

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ -
UNICENTRO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE**

AUTORA: PATRÍCIA REGINA CIARAMELLO

**(DES)CAMINHOS EDUCACIONAIS: DA EDUCAÇÃO
INDÍGENA COMUNITÁRIA À UNIVERSIDADE**

GUARAPUAVA

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ -
UNICENTRO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE**

AUTORA: PATRÍCIA REGINA CIARAMELLO

**(DES)CAMINHOS EDUCACIONAIS: DA EDUCAÇÃO
INDÍGENA COMUNITÁRIA À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Carla Luciane Blum Vestena

GUARAPUAVA

2014

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

C566d Ciaramello, Patrícia Regina
(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade / Patrícia Regina Ciaramello.– Guarapuava: Unicentro, 2014.
xiii, 189 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.
Orientadora: Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena;
Banca examinadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino, Prof. Dr. Jó Klanovicz.

Bibliografia

1. Educação. 2. Povo Guarani. 3. Escolarização. 4. Ensino Superior. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

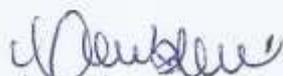
CDD 20. ed. 370.19342

TERMO DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA REGINA CIARAMELLO

“(DES)CAMINHOS EDUCACIONAIS: DA EDUCAÇÃO INDÍGENA
COMUNITÁRIA À UNIVERSIDADE”

Dissertação aprovada em 04/08/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena
(Orientador/UNICENTRO)



Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino
(UEM)



Prof. Dr. Jó Klanovicz
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2014

*Dedico essa dissertação à todos aqueles
que estiveram ao meu lado, especialmente,
a minha família e os amigos Guarani de
Ko'ê Jü Poã.*

Agradecimentos

Essa é uma das partes da dissertação mais difícil de começar, tantas são as pessoas queridas que me vêm à mente e às quais sou muito grata e tenho muito carinho. Espero não me esquecer de citar ninguém...

Gostaria de agradecer, de maneira especial, minha família. Ao Clayton (filhote), por ter me oportunizado a mudança para o Paraná, onde pude pela primeira vez trabalhar em uma escola indígena e onde tive a oportunidade de realizar minha pesquisa de mestrado sobre uma temática que tanto me agrada; e por toda sua luta para que eu tenha uma vida confortável. Aos meus filhos Cauã Coaraçá e Yamí Cairé, meus anjinhos, por toda paciência que lhes foi solicitada e pelo sempre companheirismo. Aos meus pais, irmãs e “sobrinhozinhos” pelo carinho e preocupação. Aos meus sogros, pela pronta disposição, sempre que necessário.

Aos amigos Guarani de Ko’ẽ Jú Porã sou grata pelos momentos de aprendizado. Com vocês reaprendi a dar valor às palavras, faladas e silenciadas, e a cuidar com o que pensamos e desejamos aos outros. Agradeço pelas conversas, pelos momentos de convívio, pela oportunidade de conhecer outra comunidade e ser muito bem acolhida, pelo convite a conhecer um pouco mais sobre a cultura de vocês, adentrando à Opy. Sem vocês essa pesquisa não teria acontecido...

Agradeço também à Carla Luciane Blum Vestena, que não somente me orientou, mas compartilhou momentos de alegria, de angústias, de dificuldades, colocando-se sempre à disposição e, principalmente, confiando em minha capacidade.

Aos meus colegas de mestrado: Karolina Sapelli Shadeck, Érica Gomes, Luana Weissbock, Everton Ribeiro, Katiane Santos, Verônica Volski, Carla Schipper e todos os outros, que contribuíram para que minha adaptação às mudanças (cidade, estado, trabalho) não fosse tão “pesada”, e com quem pude compartilhar momentos muito agradáveis.

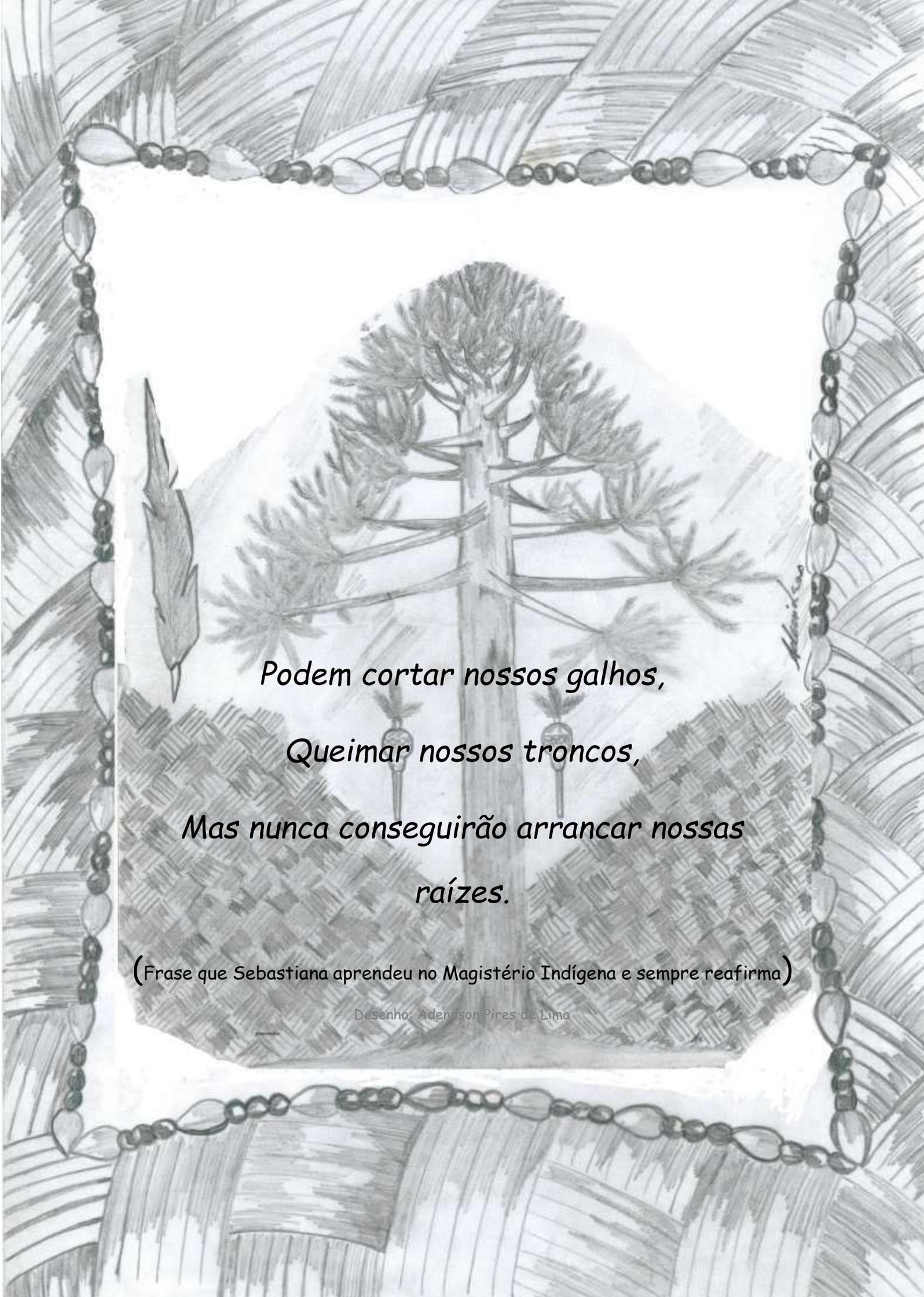
Com muito carinho, agradeço aos amigos Kaingang e aos não-indígenas, com os quais trabalhei e convivi nos períodos em que fiquei no Colégio Indígena Trajano Mrej Tar, de Marrecas, por sempre se preocuparem comigo, me incentivarem e valorizarem.

Aos professores Jó Klanovicz e Rosângela Célia Faustino, membros das Bancas de Qualificação e de Defesa, que contribuíram para meu crescimento, enquanto pesquisadora, e trouxeram relevantes considerações para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Sou grata, também, aos demais professores do PPGE, com os quais tive a oportunidade de aprender e, principalmente, dialogar: Adair Angelo Dalarosa, Alessandro de Melo, Cibele Krause Lemke, Emerson Luís Velozo e Rafael Siqueira de Guimarães.

À Rosa Maria, coordenadora da Educação Indígena no Núcleo Regional de Educação, que desde o primeiro momento se colocou à disposição para contribuir com a pesquisa e sempre esteve disposta a me auxiliar e a dialogar, sobre dúvidas e inquietações.

Enfim, agradeço a todos aqueles que me acompanharam, me incentivaram e me apoiaram nesse processo de estudo, pesquisa e novos aprendizados.



*Podem cortar nossos galhos,
Queimar nossos troncos,
Mas nunca conseguirão arrancar nossas
raízes.*

(Frase que Sebastiana aprendeu no Magistério Indígena e sempre reafirma)

Desenho: Adenilson Pires de Lima

Resumo

Os Guarani são um povo que tradicionalmente caminham, sempre em busca de um lugar melhor para se viver. Nessa secular caminhada, tiveram que lidar com espanhóis, missionários, portugueses e mesmo outras etnias indígenas e, como consequência, perderam muitas de suas terras tradicionais, além de um significativo número de mortos. Hoje lutam pelo seu direito a uma vida digna, à saúde, terras, educação. Neste contexto, inserem-se os Guarani de Ko'ẽ Jú Porã, sujeitos participantes desta pesquisa, que vivem em uma comunidade localizada na Terra Indígena Marrecas (demarcada para os Kaingang), no município de Turvo - PR. Essa pesquisa teve como objetivo acompanhar os (des)caminhos educacionais destes Guarani, desde o processo de Educação Tradicional que recebem em comunidade, até os desafios encarados para ingresso e/ou permanência no Ensino Superior, passando pelo processo de Escolarização Básica, seja na escola indígena da própria comunidade, seja na escola não-indígena para onde seguem com o intuito de completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e ondem vivem situações de preconceito e discriminação. Este trabalho tem um caráter etnográfico e foi escrito após um intenso processo de "com-vivência" junto à comunidade.

Palavras-chave: Povo Guarani; Educação; Escolarização; Ensino Superior.

Abstract

The Guarani are an indigenous crew of people who traditionally are always looking for of a better place to live. In this straight walk, they had to deal with Spanish missionaries, Portuguese and even other indigenous groups. As a consequence, they lost many of their traditional territory, as well as a significant number of deaths. Today, they keep fighting for their rights to get a dignified life, health, territory and education. In this context, are included the Guarani Ko'ẽ Jú Porã, who are participants in this project, living in a community located in the Indigenous Marrecas (demarcated for Kaingang), in the village of Turvo - PR. This research had as a main goal, to monitor the wrong and righth educational way of Guarani's people since the process of Traditional education that they receive in the community, even though the challenges faced to ingress and / or stay in a level college, going thru the process of Primary School learning, whether at indigenous community school, either in non-indigenous school, where follow in order to complete the primary and secondary education, and where they live situations of prejudice and discrimination. This study is an ethnographic character and was written after an intense process of "living-with" in the community.

Keywords: Guarani People; Education; Schooling; Higher Education.

Sumário

Introdução	01
1. O caminhar dos Mbya Guarani	13
2. Educação Tradicional: formação da pessoa indígena	29
2.1. Mbya Reko Regua – “Modo de ser Guarani” como fundamento da Educação	34
3. Escolarização indígena: trajetórias e processos de ensino-aprendizagem..	48
3.1. Educação Escolar Indígena no Paraná, em relação ao Brasil	49
3.1.1. Escola na comunidade Ko’ẽ Jú Porã	62
3.2. Movimentos (organizações), Territorialidade e Escolarização.....	71
3.3. Escolarização Indígena em busca da autonomia: processos de ensino-aprendizagem sociocentros ou egocentros?.....	81
3.4. Reflexões acerca de uma Pedagogia Guarani na escola	91
4. Povos e o Ensino Superior	98
4.1. Indígenas no Ensino Superior	99
4.1.1. Ações Afirmativas	113
4.2. Ensino Superior Indígena	117
4.3. Pensando a permanência: possível construção de melhores relações entre universidades e indígenas	125
4.4. Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná	141
4.4.1. CUIA – Comissão Universidade para os Índios	147
4.5. Os Guarani de Ko’ẽ Jú Porã e a Universidade	150
Considerações Finais	163
Referências bibliográficas	167
Anexos	175

Lista de Mapas

MAPA 1 – Bacias Hidrográficas.....	14
MAPA 2 – Localização das Terras Indígenas do Paraná.....	20
MAPA 3 – Localização da Comunidade Ko'ẽ Jú Porã.....	22
MAPA 4 – Aldeias/Tekoa Guarani no Estado do Paraná.....	39

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Croqui da Comunidade Ko'ẽ Jú Porã.....	26
FIGURA 2 – Escola antiga. Fotos: Rosa Maria Cavalheiro, 2005.....	63
FIGURA 3 – Escola atual. Foto: Rosa Maria Cavalheiro, 2012.....	67

Lista de Siglas/Abreviações

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPOIB – Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa em Educação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDETEG – Centro de desenvolvimento Educacional e Tecnológico
- CGAEI – Coordenação Geral de Apoio à Educação Indígena
- CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
- COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- COLE – Congresso de Leitura
- COMIN – Conselho de Missionários entre Indígenas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEI – Coordenação Nacional de Educação Indígena
- CNPI – Comissão nacional de Professores Indígenas
- CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
- CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
- CONSED – Conselho nacional de Secretarias de Educação
- CR – Coordenação Regional
- CRAS – Centro de Referência e Assistência Social
- CTL – Coordenação Técnica Local
- CUIA – Comissão Universidade para Índios
- DAE – Diretoria de Administração Escolar
- EEI – Educação Escolar Indígena
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ELESI – Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas
- EMATER – Instituto/Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento

EUA – Estados Unidos da América

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IES – Instituição de Ensino Superior

IESPs – Instituições de Ensino Superior Públicas

INEP – Instituto Nacional de Pesquisa em Educação

LACED – Laboratório de Pesquisa em Cultura, Educação e Diversidade

MEC – Ministério da Cultura e Educação

NEI – Núcleo de Educação Indígena

NRE – Núcleo Regional de Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED – Secretaria de Estado de Educação do Paraná

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SEIF – Secretaria do Instituto de Desenvolvimento Profissional e Pesquisas

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná

SIL – Summer Institute of Linguistic ou Sociedade Internacional de Linguistas

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SUDE – Superintendência de Desenvolvimento Educacional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

T.I. – Terra Indígena

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UESC – Universidade estadual de santa Catarina

UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul

UFPR – Universidade Estadual do Paraná

UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso

UNESCO – Organização da Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

UNESPAR – Universidade do Estado do Paraná

UNI – União das Nações Indígenas

UNICAMP – Universidade estadual de Campinas

UNICENTRO – Universidade estadual do Centro-Oeste do Paraná

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Introdução

Você é de família indígena? É casada com um índio? Viveu entre indígenas? Não! Então porque você fica estudando sobre eles? Pra quê? Essa é apenas uma amostra de tantas perguntas que me fazem quando digo sobre o que estudo, sobre o que estou lendo ou onde tenho pesquisado. Perguntas com as mais diversas origens: curiosidade, preconceito, interesse, dúvidas, enfim, desde aqueles que de fato não compreendem como cheguei aqui até os descrentes deste tipo de pesquisa, que pensam já ter uma resposta óbvia, do tipo: “ensina direito o português pra eles, que eles aprendem a se virar e todos os problemas se resolvem [...]”. Para alguns eu procuro as melhores respostas, baseadas em textos e argumentos, para outros eu somente sorrio e ainda há aqueles para quem eu silencio. Não sei se tenho respostas certas a todos os questionamentos.

O que sei é que desde 2003, quando ainda nem havia concluído a graduação em Pedagogia, comecei a me interessar pela temática indígena, o que culminou em um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – sobre *Escolarização Indígena*, concluído no ano de 2005. Posteriormente especializei-me *Educação, Diversidade e Culturas Indígenas*, em 2010. Entre os anos de 2013 e 2014 atuei como Professora em uma Escola Estadual Indígena, da Etnia Kaingang, localizada na Terra Indígena Marrecas, Município de Turvo, além de me encontrar, nesse momento, concluindo o Mestrado em Educação.

Nesses anos de caminhada, o que posso afirmar é que quanto mais leio, quanto mais aprendo, quanto mais convivo, mais me encanto com as questões indígenas e chego à conclusão do quão pouco sei e de quanto tenho a aprender. E, se em meio a tantos aprendizados eu puder também contribuir, não posso me abster, ser indiferente; uma das maneiras possíveis de fazê-lo é por meio de pesquisas.

Neste sentido, a presente pesquisa, intitulada “(Des)Caminhos Educacionais: da Educação Indígena Comunitária à Universidade” se apresenta como uma dissertação de Mestrado em Educação e foi realizada junto a uma comunidade indígena Mbya Guarani, Ko’ẽ Jú Porã, localizada na Terra Indígena Marrecas, município de Turvo – PR. Tem por objetivo analisar os (des)caminhos educacionais percorridos pelos Guarani, desde a educação tradicional que recebem na comunidade Ko’ẽ Jú Porã até o momento de ingresso e/ou permanência na Universidade, levantando quais as dificuldades encontradas por eles e

pelos não-indígenas com os quais se relacionam nesse caminhar, para que assim possam ser refletidas alternativas para melhora de tal realidade.

Assim como aponta Maria Aparecida Bergamaschi, em sua Tese de Doutorado escrita no ano de 2005 sobre a educação escolar entre os Guarani do Rio Grande do Sul, para escrever sua tese foi preciso um “com-viver” com os Guarani. No caso da presente dissertação, esse “com-viver” também foi necessário e se deu, primeiramente, através de um mergulho em etnografias clássicas e trabalhos recentes sobre a cosmologia Guarani, que permitiram vislumbrar uma outra forma de olhar o mundo e me sensibilizaram a uma aproximação menos permeada de valores ocidentais, sob os quais fui criada. Paralelamente à essas leituras, pude “com-viver” com os Guarani de Ko’ê Jú Porã, durante minhas idas à comunidade ao longo do período de Trabalho de Campo, em momentos de conversas pessoalmente e via internet, nas situações em que minha casa serviu de acolhimento. Sendo assim, tal pesquisa só se tornou possível devido a experiências compartilhadas, conversas vivenciadas e observações realizadas e se deu dentro dos limites de “guaranização”¹ a mim concedidos.

Em outras palavras, posso dizer que esta pesquisa está fortemente respaldada na Etnografia, banhada de um caráter antropológico. Como diriam Corsaro e Molinari (traduzidos por BERGAMASCHI, 2005, p. 46), “a etnografia se apoia na vida dos sujeitos que pretende estudar”, daí advém a “força e o poder interpretativo”. Assim, seguindo essa linha de pensamento, procurei observar, analisar e interpretar as atividades, as ações, as falas, os olhares, vivenciados a cada dia em que estivemos juntos, procurando relacioná-los com as taxonomias que fundamentam a educação Guarani.

Ainda de acordo com Bergamaschi (2005, p. 57), uma pesquisa com tais características etnográficas, “com um contorno antropológico”,

possibilita acompanhar o movimento, constituir espaços onde caibam inquietações, produzir ideias que me aproximem dos Guarani, sem capturá-los em definições que se encerram em pretensas certezas. [...] Abre espaços para incertezas, evitando atitudes arrogantes que limitam porque colocam verdades únicas e definitivas. [...] Vislumbra ‘estradas a percorrer’, cujo percurso adentra em espaços sociais e culturais desconhecidos e que podem produzir novas aprendizagens.

¹ De acordo com a antropóloga Flávia Cristina de Mello (2006) “guaranização” do outro é a algo como a “captura” de pessoas não-guarani (em outras esferas se aplica também a espíritos e animais) para suas relações de aliança, o que configura uma prática social relativamente comum.

Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa que busca conhecer as especificidades do local investigado, que pressupõem um acompanhamento dessa caminhada educacional, das pessoas envolvidas, dos lugares de convívio e estudos, de seus anseios, expectativas, objetivos e frustrações, e por se tratar de uma realidade na qual não estou inserida, logo de princípio considere a *etnografia* como metodologia mais adequada, pois se preocupa em investigar os significados que as pessoas do local atribuem para si e para o mundo.

Compreende-se, desta forma, que a pesquisa do tipo etnográfica pressupõe uma pesquisa empírica, ou seja, não há como estar em contato com as pessoas, conhecê-las, conversar, olhar no olho sem ir onde elas estão. Neste sentido, esse trabalho contou com um período de Trabalho de Campo que teve início em outubro de 2012 e término em abril de 2014, onde pude vivenciar maravilhosas experiências junto aos Guarani, como momentos de conversas e de silêncios juntos, como a participação de uma comemoração do “Dia dos Povos Indígenas” em outra comunidade², a acolhida na Opy para uma conversa ao pé do fogo e apresentação de uma de suas danças tradicionais³, visitas à escola, além dos momentos em que estiveram fora da comunidade e contaram com meu apoio para resolverem problemas, para intervir em relação com não-índios ou mesmo cedendo minha casa como acolhida.

Para costurar essa dissertação, contei com uma variedade de ferramentas que permitiram exercitar o “Olhar, Ouvir e Escrever” que, de acordo com o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2006), são fundamentais ao se realizar uma pesquisa etnográfica. Entre elas: as observações, os registros em diários de campo e caderno de anotações, entrevistas semi-estruturadas e, principalmente, momentos de conversas.

Estando em campo, ampliamos nossa percepção, olhamos a tudo e a todos não com um *olhar* neutro, mas domesticados pelas teorias previamente estudadas; buscando conhecer, compreender, mas cuidando pra que esse olhar não esteja pautado numa visão etnocêntrica, permitindo assim julgamentos indevidos. É o olhar quem abre as portas; cada detalhe, cada movimento, cada expressão que não passem despercebidos dirão muito, em especial a “*observação participante*” que, segundo Marli André⁴ (1995), leva em conta que há uma interação entre todos os envolvidos da pesquisa e possibilita não só o olhar, como

² Porém acolhida por uma família que há pouco tempo havia sido “mandada embora” de Ko’ê Ju Porã.

³ Momento em que Ramon, vice-cacique e cuidador da Casa de Reza, naquele momento, me apresentou à comunidade e contou sobre meu trabalho, me dando “boas vindas” entre eles.

⁴ Formada em Letras e Pedagogia, desenvolve pesquisas na área de metodologia de pesquisa em Educação.

também o ouvir e o sentir. Concordo com Cardoso de Oliveira (2006) quando diz que “os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar [...], por meio do qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’, em sua verdadeira interioridade” (p.34).

No caso desta pesquisa, em particular, o *ouvir* se tornou mais que fundamental em dois aspectos, que se encontram intrinsecamente relacionados: para os Guarani, como veremos adiante, a *palavra* é algo a mais que meros sons que saem pela boca; as palavras têm força, têm alma. Não se fala qualquer coisa a qualquer pessoa, pensa-se muito sobre o que e como dizer. Não se resolvem problemas discutindo. Ao mesmo tempo em que a palavra é necessária, através de um conselho, para transmitir ensinamentos. Nesse contexto de importância da palavra, é muito comum um certo “laconismo”⁵ dos Guarani em relação aos não-índios, isto é, momentos em que eles permanecem em silêncio, apenas nos observando e escutando. De acordo com Marilda Cavalcanti (1991) nós não-índios, por mais preparados que nos sintamos ao lidar com outras culturas, ainda nos encontramos vítimas de um etnocentrismo “naturalizado”. Sendo assim, carregamos nessas relações com indígenas nosso padrão cultural do silêncio, o que resulta na dificuldade de compreendermos se o padrão de maior silêncio entre falas, entre perguntas e respostas, ao expressar opinião ou posição diante de algum assunto, por parte dos indígenas, está carregado de um sentido positivo ou negativo.

A partir dessa estratégia, do exercício do olhar, do ouvir e do sentir, procurarei trazer à tona os aspectos positivos e negativos da educação e da escolarização dos Guarani da Comunidade Ko’ê Jú Porã, permitindo, através da relação que criamos juntos, me colocar à disposição para propor intervenções e para auxiliá-los no que tivesse ao meu alcance. Segundo André (1995), uma pesquisa de cunho intervencionista possibilita a realização de ações transformadoras na realidade dos sujeitos com quem se está dialogando, da comunidade com a qual se está trabalhando, permite que haja uma relação dialética entre a teoria em que a pesquisa está pautada e a práxis da comunidade em relação ao (des)caminho educacional vivido.

Desta forma, não me foi preciso “ser indígena”, para me inserir na cosmologia Guarani, para adentrar em seus sistemas simbólicos. A pretensão não foi a de vivenciar as ações com os mesmos sentimentos que eles, mas a experiência foi a de compartilhar dos

⁵ Silêncio entre os Guarani nas relações com não-indígenas.

sentidos que essas ações têm para eles, de conhecer, de buscar compreender e de intervir na realidade vivida, de forma a poder contribuir de maneira positiva com ações diversas, que muitas vezes se deram como demanda dos próprios Guarani.

Algo que aprendi nesse caminhar, é que todo trabalho cuja metodologia escolhida tenha sido a Etnografia, principalmente a de intervenção, e que seja realizado junto a grupos pertencentes a outras culturas, reserva grandes surpresas ao pesquisador. Situação que me ocorreu desde o início e que considero importante compartilhar para melhor compreensão do problema de pesquisa e da justificativa da mesma.

Como moradora recente no estado do Paraná, ao ingressar no programa de mestrado ainda não havia entrado em contato com nenhum povo indígena da região de Guarapuava, contava apenas com o conhecimento prévio da existência de diversas comunidades indígenas e com a convicção de que em alguma delas eu conseguiria respaldos para a realização da pesquisa. Foi na busca desse contato que o conhecimento a respeito da realidade indígena na região e as possíveis relações com não-indígenas da sociedade envolvente, foi se aprimorando.

Com um pré-projeto de pesquisa escrito, o primeiro local procurado foi a CTL – Coordenação Técnica Local da FUNAI – Fundação Nacional do Índio – localizada aqui mesmo no município de Guarapuava. Dois andares de um bonito prédio na região central⁶. Fui atenciosamente atendida ao telefone e pessoalmente. O senhor com o qual conversei se lamentava pelo estado do Paraná não mais ter uma sede da FUNAI, uma CR – Coordenação Regional, devido a transferência para Chapecó/SC⁷. De acordo com o mesmo, agora não lhe dão mais suporte, falta verba até para combustível e, com isso, eles praticamente não mais conseguem dar a “assistência”⁸ necessária aos povos indígenas da Região. Relatou ainda que “bons tempos foram os que ainda havia Postos Indígenas dentro da própria Terra Indígena, pois morando lá ele ficava mais próximo do que os índios necessitavam” (Diário

⁶ Ao final desta pesquisa a FUNAI já se encontrava instalada em outro bairro, não mais em prédio mas em uma casa. A importância dessa descrição, no entanto, se justifica na contradição entre as condições de instalação da FUNAI e o apoio fornecido aos próprios indígenas, posteriormente descrita.

⁷ De acordo com informações de membros da própria FUNAI, porém de outra localidade, essa transferência se deu devido à constatação de atos contrários ao Estatuto da mesma, por parte dos antigos responsáveis pelo órgão no Paraná. Entretanto, recentemente encontra-se em tramitação o retorno da CR do Paraná para o município de Guarapuava.

⁸ Diante ao fato de que a política assistencialista sobre as populações indígenas teve oficialmente um fim com a promulgação da Constituição de 1988, onde lhe garantiram uma série de direitos e autonomia, entende-se que por *assistência*, o responsável se referia ao atendimento à necessidades manifestadas pelos indígenas, na busca da efetivação desses direitos.

de Campo, 10/12/2012). Enfim, o que se tornou possível compreender, após tal diálogo, foi que as poucas informações que poderiam me oferecer eram: que a Terra Indígena mais próxima a Guarapuava era a Marrecas, localizada no município do Turvo e que era uma terra Kaingang, mas que também havia uma comunidade Guarani por lá; que havia dois números de telefone a partir dos quais eu poderia entrar contato com as duas comunidades (do filho do cacique Kaingang e da agente de saúde Guarani); e um panfleto que estava sobre sua mesa com os contatos de uma ONG que atua junto aos Guarani da região. Tudo o mais que lhe fora perguntado tiveram as seguintes respostas: “não sabemos”, “não é possível”, “Chapecó é quem sabe”, “Está em Chapecó” [...] ⁹

Enquanto pesquisadora, conforme registrado em Diário de Campo (10/10/2012), “saí do escritório da FUNAI com a sensação de que ele se tornou obsoleto, carregando comigo mais dúvidas do que quando adentrei pela porta principal”. Muitos questionamentos vieram à tona, por exemplo: sobre a função e as obrigações do órgão junto aos povos indígenas, sobre o fato de não haver uma CR no estado do Paraná, entre outros. Enfim, como refletido anteriormente, esse é um dos desafios que o pesquisador pode enfrentar, principalmente no início da pesquisa. Creio, no entanto, que aprofundar nessa questão resultaria em outro projeto de pesquisa.

Sem grande sucesso inicial, o segundo contato se deu via e-mail com a Coordenadora de Educação Indígena do Núcleo Regional de Educação (NRE), considerando-se que o projeto estava vinculado à escola indígena. A partir de então, consegui os contatos dos diretores das duas escolas de Marrecas (a escola Guarani e a Kaingang). O contato com a diretora da escola Kaingang encerrou-se com a resposta do e-mail, pois a mesma disse “estar enfrentando problemas na escola e que não seria um melhor momento para ir até a comunidade”; o diretor da escola Guarani, por sua vez, respondeu de forma bastante solícita, afirmando ser um prazer conhecer o projeto, e se dispondo a informar ao cacique sobre minha ida à escola.

Assim se deu a “opção” por trabalhar junto aos Mbya Guarani dessa comunidade específica. A primeira ida à escola foi propositalmente marcada pelo diretor para um dia de

⁹ Respostas que podem refletir tanto uma real ausência de informações, quanto uma certa “preservação”, devido ao fato de não me conhecerem, o que não permitiria saberem se eu realmente era uma pesquisadora ou apenas uma “turista curiosa”.

Conselho de Classe pois, de acordo com ele, seria o momento em que estariam reunidos todos os professores e que eles teriam um tempo para conhecer a mim e ao meu projeto.

Detalhe importante a ser ressaltado nesse momento, por justificar a escolha do problema de pesquisa, é que o pré-projeto inicial, com o qual ingressei no Programa de Mestrado não era exatamente o mesmo que resultou neste trabalho, tinha como objetivo compreender o que as crianças indígenas esperam da escolarização e o que de fato a escola tem-lhes oferecido. Como todo “bom pesquisador”, no entanto, eu tinha uma boa fundamentação teórica e justificativa coerente, mas havia me esquecido da questão primordial de tal pesquisa, que é o fato de se concretizar junto a outros seres humanos que eu nem ao menos conhecia e, ainda mais, carregando todo esse histórico de relações não muito justas entre indígenas e não-indígenas. A caminho da escola, durante conversa com o diretor a respeito de minhas expectativas com o projeto, o mesmo, também não-indígena mas já se relacionando há algum tempo com a comunidade, alertou-me para pensar muito bem qual era meu problema e explicar de forma clara para o cacique, principalmente. Esse momento para mim, enquanto pesquisadora, foi fundamental para reflexão acerca da relevância do projeto e a possibilidade de não ser aceito. Mais que isso, me fez rever minha postura diante de certezas agora tão incertas.

Ao chegar na comunidade, apenas o diretor desceu do carro e se dirigiu ao cacique, pediu-me para aguardar. Disse a ele quem eu era, o que eu pretendia estando ali e que, na sequência, eu retornaria para conversarmos¹⁰. Seguimos para escola, o diretor e eu, onde encontramos os três professores (Sebastiana, Cecílio e Silmara), o agente educacional (Adenilson), a cozinheira (Bernadete/não-indígena) e auxiliar de serviços gerais (Jandira/Kaingang).

O agente educacional que atua na secretaria da escola, Adenilson, também filho do cacique, assim que chegamos mostrou ao diretor, com entusiasmo, as documentações que havia recebido para que participassem do processo seletivo para ingresso na Universidade, via Vestibular dos Povos Indígenas/2012, organizado pela CUIA – Comissão Universidade para Índios. Lemos juntos e o diretor o orientou quanto a juntar os documentos dos quatro

¹⁰ Nos próximos capítulos serão apresentado com mais detalhes como se deram as visitas à comunidade. Relato aqui apenas alguns episódios relevantes para a compreensão de como delimito o problema da pesquisa e escolhi a metodologia mais adequada para sua realização.

indígenas que pretendiam participar da seleção e subir, num prazo de dois dias, à Guarapuava entregar os documentos na própria Universidade - UNICENTRO.

Enquanto o diretor retornava às suas atividades, fiquei a conversar com Adenilson, aproveitando-me desse “gancho” do vestibular para conversarmos sobre escolarização. Relatou-me algumas das dificuldades enfrentadas por eles ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando são obrigados a sair da comunidade para dar continuidade aos estudos. Disse também que eram em quatro Guarani prestando vestibular, mas que tinham consciência de que são poucos os indígenas que conseguem ingressar e concluir o Ensino Superior.

Apresentei-lhe, nesse momento, o pré-projeto de pesquisa, afirmando não se tratar de algo definitivo, mas sim de uma ideia inicial cujo objetivo era estudar a relação das crianças com a escola, mas que se houvesse alguma outra questão que considerassem mais urgente ou relevante, poderíamos reelaborá-lo. Em poucos minutos, muitos questionamentos foram trazidos à tona e já tinha quase como certo que estudar as crianças Guarani, sem nem ao menos conhecer quem são os Guarani e sem que eles me conhecessem não fazia o menor sentido para eles [...]

Em seguida, segui até a casa do pai de Adenilson, o cacique. Encontrei-o na rua e me apresentei. Fomos até a Unidade de Saúde onde a agente de saúde e as enfermeiras atendem. Relatei a ele, da mesma forma que fiz ao filho, sobre meu objetivo lá, disse do projeto inicial e também das reflexões que fiz a partir da conversa sobre educação realizada hora antes, na escola. Fui ouvida com atenção. Aflita pelo silêncio¹¹ e também pela a possibilidade de ouvir um não” (Diário de Campo, 02/12/2012).

No entanto, em poucas palavras o cacique me deixou entender que estudar as crianças de fato não era interessante, mas que ele estava mesmo angustiado era com aqueles quatro que iriam prestar o vestibular e que, entrando na universidade, ficaria difícil para ele conseguir acompanhá-los. Relatou-me alguns problemas enfrentados quando os jovens saem da comunidade para dar continuidade aos estudos, até a conclusão do Ensino Médio, e que ele temia que acontecesse o mesmo (ou pior) com os que iriam para a Universidade.

Concluimos a conversa com a autorização da pesquisa, por parte do cacique, que me pediu apenas para retornar à escola, deixar os meus dados com o diretor e conversar melhor

¹¹ Como visto anteriormente, o silêncio (ou “laconismo”) é característico dos Guarani, entre outros tantos povos indígenas, não só pela atenção que dão ao que está sendo falado, mas também pela característica pausa entre as falas, ou seja, o silêncio “inter-turnos” (Cavalcanti, 1991).

com os professores, pois eles poderiam me ajudar a pensar sobre o que escrever. Diante dessa realidade, de se tratar de uma comunidade indígena que considera a educação e a escolarização como algo importante e necessário e que almeja dar continuidade aos estudos para além do Ensino Fundamental, justifica-se a definição do problema de pesquisa, ou seja, qual os caminhos e descaminhos percorridos por esses Mbya Guarani, desde a educação tradicional que recebem em comunidade até o ingresso e permanência (ou não) no Ensino Superior.

Por ter essa característica etnográfica e por se tratar de pesquisa junto à população indígena, ressalta-se que este trabalho conta com aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/2012 e na Norma Operacional Nº 001/2013 do CNS, cuja folha de aprovação encontra-se em anexo. Importante ressaltar que os todos as pessoas que contribuíram com essa pesquisa, sejam indígenas ou não, concordaram com a utilização de seus nomes, enquanto sujeitos participantes da construção da mesma.

Após ter explicitado a escolha da metodologia, do problema de pesquisa e de seu objetivo, além de ter relatado os passos iniciais da mesma, seguimos à forma como essa dissertação se encontra organizada:

Devido ao fato de meu contato com a comunidade e com a etnia Guarani Mbya, como um todo, ser relativamente recente, o *Capítulo 1. O caminhar dos Guarani Mbya*, se apresenta como uma pesquisa teórica, um levantamento bibliográfico sobre o histórico caminhar dos Guarani, o que foi de fundamental importância para compreensão de sua territorialidade, religião, cosmovisão e de como se dão as relações de parentesco, e com a sociedade não-indígena. Entretanto, interessante esclarecer que, de forma muito curiosa, a revisão bibliográfica foi se dando de maneira paralela à minha aproximação e, ao mesmo tempo em que lia bibliografias baseadas em contato com o povo Guarani, pude vivenciar muitas relações semelhantes às relatadas, assim como me foi possível refletir sobre algumas experiências que caminhavam em outras direções.

No *Capítulo 2. Educação Tradicional: formação da pessoa indígena*, encontra-se uma discussão sobre questões de indigeneidade, ou seja, elementos que definem a identidade indígena, em especial nos dias de hoje. A partir da caracterização do “ser indígena”, seguem-se as taxonomias que definem uma Educação Indígena, tradicional, em comunidade. No item *2.1. Mbya Reko Regua – “Modo de ser Guarani” como fundamento da Educação*, são

especificados os elementos estruturantes de uma Educação Guarani, em especial dos Mbya, fundamentados no que os Guarani chamam Mbya Reko Regua, ou Modo de Ser Guarani. Para construção deste capítulo, foi realizado um levantamento bibliográfico, paralelamente aos Trabalhos de Campo. Assim, entre as pessoas da comunidade que tive a oportunidade de conhecer, algumas se tornaram mais próximas e foi com elas que dialoguei na maioria das vezes em que lia sobre alguma característica da cultura Mbya e muitos questionamentos me vinham à cabeça. Entre esses Guarani estão o cacique (Sr. Lauri Pires de Lima), seu filho (Adenilson T. M. Pires de Lima) e a professora (Sebastiana Krexu Palácio). Foram eles que me ajudaram a compreender alguns dos limites entre o que é vivenciado apenas entre eles e o que pode (ou deve) ser falado, eles que me ensinaram a importância da palavra, a pensar bastante antes de fazer perguntas ou dizer coisas. Com eles aprendi também a silenciar e a observar, a perceber a forma Guarani de viver.

O *Capítulo 3*, intitulado *Escolarização indígena: trajetórias e processos de ensino-aprendizagem*, aborda um dos mais relevantes passos dos Povos Indígenas, no que diz respeito aos (des)caminhos educacionais, a escolarização. Momentos de fronteiras entre a educação tradicional e os tantos elementos trazidos por esta instituição que nasceu em berço ocidental. No item *3.1. Educação Escolar Indígena no Paraná, em relação ao Brasil*, será abordado, de forma breve, o histórico da Escolarização Indígena no Brasil, como um todo e, especificamente, no estado do Paraná. E no subitem *3.1.1. Escola na comunidade Ko'ê Jú Porã*, serão abordadas, com maior proximidade, as experiências de escolarização na escola indígena localizada na própria comunidade, que tem como professores os próprios Mbya e onde cursam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, experiências relatadas a partir de observações, de entrevistas, conversas e depoimentos gravados.

No item *3.2. Movimentos (organizações), Territorialidade e Escolarização*, são traçadas relações entre os anseios manifestados por organizações e movimentos indígenas, na luta pela conquista de seus direitos, tendo como um de seus principais focos questões referentes à terra e o papel da escola na formação crítica desses povos indígenas. Neste contexto, são abordados a noção de territorialidade Guarani e a formação necessária para que conquistem uma escola autônoma, respaldada numa Pedagogia Guarani¹².

¹² Oficialmente não se falam em Pedagogias Indígenas específicas para cada etnia, mas sim em Processos Próprios de Aprendizagem. Entretanto, baseada nas observações realizadas e nas referências posteriormente citadas, acredito ser possível afirmar a existência de uma Pedagogia própria, a Pedagogia Guarani.

O item 3.3. *Escolarização Indígena em busca da autonomia: processos de ensino-aprendizagem sociocentrados ou egocentrados*, entre os tantos elementos necessários para a efetivação de uma Escola Indígena autônoma (currículo, calendário, estrutura, projeto político-pedagógico, etc.) procura centrar atenção nas questões relativas aos *processos de ensino-aprendizagem*, buscando compreender dentro dos elementos considerados comuns aos povos indígenas, e elencados no capítulo 2, como se dão as relações de troca, de reciprocidade, de generosidade e apontando diferenças entre uma *educação egocentrada* e uma *educação sociocentrada*, termos fundamentados na teoria do epistemólogo Jean Piaget e transportados para a temática indígena por autores atuais, como Wilmar da Rocha D'Angelis e Juracilda Veiga. Nesse item são abordadas as experiências educacionais sociocentradas e egocentradas vividas pelos Guarani Mbya de Ko'ẽ Jú Porã, na escola da própria comunidade, bem como na escola não-indígena do bairro mais próximo, onde os jovens enfrentam diversos desafios e preconceitos na busca de concluírem o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, adquirindo novos conhecimentos, na expectativa de uma melhor relação com a sociedade envolvente e de melhores condições de vida.

No último item deste capítulo, 3.4. *Reflexões acerca de uma Pedagogia Guarani na escola*, baseado nas taxonomias próprias da Educação Guarani e nos trabalhos etnográficos realizados por Aparecida Bergamaschi e Domingos Nobre junto a grupos Guarani Mbya, procura-se elencar elementos característicos de uma Pedagogia Guarani que, se transferidos para o ambiente escolar, podem contribuir para a conquista de uma escola realmente indígena, diferenciada, bilíngue, intercultural e autônoma.

Enfim, no *quarto e último capítulo – Povos Indígenas e o Ensino Superior*, serão apresentados os limites, as possibilidades e os desafios do ingresso e da permanência de indígenas no Ensino Superior. O item 4.1. *Indígenas no Ensino Superior* apresenta o cenário brasileiro no que tange o acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior, passando pela discussão sobre políticas públicas de “*Ação Afirmativa*” das Instituições Públicas de Ensino Superior (no subitem 4.1.1). Em sequência, no item 4.2. *Ensino Superior Indígena*, serão refletidas questões em torno de um Ensino Superior Indígena, seja por meio de Universidades Indígenas ou mesmo de cursos específicos, como as Licenciaturas Interculturais. Serão, também, abordados elementos referentes à permanência desses indígenas no Ensino Superior, baseados na formação do sujeito “estudante indígena universitário” e em possíveis ações afirmativas que as universidades podem levar em consideração na busca de solução para os problemas que dificultam ou impedem a

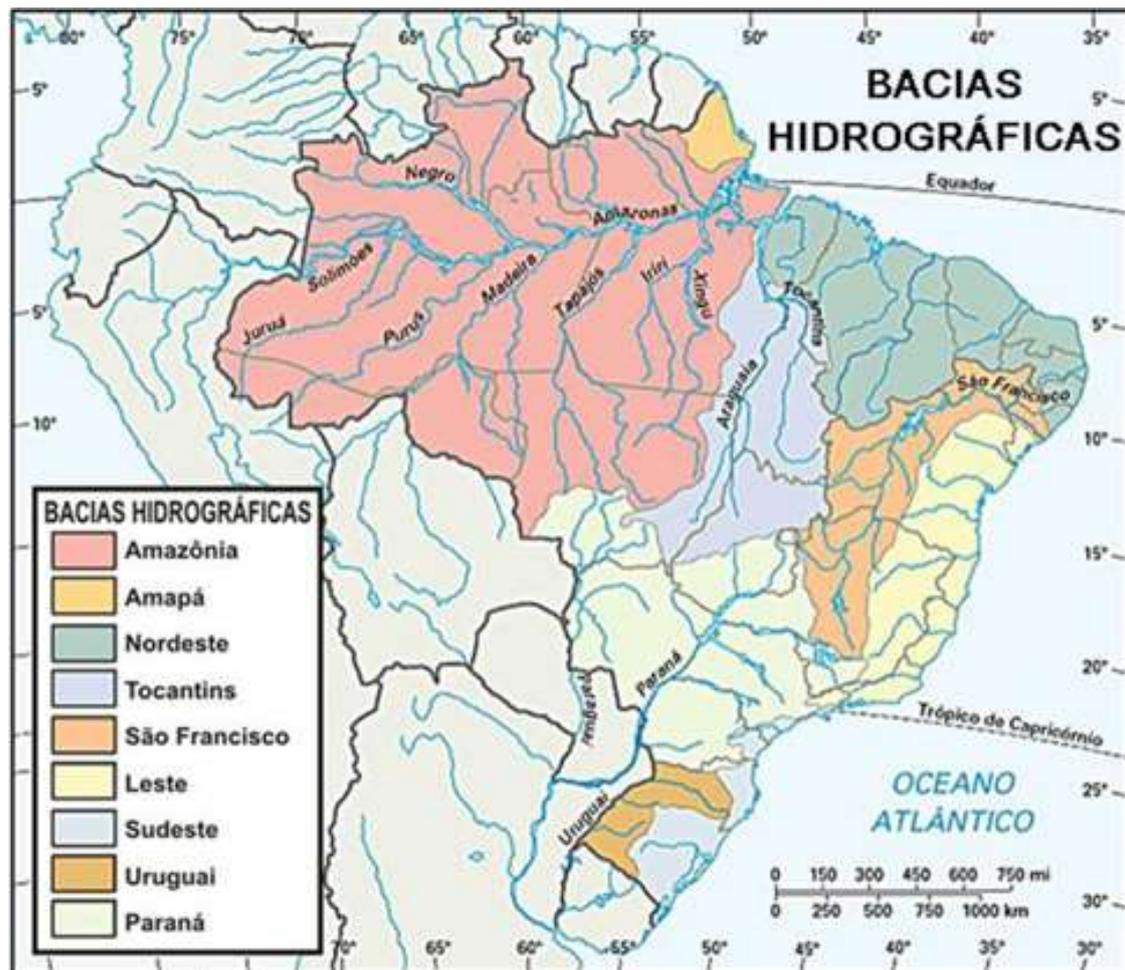
permanência dos indígenas no item 4.3. *Pensando a permanência: possível construção de melhores relações entre universidades e indígenas*. Por fim, no contexto não de Ensino Superior Indígena, mas de Vestibular Específico para Povos Indígenas será discutida a experiência das Universidades Estaduais do Paraná no item 4.4. *Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná*. A relação entre os Guarani de Ko'ẽ Jú Porã e a Universidade, baseada nos limites e desafios encontrados pelos poucos Guarani da comunidade que conseguem chegar ao Ensino Superior, será especificada no item 4.5. *Os Guarani de Ko'ẽ Jú Porã e a Universidade*.

1. O caminhar dos Guarani Mbya

Para compreensão dos caminhos educacionais percorridos pelos Mbya Guarani de Ko'ẽ Jú Porã, optei por partir do contexto histórico de ocupação dessa região por parte da etnia Guarani anteriormente à chegada dos não-indígenas, passando por sua origem, características linguísticas e culturais, territorialidade, situações de contato, processos próprios de ensino-aprendizagem, escolarização, para, finalmente, conseguirmos compreender a “ocupação” de vagas no Ensino Superior, por parte de “sobreviventes” a esses contatos e relações desiguais com não-índios.

Já não são poucas as bibliografias existentes sobre o Povo Indígena Guarani, o que nos permite transitar entre os trabalhos etnológicos clássicos, de Egon Shaden (1962), Hélène Clastres (1978), Curt Nimuendajú (1954), até dissertações e teses, entre outras pesquisas etnográficas recentes. Foi trilhando esse caminho que considerei necessário, antes mesmo de se abordar a temática central da presente pesquisa – a Educação entre os Guarani Mbya – começar com o percurso realizado pelo povo Guarani ao longo de séculos de caminhadas por essas terras, buscando compreender a dinâmica de ocupação da região do Paraná e, em especial das proximidades de Guarapuava, pelos mesmos.

Pode-se dizer que os Guarani, entre outras sociedades indígenas, foram se formando a partir do processo de expansão territorial realizado pelos indivíduos do tronco linguístico-cultural Tupi-Guarani que se desenvolveram na região Amazônica, centro da América do Sul, e se expandiram pelo continente, descendo às margens do Rio Madeira rumo ao sul, estendendo-se pelas bacias dos rios Paraná e Uruguai (no MAPA 1, a seguir, é possível observar o Rio Madeira e as regiões correspondentes às Bacias Hidrográficas referidas); um território tradicional que extrapola as fronteiras impostas pelo surgimento dos estados nacionais e que abrange atualmente do litoral atlântico às florestas subtropicais do planalto, até as bacias dos rios Paraná e Uruguai ao oeste, espalhando por todo cone sul do continente (MELLO, 2006). Sendo assim, os grupos Guarani hoje existentes, descendem de outros Guarani que coexistiram espacial e/ou temporalmente e são encontrados em território transnacional, em países como Paraguai, Argentina, Bolívia, Uruguai e no Brasil, nos estados do RJ, SP, ES, PR, SC e RS.



www.geografiaparatodos.com.br

Antes do contato com europeus eram subdivididos em aproximadamente 14 grupos de populações Guarani, que se diferenciavam cultural e linguisticamente, embora mantivessem características comuns que os identificavam como guaranis. Hoje, acredita-se que a minoria desses grupos sobreviveu; grande parte da bibliografia sobre eles aponta a existência dos Mbya, dos Nhandeva, dos Avá e dos Kaiowá. Entretanto, Mello (2006) defende a tese de que existe ainda um outro grupo distinto, embora constantemente confundido com os Nhandeva, que seriam os Chiripá¹³. No que diz respeito especificamente à língua, segundo o linguista Aryon D. Rodrigues (1986), o guarani arcaico é uma das ramificações das aproximadas vinte línguas derivadas da família linguística Tupi-Guarani; é uma língua estruturada linguisticamente, tem status de língua oficial no Paraguai e é falada

¹³ Grafo Chiripá (e não Xiripá) baseada na tese de Mello (2006) que, por sua vez, escreve desta forma seguindo a convenção dos professores bilíngues Guarani que participaram do Programa de Formação de professores Guarani do sul e sudeste do Brasil.

por milhares de pessoas da América do Sul. O Mbya, língua falada pelo grupo pesquisado, é uma das variações dialetais do idioma Guarani.

Importante ressaltar, neste momento, que não é objetivo específico desta pesquisa retomar o contato histórico entre os Guarani e os europeus a partir do século XVI, trazendo detalhes, pontuando as resistências. No entanto, existem fatores históricos que são de extrema relevância nesse processo para compreendermos o percurso seguido por alguns desses grupos Guarani ao longo desses séculos até a chegada dos recentes Mbya à região de Guarapuava e, para isso, serão lembrados fatos e consequências dos primeiros contatos entre indígenas, portugueses e espanhóis.

Lembremos que, de acordo com Tratado de Tordesilhas¹⁴, a maior parte desse território por onde habitavam os Guarani pertencia à Espanha, sendo os espanhóis responsáveis pelos primeiros contatos, com exceção da região litorânea, pertencente aos portugueses e cujo poder de devastação foi imensamente mais impactante. De acordo com o historiador Paulo Humberto Borges (2000), data de 1537 a chegada dos espanhóis com toda sua força colonizadora à Assunção, no Paraguai, e sem conhecer o poder e a ambição que traziam, os Guarani estabeleceram com eles três alianças, nas esferas política, econômica e social¹⁵. Conforme a historiadora Cándida Graciela Chamorro Arguello (1999): no âmbito social a aliança se deu por meio da mestiçagem, da “cunhadagem”, isto é, os Guarani entregavam suas filhas aos europeus, tornando-os parte da família. No aspecto econômico, os índios lhe supriam com alimentos e locais para descanso. E, no âmbito político, a aliança se concretizou com o uso dos conhecimentos indígenas sobre a topografia, as tribos inimigas, a habilidade guerreira.

Alianças essas que, com o tempo, os próprios Guarani foram percebendo que as estavam desestruturando, resultando em trabalho escravo, massacres, uso descontrolado de contraceptivos, enfim, estava havendo uma brusca diminuição populacional. Quando os guaranis passaram a não mais querer essa relação de “cunhadagem”, os europeus ampliaram seu poder de opressão, tomando as mulheres a força, para fazê-las de esposa, de escravas ou até mesmo para vendê-las ou trocá-las por objetos (CHAMORRO,1999). Também houve

¹⁴ O *Tratado de Tordesilhas*, foi um tratado celebrado entre o Reino de Portugal e o recém-formado Reino da Espanha, em Tordesilhas, na data de 7 de Junho de 1494, com o objetivo de dividir as terras "descobertas e por descobrir" por ambas as Coroas fora da Europa. Este tratado surgiu na sequência da contestação portuguesa às pretensões da Coroa espanhola resultantes da viagem de Cristóvão Colombo, que um ano e meio antes chegara ao chamado Novo Mundo, reclamando-o oficialmente (WIKIPÉDIA, 2013).

¹⁵ Certamente não se pode generalizar a realização das alianças a todos os grupos; como será apontado em seguida, houve grupos que foram submetidos à força e ainda outros que fugiram e refugiaram nas florestas [...]

situações em que, quando um algum grupo se rebelava e enfrentava os europeus, esses faziam contato e passavam a explorar um outro grupo de Guarani recém “capturados”.

Frente a tal situação de enfrentamento, parte dos Guarani passou a ser capturada pelas *encomiendas*, ou seja, um sistema em que, após serem capturados, eram entregues aos espanhóis (que encomendavam o serviço) para fim de conversão e catequese, com a finalidade de que se tornassem úteis como mão-de-obra escrava nas mais diversas atividades (como agricultores, ervateiros, escravos domésticos) e, enfim, se diluíssem em meio a sociedade não-indígena (CHAMORRO, 1999).

Junto a esses colonizadores espanhóis, cujo objetivo era integrador para fins de benefícios próprios e cujo instrumento utilizado para alcançar tal objetivo era a força, encontravam-se também missionários, “sedentos de almas” (BORGES, 2000, p.31), que construía grandes *reduções*¹⁶, onde mantinham os indígenas longe da sagacidade das *encomiendas*, mas também de sua liberdade. De certo modo, o governo espanhol era a favor dessas reduções, pois acreditava que, se a “espada” estava fracassando, a “cruz” poderia salvar a colônia, já que algumas dessas reduções além de catequisar, forneciam mão-de-obra para as regiões onde já não havia mais indígenas. Muitos jesuítas, no entanto, criticavam a situação em que se encontravam esses Guarani, lutando para que esses servissem como vassallos diretos do Rei da Espanha, sem intermédios das autoridades coloniais, que eles julgavam ser muito cruéis (CHAMORRO, 1999). De acordo com registros, houve ainda um grupo de índios que se pode chamar de *misioneiros* (BORGES, 2000), ou seja, guaranis que encontraram refúgio nessas reduções e que conseguiram, apesar dos esforços da catequização, reproduzirem-se culturalmente (ainda que de forma camuflada e limitada, ao menos sem mestiçagem biológica).

Desde os primeiros anos da década de 1550 os espanhóis haviam chegado ao Rio Paraná, através do Rio da Prata, onde se instalaram e criaram reduções e cidades e onde viveram por algumas décadas, até a chegada dos bandeirantes portugueses, quando essas cidades e reduções foram destruídas e o território tomado pelos mesmos. Nesse contexto, ano após ano, década após década, o avanço da colonização europeia foi se intensificando, pressionando e empurrando os Guarani que não se encontravam nas reduções para as matas adjacentes ao Rio Paraná. Entre 1628 e 1632, os bandeirantes destruíram tudo quanto fora

¹⁶ As reduções eram aldeamentos indígenas organizados e administrados por padres jesuítas, com a finalidade principal de converter os “selvagens” à fé cristã.

construído pelos jesuítas, em especial o que havia na região compreendida entre os rios Paranapanema e da Prata, alvo de disputa entre espanhóis e portugueses. Os ataques bandeirantes visavam evitar avanço do domínio espanhol, obter indígenas para trabalharem como escravos e a busca por riquezas e novas terras (TOMMASINO¹⁷, 2001).

Tendo em vista o fato dos Guarani que viviam nessas regiões terem sido capturados, mortos, confinados nos aldeamentos ou terem fugido para as florestas, suas terras ancestrais foram não só tomadas pelos portugueses e espanhóis como também por índios de outras etnias, como a Kaingang, que vivia mais a leste, próximos à Serra do Mar, e que, devido ao mesmo processo de expansão colonialista, fugiram e se expandiam para o oeste do estado. Por isso, de acordo com Tommasino (2001), quando se deu efetivamente a conquista do interior do Paraná foram os Kaingang, em sua maioria, que os bandeirantes tiveram de enfrentar.

No que diz respeito à colonização das terras entre os rios Ivaí e Uruguai, por parte dos portugueses, as primeiras tentativas se deram entre os anos de 1768 e 1774. Todavia, tal projeto tomou de fato fôlego a partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808, tendo como justificativa (ou pretexto) para o avanço da colonização em terras do interior paranaense, mais especificamente os Sertões de Guarapuava, a necessidade de barrar os espanhóis que, segundo eles, também avançavam em direção a essas terras (LEITE¹⁸, 2008).

Nessa época, tanto as colônias espanholas quanto a portuguesa se mobilizavam para deixarem de ser colônias e, para caminharem rumo à independência, era preciso dinamizar o comércio de tropas para abastecimento interno, investigar novas regiões e suas possíveis fontes de riquezas e ocupar os territórios fronteiriços. Assim, o domínio de novas áreas e o controle das populações indígenas eram considerados pilares centrais e justificavam, no Brasil, a declaração feita ainda em 1808, da guerra justa¹⁹ contra esses indígenas, redigida em Carta Régia²⁰ (LEITE, 2008).

De acordo com a autora, entre 1810 e 1812 o governo português instalou sua expedição pelos Sertões de Guarapuava, reconheceu o território e estabeleceu contato com

¹⁷ Antropóloga Kimiye Tommasino.

¹⁸ Historiadora Rosângela Ferreira Leite.

¹⁹ Para se declarar uma “guerra justa” tinha-se como pressupostos básicos: uma “causa justa”, uma “autoridade legítima” de quem a decreta e uma “maneira reta” de fazê-la. Ou seja, eram princípios que reafirmavam a própria autoridade do rei, única figura capaz de declará-la.

²⁰ Carta Régia - de 13 de maio de 1808 (BRASIL, 1981).

os diferentes povos indígenas habitantes dessa região, com alguns de forma “amistosa”, contra outros abrindo fogo. Esses contatos não foram imediatos, primeiramente os indígenas se resguardaram na floresta e foram precisos esses dois anos para se intensificarem os contatos, assim como as guerras (entre indígenas e brancos e entre as próprias etnias e grupos indígenas).

Formou-se então, nessa região, o aldeamento de Atalaia, com o objetivo de catequizar e civilizar esses índios. Pelo aldeamento passaram diferentes grupos indígenas, que guerreavam entre si, disputando o território (LEITE, 2008). Enfim, em 1819, com o objetivo de separação de indígenas e colonizadores, foi fundada a Freguesia de Guarapuava, distante uma légua do aldeamento. Essa relação conflituosa, iniciada com a entrada dos bandeirantes por esses sertões, perdurou por quase um século de conflitos entre diferentes populações indígenas e entre índios e os “então” donos de fazendas, de estâncias pecuaristas, além dos próprios soldados. O aldeamento de Atalaia durou treze anos e foi considerado fundamental no processo de colonização, aproximando os nativos dos bandeirantes, facilitando o contato entre os brancos e os diferentes povos indígenas que habitavam a região; apesar de ter sido alvo de intensos conflitos, resultou na liberação de grande parte das terras indígenas para a criação de fazendas e a fundação da cidade de Guarapuava, entre outras da região (LEITE, 2008).

Retornando ao que diz respeito especificamente aos Guarani, além desses dois grupos – os que enfrentaram as *encomiendas* espanholas ou os *bandeirantes* portugueses e os chamados *missioneiros* – houve ainda um terceiro grupo, que resistiu e conseguiu fugir às encomiendas, às reduções e aos bandeirantes, refugiando-se nas florestas paraguaias, nas matas adjacentes ao Rio Paraná. Autores como o padre Bartomeu Melià²¹ (1991) e Mello (2006) acreditam ser deste terceiro grupo que descendem a maioria dos atuais guaranis (Mbya, Nhandeva, Avá, Kaiowá, Chiripá).

Para Borges (2000), analisando relatos de Curt Nimuendajú, data do ano de 1835 o primeiro registro de retorno desses Guarani que permaneciam até então isolados, às terras já compreendidas como brasileiras, mais especificamente ao sudeste do país, realizando uma marcha em direção ao litoral, em busca da “Terra sem males”²². Historicamente, o que se pôde observar, foi que entre os anos de 1865 e 1870, por consequência da Guerra da Tríplice

²¹ Estudioso da Cultura Guarani.

²² Um paraíso místico guarani localizado ao leste, ao sol nascente, onde os Guarani acreditam não haver sofrimento.

Aliança (travada entre Brasil, Uruguai e Argentina versus Paraguai), muitos desses índios, iniciam a recuperação de seus territórios tradicionalmente ocupados, criando comunidades no Oeste brasileiro e intensificando a marcha em busca da já citada “Terra sem Males” (CHAMORRO,1999). Também referenciando os registros de Curt Nimuendajú (1987), pode-se dizer que os Mbya, especificamente, começaram a retornar às terras brasileiras apenas em meados de 1921, seguindo rumo ao litoral.

De acordo com Graciela Chamorro (1999) e Lúcio Mota²³ (2006), pode-se afirmar que devido a intensificação da colonização europeia, os Guarani, que antigamente ocupavam os vales e as terras adjacentes de quase todos os grandes rios da região sul e quase nunca estabeleciam suas comunidades e roças em áreas campestres, mas sim em clareiras dentro das matas, fizeram o percurso do Paraguai à Argentina e de lá para o Brasil, vivendo hoje, em sua maioria, em pequenas comunidades, muitas vezes em terras pertencentes a outros grupos étnicos, em moradias improvisadas ou em beiras de estradas.

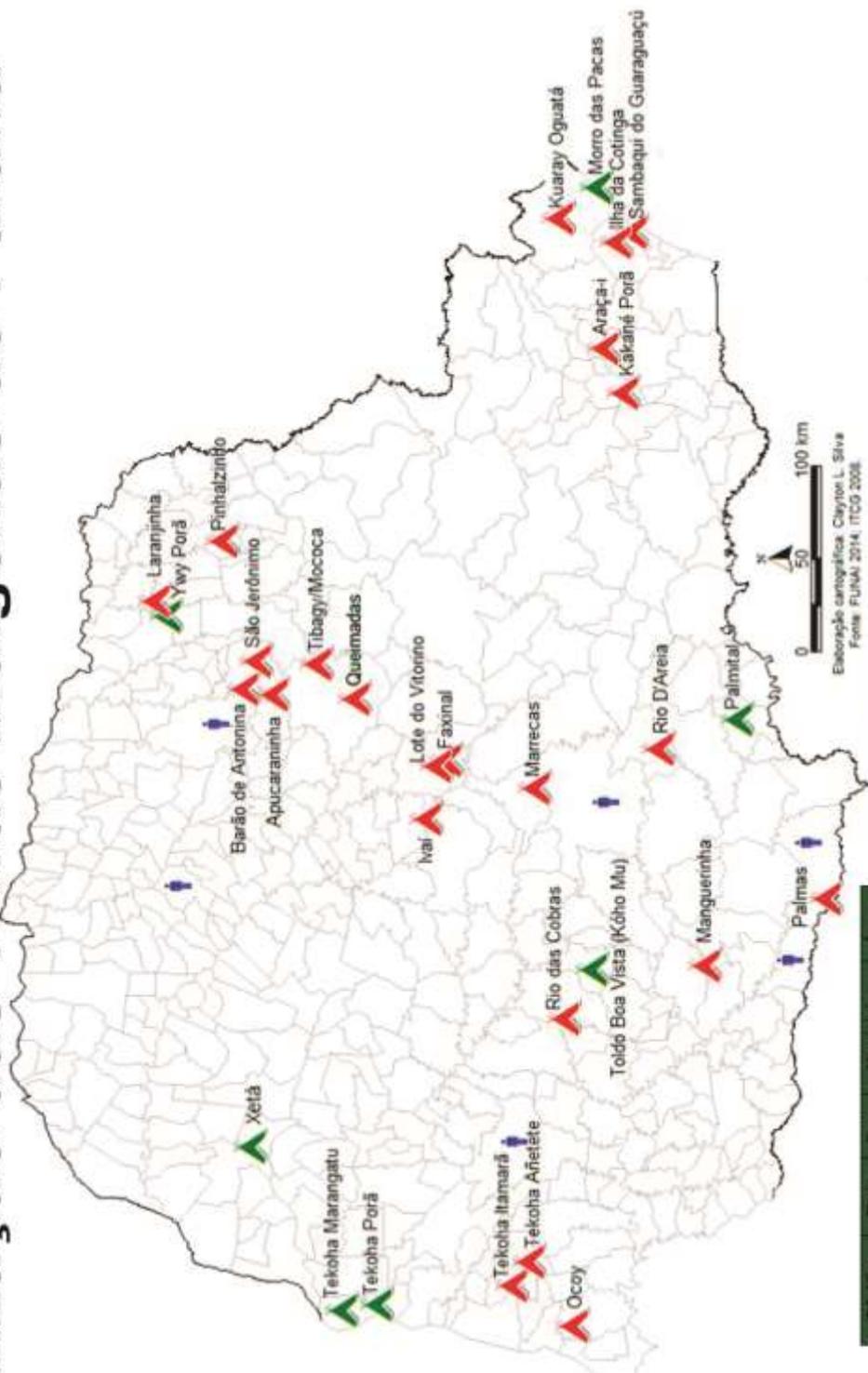
No estado do Paraná, atualmente, os Guarani estão distribuídos em várias regiões (do litoral ao extremo oeste, na fronteira com Paraguai e Argentina). Algumas de suas Tekoa/aldeias localizam-se em Terras Indígenas exclusivas dos Guarani, outras estão em terras Kaingang. Além desses, há algumas famílias que não vivem em TI's, mas estão dispersas em zonas urbanas e rurais de vários municípios, seguindo muitas vezes um modo de vida muito próximo ao dos camponeses (TOMMASINO, 2001 e CPI/SP²⁴). Segue abaixo um mapa com a “Localização da Terras Indígenas do Paraná” (MAPA 2).

²³ Cientista Social e estudioso das questões indígenas.

²⁴ CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo. Disponível em: <<http://cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/67/terras-guarani--parana.aspx>> Acesso em 15/02/2013.

Mapa de localização das Terras Indígenas do Paraná

Terra Indígena Demarcada	Etnia	Pop. Aprox.	Municípios	Área (ha)
Palmas	Kaingang	650	Abelardo Luz - SC, Palmas-PR	3770,0
Mangueirinha	Guarani	1617	Chopinzinho, Coronel Vivida, Mangueirinha	16375,8
Rio das Cobras	Guarani	2263	Espigão Alto do Iguaçu, Nova Laranjeiras	18682,0
Ocoy	Kaingang	172	São Miguel do Iguaçu	231,9
Marrecas	Guarani	390	Turvo	16838,6
Ival	Kaingang	1000	Guarapuava	7306,3
Rio D'Área	Guarani	51	Pitanga, Manoel Ribas	1352,4
Faxinal	Kaingang	470	Inácio Martins	2043,9
Queimadas	Kaingang	355	Cândido de Abreu	3077,8
Tibagy/Mococa	Kaingang	80	Ortigueira	859,9
Apucarantina	Kaingang	1350	Ortigueira	5574,9
Barão de Antonina	Kaingang	460	Londrina	3750,5
São Jerônimo	Kaingang	375	São Jerônimo da Serra	1339,3
Laranjeira	Guarani	303	Serra	284,2
Pinhalzinho	Kaingang	88	Abatiã, Santa Amélia	593,4
Illa da Cotonga	Guarani	68	Tonezma	1701,2
Tekoha Añetete	Guarani	163	Paranaguá	1774,7
Tekoha Itamará	Guarani	Sem Inf.	Diamante D'Oeste	242,0
Fonte: FUNAI, 2014.				
Sambaqui do Guaruaçu	Guarani	Sem Inf.	Pontal do Paraná	Decreto Municipal 2153/05
Araçá-I (Karuguaá)	Guarani	Sem Inf.	Piraquara	Decreto Municipal 2941/07
Kakané Porá	Guarani	140	Curitiba/área urbana	23,0
Kuaray Oguatá (Cerro Grande)	Guarani	Sem Inf.	Guarapuava	Decreto Municipal 640/08
Lote do Vitonno	Kaingang	Sem Inf.	Cândido de Abreu	Sem Inf.



Terra Demarcada	Etnia	Pop. Aprox.	Municípios	Área (ha)
Boa Vista - PR (Kohu Mu)	Kaingang	Sem Inf.	Laranjeiras do Sul	7336,3
Heraneká Xetá	Xetá	Sem Inf.	Ivaté, Umuarama	12000,0
Palmital (Ka'aguy Guaxy)	Guarani	Sem Inf.	União da Vitória	Sem Inf.
Tekoha Marangatu	Guarani	Sem Inf.	Guara	Sem Inf.
Tekoha Porá	Guarani	Sem Inf.	Guara	Sem Inf.
Yvyporã	Guarani	Sem Inf.	Comend. Procopio, Abatiã, Ribeirão do Pinhal	1238,0
Laranjeira	Guarani	Sem Inf.	Guaracaba	Sem Inf.
Morro das Pacas	Guarani	Sem Inf.	Guaracaba	Sem Inf.

Famílias Indígenas Dispersas ou Agrupadas	Municípios
	Maringá
	Cascavel
	Clevelândia
	Palmas
	Guarapuava
	Londrina

Fonte: ITCG, 2008.

Fontes: FUNAI (2014) e ITCG (2008).

Conhecendo, mesmo que de forma breve, as relações de contato entre povos indígenas e os portugueses ou espanhóis, a trajetória da colonização das terras paranaenses e a noção de territorialidade Guarani e tendo em vista a realidade por eles vivida ao longo de séculos, torna-se possível compreender como vivem hoje os Guarani Mbya da comunidade Ko'ê Jú Porã, localizada em Marrecas²⁵.

A Terra Indígena Marrecas localiza-se à margem direita do Rio Marrecas, entre os municípios de Guarapuava e do Turvo. De acordo com o breve histórico apontado anteriormente, acredita-se que sua delimitação original era uma sesmaria destinada pelo regente Dom João VI, transformada posteriormente em redução até meados de 1850, quando teve seus primeiros moradores, os indígenas, expulsos de lá. Apenas no ano de 1880 o Governo Provincial do Paraná demarcou a área, que foi posteriormente redemarcada, no início da década de 1980, homologada em março de 1984 e, finalmente, registrada em 1985 para a etnia Kaingang. A extensão original, em 1980, era de 17.019, 85 hectares; a extensão atual corresponde a 16.838,57 hectares (www.portalkaingang.org).

O que pouco se sabe, inclusive em dados estatísticos oficiais, é da existência da Comunidade Ko'ê Jú Porã na parte baixa de Marrecas, próxima à estrada de chão que liga o Faxinal da Boa Vista, no município de Turvo/PR, ao Salto São Francisco, localizado na divisa de três municípios (Guarapuava, Turvo e Prudentópolis). No Mapa 3, a seguir, é possível observarmos a localização da comunidade Guarani na Terra Indígena Marrecas.

²⁵ As informações sobre a Comunidade Ko'ê ju Porã foram recolhidas a partir de conversas com o cacique Lauri Pires de Lima, com seu filho Adenilson Pires de Lima e com a professora (mais antiga moradora, atualmente) da comunidade Sebastiana Krexu Palácio e, como característica de oralidade, carregam traços de temporalidade que muitas vezes não coincidem entre si, ou seja, um mesmo fato narrado pelos três pode se encontrar em diferentes espaços de tempo (meses ou anos).



Elaboração cartográfica: Clayton L. da Silva. Fonte: Googlemaps, 2014

Em conversa com o atual cacique Guarani, Seu Lauri Pires de Lima, sobre o fato da comunidade se encontrar em terra Kaingang, o que se pode perceber é que apesar de se encontrarem instalados lá há alguns anos, preferiam estar em Terra Guarani. Diz ele:

Nós temos a esperança de encontrar uma área só pra nós [para dizer] ‘aquela área lá é dos Guarani’. Essa área não podemos contar que é dos Guarani e não podemos teimar com isso, procurar atrito com os índios que já moram, jamais íamos fazer isso. [Es]tamos aqui porque eles cederam esse espaço, mas não temos documento comprovando que é nosso (entrevista, 19/08/2013).

O fato da Terra em que moram ser de outra etnia gera constantes situações de instabilidade ou insegurança. Os Guarani, independentemente de sua vontade ficam submissos aos desejos ou necessidades dos Kaingang²⁶. Questionado sobre a relação entre as duas etnias, Seu Lauri fala:

Por enquanto (digo isso porque a gente não [sabe]), [pausa], uma que a cultura é diferente, o sistema deles é bem diferente. Não ‘se entrosamos’. Eles lá e nós aqui. É ‘bom dia’ e ‘boa tarde’. Quando precisa resolver uma

²⁶ No período de realização desta pesquisa, duas situações puderam ser vivenciadas: a primeira referente à extração da erva-mate, realizada pelas duas etnias. Os Guarani costumam respeitar o ciclo de crescimento da planta antes da próxima colheita, alternando os locais de tempos em tempos. Nesses períodos de espera, diversas vezes os Kaingang descem para a área dos Guarani e extraem o mate antes da hora. A outra situação se deu na metade do ano de 2013: os Kaingang de Marrecas entraram em conflito com Kaingang de outras áreas por disputa de liderança e por algumas semanas ficaram em “estado de alerta”, recebendo ameaças e fazendo rondas. Em várias situações desciam buscar homens Guarani para fazerem ronda, sempre sobre pressão, independente do conflito não afetar diretamente a área de Ko’ê ju Porã.

situação um cacique vai falar para o outro cacique, mas o certo mesmo é Guarani procurar outro Guarani. [...] Tem que falar em português porque não temos como falar na língua e não temos a habilidade de falar no português, falamos o básico (depoimento gravado em 19/08/2013, grifo nosso).

Retornando à história de Ko'ê Jú Porã, hoje vivem na comunidade cerca de 60 Mbya Guarani, mas nem sempre foi assim. Em meados de 1994, a convite dos Kaingang, chegaram as primeiras famílias Guarani para morarem na Terra Indígena; tratava-se de um grupo de Avá Guarani (há relatos de que também se tratavam de Nhandeva). Viviam em casas de madeira e possuíam um poço artesiano (construído pela prefeitura de Turvo), além de uma pequena construção onde funcionava uma Unidade de Saúde. Por motivos diversos, essas famílias Guarani foram embora. De acordo com Seu Lauri Pires de Lima, em entrevista (19/08/2013), “[...] de 94 pra cá precisava de uma aldeia Guarani, porque Marrecas tem área muito grande.”

No ano de 2001, um novo grupo de Avá Guarani, aproximadamente seis famílias, foi convidado pelo então Chefe de Posto da FUNAI, o cacique Kaingang Pedro Ség-Ség, a se mudar da comunidade Ocoy, localizada em São Miguel do Iguaçu, para o local onde o grupo anterior viveu e onde, naquele momento, só restava a pequena construção de madeira. Chegaram embaixo de forte chuva e foi lá que ficaram acomodados por cerca de um mês, até que cada família construísse sua própria moradia (de lona) e, posteriormente, sua tradicional casa de madeira e palha. Foi junto a esse grupo que chegou Sebastiana Krexu Palácio, uma Guarani Chiripá, que já há alguns anos vive entre outros subgrupos Guarani (Mbya e Nhandeva) e que é de extrema importância nos dias de hoje na comunidade Ko'ê Jú Porã, onde atua como professora do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano de sua chegada, Sebastiana casou-se com um indígena Xetá que morava na T.I., na área dos Kaingang, e se mudou para lá.

No ano de 2002 foi construído uma Unidade de Saúde de alvenaria e a outra construção de madeira foi reformada para funcionar como extensão da Escola Municipal Maria José de Paula, localizada na área dos Kaingang, com o intuito de atender especificamente às crianças guaranis, para que essas não precisassem se locomover até a escola Kaingang.

Após um ano vivendo entre os Kaingang, através dos documentos fornecidos para auxílio maternidade, o cacique Pedro Ség Ség, descobriu que Sebastiana já possuía diploma do Ensino Médio e a convidou para lecionar na Educação Infantil, sala de Pré, na escola da

T.I. De acordo com a mesma, apesar de lecionar na escola por cerca de seis anos, a situação vivida não foi fácil pois, no período em que a escola ainda era municipalizada, era preciso trabalhar o ano todo para receber um auxílio financeiro apenas no final, sendo que ao longo do ano se alimentava na escola “*para não passar fome*” (de acordo com a fala da própria Sebastiana) e, quando sobrava merenda, levava para alimentar sua filha pequena.

Com o passar dos anos, algumas famílias Guarani foram para outras comunidades, algumas vieram para Marrecas, enquanto outras permaneceram. O governo estadual construiu no local um novo poço artesiano, além de oito casas de alvenaria; também reformou as duas construções (a Unidade de saúde e a antiga Escola Municipal). Em 2004, devido a conflitos com os Kaingang (venda ilegal de madeira) a maior parte das famílias Avá Guarani, que chegaram junto com Sebastiana, tiveram de ir embora. Diz Seu Lauri: “As famílias foram deixando. Uma turma foi embora, ficou outra turma. Até que todos foram embora. [...] A que está aqui desde o início é a Sebastianinha. Bateu os dois pés e ficou” (entrevista, 19/08/2013).

Em 2005, a história do lugar começa a tomar outro rumo. Foi nesse ano que Seu Lauri Pires de Lima, Mbya Guarani, chegou junto com sua família à Terra Indígena Marrecas. Vieram do município de Inácio Martins transferidos, devido a conflitos com o cacique de lá. Por um período de cerca de dois a seis meses permaneceram morando junto aos Kaingang, até que as famílias de Avá Guarani se mudassem, deixando vagas suas casas, que foram então ocupadas pelos Mbya. Deu-se, então, início ao ciclo dos Guarani Mbya na Terra Indígena e, mais especificamente, na Comunidade Ko’ẽ Jú Porã ou “Amanhecer Bonito”. Conforme fala do cacique:

Veio uma família [Mbya], a da Márcia. [...] A Márcia ficou com os três filhos dela. Através dela veio o pai dela, Seu Darci. Eu sei que o Seu Darci tem uma família grande. Daí foram casando. Como o pai tá pra cá, vieram pra cá. Daí a gente veio na Marrecas, nos Kaingang. [Pausa]. Os Mbya Guarani, quando acontece algum problema com um de sua família, já se ofende e vai junto. Se mandam embora uma família, pode se preparar que duas ou três vão junto, vão atrás quando se apegam um com o outro. Daí hoje formamo[s] essa família [...] somos uma turma bem grande, quer dizer família (grifo nosso).

Sebastiana Krexu Palácio, por sua vez, retorna à área dos Guarani apenas no ano seguinte, 2006, a convite de Seu Otávio dos Santos, então cacique Kaingang, para lecionar na extensão da escola municipal, substituindo o professor Guarani que havia ido embora.

No ano de 2007, dezoito famílias Guarani Kaiowá, de Guaíra, chegaram à comunidade, mas por falta de moradia, entre outros motivos, não se adaptaram e logo foram embora. De lá para cá, os Guarani que permanecem na terra são em grande maioria Mbya. Entre as idas e vindas de pessoas e famílias, somam cerca de 60 pessoas Guarani, vivendo em Ko'ê Jú Porã.

À primeira vista a comunidade não se difere de uma comunidade rural como outra qualquer: pequenas casas construídas à margem de uma estrada de chão, Unidade de Saúde, uma escola, muitos bichos soltos (cachorros, gatos e galinhas), árvores e plantas, poucas pessoas fora de casa. Os elementos que fazem desse lugar uma morada Guarani somente vão ficando visíveis ao longo de uma aproximação, de um maior “com-viver”. A Unidade de Saúde conta com uma Agente de Saúde Indígena, uma Equipe de Enfermagem da SESAI – Secretaria de Saúde Indígena – que se reveza entre as duas comunidades, estando presente apenas alguns dias por semana, e um médico recentemente contratado (final do ano de 2013); a Escola Estadual Indígena Arandu Pyahu funciona em prédio novo (construído no ano de 2012)²⁷; a Casa de Reza – Opy encontra-se bem próxima da estrada que corta a comunidade, mas cogita-se sua mudança para um local mais afastado e calmo; existem oito casas de alvenaria²⁸, quase todas acompanhadas por uma construção de madeira, onde moram alguns indígenas e onde podem manter o fogo no chão, tradição Guarani; um roçado de milho coletivo; uma horta comunitária em processo de constituição, com apoio da EMATER; um campo de futebol.

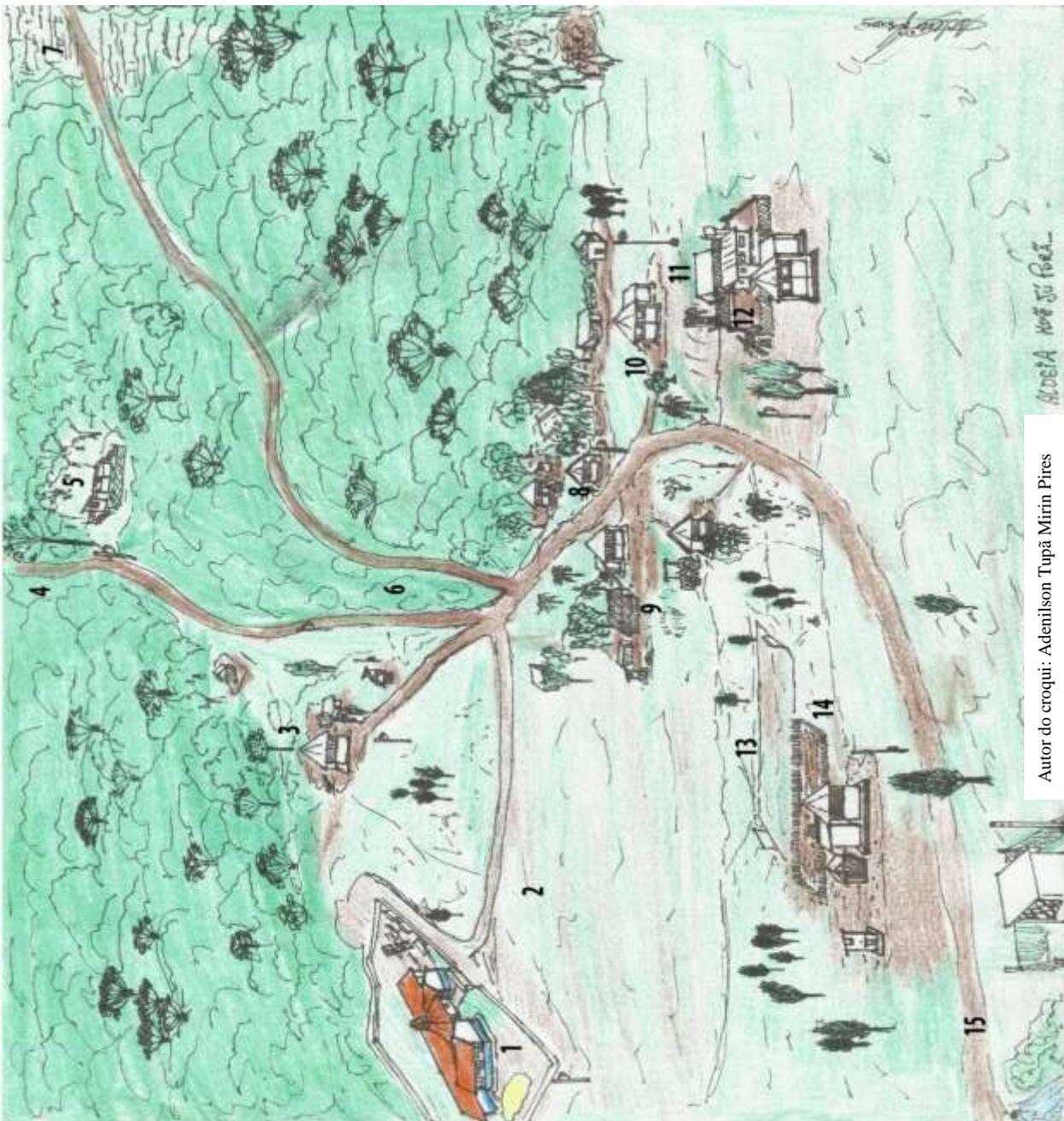
As casas contam com energia elétrica. A água que abastece a comunidade vem de poço artesiano. O espaço de mata, apesar de grande, já não garante o sustento. Como visto anteriormente, a escolha da terra não se deu necessariamente pelas condições que ela oferecia, mas sim por aceitarem a um convite dos Kaingang, mesmo assim procuram fazer

²⁷ Escola Estadual Indígena Arandu Pyahu. No item sobre escolarização será descrito com mais detalhes como e quando se mudou de extensão da escola Kaingang, para se concretizar em escola Guarani, posteriormente instalada em novo prédio.

²⁸ Há uma demanda por um número maior de casas, no entanto, de acordo com o cacique, a proposta apresentada para a construção de novas casas trata-se de um acordo onde o indígena pagaria R\$250,00 durante quatro anos e a casa ficaria em seu nome. Proposta inviável numa realidade cultural onde o caminhar, o mudar, faz parte do que significa ser Guarani e, mais que isso, onde a posse costuma ter um caráter coletivo. Desta forma, o cacique compreende que essa proposta traria problemas, caso o Guarani responsável pela casa se mudasse e não acabasse de pagar, ou mesmo pelo fato de se tornarem propriedades privadas, dentro de um espaço coletivo.

dela uma verdadeira Tekoa. Segue abaixo (FIGURA 1) um croqui da comunidade feito por Adenilson Tupã Mirin Pires de Lima, onde se torna possível identificarmos os principais elementos apontados anteriormente:

- 1- Escola Estadual Arandu Pyahu;
- 2- Atual plantação de mandioca; futuro pomar;
- 3- Casa de Adenilson;
- 4- Estrada para o Salto São Francisco;
- 5- Poço Artesiano;
- 6- Espaço utilizado como milharal;
- 7- Caminho para a comunidade Kaingang;
- 8- Casa da Sebastiana;
- 9- Casa de Reza – Opy;
- 10- Casa do cacique;
- 11- Unidade de Saúde;
- 12- Escola antiga;
- 13- Campo de Futebol;
- 14- Horta de Ervas medicinais;
- 15- Estrada para



Autor do croqui: Adenilson Tupã Mirin Pires

As principais atividades que geram renda na comunidade são: o extrativismo de erva mate nativa, nó de pinho e pinhão, que colhem do forma coletiva e vendem a empresas da região, além dos funcionários contratados na escola e na saúde. Poucas famílias permanecem fazendo artesanatos, vendendo-os para visitantes e por meio do CRAS – Centro de Referência e Assistência Social, do município de Turvo, e da ONG Outro Olhar²⁹. Essa mesma ONG também é responsável pela horta de ervas medicinais – ainda inacabada – feita com o intuito de gerar renda para a comunidade. Possuem apenas pequenos pedaços de roçado de mandioca e uma roça coletiva de milho. Próximo a algumas casas é possível encontrar flores e algumas ervas-medicinais. Dependem muitas vezes da cesta básica fornecida pela prefeitura do município de Turvo.

Segundo Seu Lauri (entrevista, 19/08/2013),

Aqui [...] já não tem mais como sobreviver do que a área oferece pra nós. Só à base de plantio: feijão, milho, erva mate, que exploramos, que é nosso sustento. Mas dizer que nós vivemos de procurar caça para garantir a ‘boia’ para o outro dia é difícil. Caçar até que nós podia, mas se for viver da caça nós passa[mos] fome, porque nós ‘ponhamos’ a armadilha hoje, amanhã nós imos[vamos] lá não tem, depois de amanhã nós imos [vamos] lá, não tem, de repente tem, mas daí a gente nunca sabe [pausa]. Por isso hoje os Mbya Guarani, principalmente de Marrecas, [es]tão começando a trabalhar para sustentar sua família. Não temos condição de esperar para sobreviver. A cesta básica nós sempre pegamos, a prefeitura traz, mas não podemos contar com isso; tem mês que vem, tem mês que não vem. [...] Aqui pros ‘colono’ os índios não trabalham, até nem tem serviço [...], só pras máquinas. As opções de trabalho são erva-mate e funcionários da escola. Quem não é funcionário, nós tiramos nó de pinho.

Assim vivem os Guarani Ko’ẽ Jú Porã. Entre as idas e vindas de famílias que chegam e aquelas que se vão, o número pessoas varia ao longo do ano. Além disso, observa-se que alguns costumes mudam junto com as pessoas, como influências de moda e comportamento, enquanto outros elementos essenciais permanecem.

Apesar dessa característica de mobilidade, entre referências teóricas e momentos compartilhados, torna-se possível compreender, mesmo que de forma breve, quem é e onde vive o povo Guarani, além de acompanhar como se deu a relação com os não-índigenas durante o processo de marcha para o oeste do país, o que refletiu na ocupação atual da região de Guarapuava-PR e no modo como vivem os Guarani da comunidade Ko’ẽ Jú Porã, entre

²⁹ “Outro Olhar” é uma Associação de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento Humano, que existe desde o ano de 2008, em Guarapuava – PR, com o intuito de promover o desenvolvimento humano por meio da integração social de comunidades indígenas utilizando os princípios da ecologia social.

tantas outras comunidades. Dando sequência, os próximos capítulos têm como objetivo entrelaçar as contribuições teóricas com as observações realizadas em campo, a respeito de cada passo que os Guarani dão em seus caminhos educacionais. Neste sentido, no Capítulo 2 busca-se compreender como se caracteriza a *Educação Guarani*, ou seja, sobre qual(is) pilar(es) está fundamentada e como se dão os processos de ensino e aprendizagem próprios.

2. Educação Tradicional: formação da pessoa indígena

Como apresentado anteriormente, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os (des)caminhos educacionais dos Guarani Mbya de Marrecas. Assim sendo, nesse capítulo será abordado o que podemos considerar como o “primeiro passo” desse caminhar, ou seja, a Educação Tradicional que recebem em comunidade, desde o seus primeiros momentos de vida. Para tanto, abordarei não só o conceito de Educação Indígena, como também o que significa ser “índio” nos dias de hoje. E, para finalizar, serão tratados especificamente os elementos estruturantes da Educação Guarani.

Primeiramente, procuraremos compreender questões de etnicidade e o significado de ser “índio” nos dias atuais, considerando-se que durante décadas o termo “*índio*” foi utilizado de maneira genérica, pois partia-se da visão da existência de uma só cultura indígena. Essa categoria, aparentemente homogeneizada e folclorizada, serviu de barreira para a diversidade das manifestações socioculturais das sociedades indígenas (CAPACLA³⁰, 1995; GRUPIONI³¹, 1994a). De acordo com Grupioni (1994a), pode-se dizer que a categoria “índio” é fruto de um “erro histórico do século XVI e invenção da sociedade nacional” (p.17). A antropóloga e educadora Neusa Maria Mendes de Gusmão (2003) afirma que a categoria genérica “índios” foi criada por brancos e incorporada no discurso oficial e político e, também, no senso comum, colocando diferentes etnias e nações, com diferentes trajetórias históricas, como parte de um “mesmo saco”, indiferenciados e sem face própria.

Kaká Werá Jecupé, índio cujos pais são Tapuia, mas nasceu e foi iniciado entre os Guarani, complementa, ainda, dizendo que “o índio não chamava a si mesmo de índio”. Procura, então, responder à questão: “O que é índio, para o próprio índio?”, buscando a resposta em sua origem, da forma como lhe foi ensinado:

Para o índio, toda palavra possui espírito. Um nome[...] é uma vida entonada em uma forma. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Quando o espírito é entonado, torna-se[...] um tom. Antes de existir a palavra “índio” para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons. Os tons se dividem por afinidade, formando clãs, que formam tribos, que habitam aldeias, constituindo nações. Os mais antigos vão parindo os mais novos[...]. De modo que índio é uma qualidade de espírito posta em harmonia de forma[...]. Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização intimamente ligado à natureza, de inúmeras formas, o que provocou o florescimento de

³⁰ Marta Capacla.

³¹ Luis Donisete Grupioni.

muitas etnias, muitas variedades linguísticas, muitos costumes (JECUPÉ, 1998).

Com o passar do tempo, as próprias nações indígenas começaram a utilizar este termo como marca da construção de uma identidade coletiva, o que os nomeavam frente ao restante da sociedade brasileira. Nesse sentido, o termo passa a ter uma conotação política, resultante de um processo de “se apossar da cultura, das técnicas e do saber de quem manda” para escapar ao mando ou para colocá-lo contra o próprio adversário, como diz a socióloga Zeila de Brito Demartini (2003), citando José de Souza Martins. Para Capacla (1995), o termo constitui um marco no desenvolvimento da “autoconsciência cultural e consciência étnica”, na busca de revitalizar suas próprias culturas, fortalecendo a identidade política fundamentada na diferença.

Estabelece-se, então, um contínuo de semelhanças estruturais entre as diferentes sociedades indígenas e um marco em relação aos não-índios, o que não significa anulação de suas marcas étnicas e sim, apenas manipulação de suas especificidades culturais diante dos estereótipos da sociedade envolvente (GRUPIONI, 1994a): modo de viver, de organizar as relações entre as pessoas e destas com o meio em que vivem e com o sobrenatural; são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e, em geral, sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho³²; reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e dos recursos nela existentes e da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física e ao equilíbrio sociocultural dos seus membros; a produção é regulada pela divisão do trabalho por sexo e idade; a distribuição de bens e serviços são definidos por regras, compromissos e obrigações estabelecidos pelas relações de parentesco, de amizade ou criadas em rituais ou contextos políticos; generosidade, redistribuição e reciprocidade criam, recriam e intensificam as relações; os aspectos políticos, religiosos e econômicos não se isolam entre si.

Nas palavras de Puhuy Pataxó (s.d), podemos dizer que:

Ser índio é ser igual, e ser diferente. Ser índio é ter coragem de lutar e com a luta unir seu povo.

Ser índio é ter orgulho de sua identidade e com ela fortalecer sua cultura.

Ser índio é tornar mais forte o seu povo e reviver a sua inteligência.

Ser índio é não ter aquilo que não gosta e ter aquilo que lhe pertence. Ser índio é cuidar da mãe terra e preservar a natureza.

³² Importante frisar que há exceções. Para realmente afirmar que isso ocorre em certa comunidade, é necessário que se conheça sua realidade, sua história, sua situação de contato com a sociedade envolvente.

Ser índio é ser amigo nos dias de sol e de chuva. Ser índio é ter consigo a liberdade e fazer valer a sua capacidade.

Ser índio é viver em comunidade. Ser índio é gostar da verdade. Ser índio é lutar pela igualdade. Ser índio é sorrir e chorar com os que amam o próximo com ternura e sinceridade.

De acordo com as historiadoras Katsue Hamada e Zenun e Valéria Maria Alves Adissi (1998, p.22), “toda essa riqueza que caracteriza o índio, diferencia-o do branco na forma de ser e sobretudo na forma de pensar”.

Importante ressaltar que esses elementos citados anteriormente são semelhanças encontradas de uma maneira geral em diferentes povos indígenas, mas que de modo algum servem como um retrato exato de todas as etnias e comunidades indígenas, considerando-se que cada uma vivencia um processo sociocultural único. Neste sentido, podemos, ainda, elencar outros elementos que servem para se identificar a diversidade destes grupos, como: áreas geográficas distintas; processos históricos específicos; línguas, religiosidade, entre outros.

Nos dias atuais, no entanto, esses elementos que servem tanto para reconhecê-los como *índios*, como também os que servem para identificação de determinadas etnias em relação a outras, já não são mais suficientes para defini-los. A sociedade, de uma maneira ampla, dá passos largos na direção de uma globalização da economia, de uma mundialização da cultura e não se pode negar que os povos indígenas também vivenciam as consequências desse rumo. Segundo Zenun e Adissi (1998, p.21), “o resgate de sua identidade possibilitou a recriação de diferentes formas para manter e preservar sua cultura e tradições, ainda que para isso tivessem de recorrer ao modo de vida do branco [...] Ser índio hoje é reinventar na luta para recriar a vida”.

Neste sentido, o antropólogo João Pacheco de Oliveira, em sua obra intitulada “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais”, publicada no ano de 1998, procura refletir sobre a situação dos povos indígenas do nordeste brasileiro que, devido a diferentes relações travadas com os não indígenas ao longo da história, envolvendo situações de aldeamento e disputas territoriais, passaram a ser considerados como “mestiços” por viverem “misturados”, integrados ao meio regional, como sertanejos pobres, sem acesso à terra e “desprovidos de forte contrastividade cultural” (p. 52). Por décadas, diferentes autores, pesquisadores e até mesmo o órgão oficial indigenista procuravam nesses grupos traços do passado, marcadores culturais, elementos que pudessem garantir-lhes a indigeneidade, “desnaturalizando a ‘mistura’ como única via

de sobrevivência e cidadania” (p. 53), sem uma devida reflexão sobre as relações desiguais e opressoras vivenciadas pelos mesmos. Diante tal situação, Pacheco de Oliveira procura refletir sobre o significado de ser índio, de fazer parte de uma comunidade; questões de etnicidade. Afirma o autor (p.64):

A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade.

A respeito das contradições entre a afirmação de “ser índio”, do sentimento de pertencimento a uma sociedade indígena e as relações travadas historicamente com os não indígenas, que acarreta/ou em perdas, em transformações, em readaptações, Pacheco de Oliveira (1994, p. 68) aponta que “os povos indígenas hoje estão tão distantes de culturas neolíticas pré-colombianas quanto os brasileiros atuais da sociedade portuguesa do século XV, ainda que possam existir, nos dois casos, pontos de continuidade que precisariam ser melhor examinados e diferencialmente avaliados”. Desta forma, sugere a necessidade de “abandonar imagens arquitetônicas de sistemas fechados e se passar a trabalhar com processos de circulação de significados, enfatizando que o caráter não estrutural, dinâmico e virtual é constitutivo da cultura” (p.69). Somente sob essa ótica pode-se pensar a etnicidade como

comunhão de sentidos e valores, do batismo de cada um de seus membros, da obediência a uma autoridade simultaneamente religiosa e política. Só a elaboração de utopias (religiosas/morais/políticas) permite a superação da contradição entre os objetivos históricos e o sentimento de lealdade às origens, transformando a identidade étnica em uma prática social efetiva, culminada pelo processo de territorialização³³.

Em outras palavras podemos dizer sim que ser índio significa viver a partir de uma outra cosmovisão, de uma outra forma de olhar para as pessoas, para natureza, para o mundo; significa ter uma outra compreensão de família, de comunidade, de reciprocidade; diz

³³ Vale ressaltar que, para Pacheco de Oliveira (1998, p. 55), “a noção de *territorialização* é definida como um *processo de reorganização social* que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado”.

respeito a criar uma outra relação com a terra, não a de exploração, mas a de complementação; mas também significa se relacionar com a sociedade não-indígena, com situações de desigualdade e opressão, com disputas por terra e por sobrevivência, vivenciando diferentes territorializações; enfim, ser índio significa transitar por entre mundos e fronteiras, o que faz com que sua cultura constantemente se modifique, se adapte, se transforme. Há de se ter o cuidado de não cair no “essencialismo”, ou seja, de se colocar o índio apenas no passado procurando, com isso, encontrar uma essência na ligação entre índio e a natureza, deslocando-o de seu processo histórico e de sua real situação de vida. Existe diversas situações em que lhes “tiraram” a condição de viverem como seus antepassados, depois os “apontaram” e lhes negaram a indigeneidade por não mais viverem como antes.

Assim, partindo da compreensão histórica do que significa “ser índio”, torna-se possível pensarmos no significado de uma Educação Indígena e seus respectivos elementos estruturantes.

O conceito de *Educação Indígena* aqui considerado aproxima-se muito do que Raul Iturra (s.d.) considera simplesmente como processo educativo: o meio pelo qual aqueles que já têm em sua memória pessoal as taxonomias culturais, o como e o porquê da sua experiência histórica, tentam transmitir estes saberes aos mais novos, inserindo-os nestas taxonomias, ou seja, em um saber local e próprio. Para Marina Kahn e Bruna Franchetto (1994) a Educação Indígena é o “conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena” (p.05).

Está desvinculada de uma prática desestabilizadora do ethos tribal, já que orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato (KAHN, 1994, p. 137).

De acordo Melià (1979), estudioso da cultura Guarani, o conceito de Educação Indígena é amplo e democrático e pode ser entendido enquanto processo total, global, podendo-se dizer que se ensina e se aprende a cultura indígena em termos de “socialização integrante”, ou seja, aplicando-se o ensino e a aprendizagem de modo a satisfazer as suas necessidades fisiológicas (funções orgânicas e processos vitais), assim como à criação de formas de arte e religião. Podemos observar seu conceito de Educação Indígena no trecho à baixo:

A educação indígena é certamente outra. Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. [...] A educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. [...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana (p.29).

Neste sentido, podemos afirmar que ela não pode ser considerada de forma genérica, pois apresenta diferentes aspectos e fases que necessitam de maior ou menor duração temporal, dedicação e esforço, ou seja, é gradativa e permanente. Melià acredita que toda criança nasce num “chão cultural” fértil, sendo que a educação indígena tem por objetivo torna-la uma autêntica representante de sua própria cultura, integrada à ordem religiosa e simbólica e às tradições de sua comunidade. O autor lembra, ainda, que os conceitos de Educação Indígena são formulados comparando-se diversas sociedades, mas que existem tantos modelos de educação quantas culturas e que, para analisá-los, é necessário compreender a cultura de cada sociedade. No entanto, na mesma obra de Melià é possível reconhecermos algumas características comuns a uma *Educação Indígena*, que podem ser elencadas da seguinte maneira: *informal e assistemática; baseada na transmissão oral; comunidade educativa; aprender fazendo; persuasão; integração dos conhecimentos; formação da pessoa; harmonia com o ciclo da vida.*

Para a maioria das sociedades indígenas, a educação se dá prioritariamente por transmissão oral e a partir da compreensão de sua genealogia, num processo em que uma das preocupações principais é com a aprendizagem deste indivíduo enquanto parte de uma comunidade, ou seja, que ele compreenda a estrutura do movimento das pessoas e das coisas, para que possa mobilizar as suas capacidades e habilidades apreendidas quando se confronta com uma natureza “movível e mutável” presente no seu mundo (ITURRA, s.d.). As gerações que vão nascendo aprendem a organização da vida natural, a partir da prática e da própria teoria, o que ocorre no contato direto dos mais novos com os mais velhos da comunidade, que detêm certos conhecimentos a serem transmitidos.

De acordo com a indigenista e antropóloga Juracilda Veiga e com o indigenista e linguista Wilmar R. D’Angelis (2010) “[...]a educação indígena tradicional, embora comporte, aceite e reconheça as individualidades, não se fundamenta nem se ocupa de

enaltecê-las, de estimulá-las ou de fortalecê-las” (p.67). O que se pode deduzir, a partir das observações anteriores, é que nas sociedades indígenas, principalmente as que ainda se organizam socialmente de formas tradicionais, a educação está pautada no bem estar social coletivo, pressupondo-se a sobrevivência enquanto grupo.

Para pensarmos a Educação Indígena a partir do olhar dos próprios indígenas, podemos citar Alex Makuxi (2011),

[...] em nossas aldeias temos a educação primordial, que é a educação indígena. Esta vai além dos conhecimentos escolares e acadêmicos. Essa educação ensina a ética, o comportamento, e o cuidado com a família. Esse modelo de educação supera os das grandes cidades em muitos casos. Um exemplo bem claro é o cuidado com a família. Nas grandes cidades você vê crianças abandonadas, idosos sendo maltratados entre outros. Nas comunidades indígenas, nenhuma criança fica órfã, se acaso o pai e a mãe morrer, de imediato a criança é assumida por alguém da familiar, sem tramites judiciais. No mesmo caso acontece, por exemplo, quando nossos avôs vão ficando velhinhos, um dos filhos fica com ele, ou vem um netinho para cuidar deles.

Nesse sentido a Educação Indígena se diferencia pelo aspecto ético, comportamental e pelos princípios familiares.

Tendo visto alguns conceitos e algumas das principais características de uma Educação Indígena, o próximo item tem por objetivo compreender quais as taxonomias culturais que embasam a Educação Guarani, de maneira específica, e de que forma(s) ela acontece entre os Mbya.

2.1. Mbya Reko Regua – “Modo de ser Guarani” como fundamento da Educação

a educação guarani [...] assume em cada ação humana a problematização da sustentabilidade da vida, buscando descartar o supérfluo e fortalecendo o toque, o sensível, o racional, a expressão, a nutrição, o prazer, um convite para viver a cultura e a natureza como integração possível.

(TORO apud MENEZES, 2008, p.70)

De acordo com Ana Luísa Teixeira de Menezes (2008), podemos pensar a Educação Guarani como uma “educação coletiva”, cuja metodologia própria respeita o ciclo-tempo de vida, de modo que “os conteúdos trabalhados possibilitem uma construção coletiva de conhecimentos” (p.61). Nesse sentido, os aprendizados são trabalhados na presença de pessoas de todas as idades, existindo um respeito aos processos de maturação, o que se pode observar na maneira que respeitam as crianças, considerando-as como seres que estão

começando a entender o sentido do que está sendo realizado, tratando-as com paciência, pois entendem que a criança vive no mundo dos sentidos e dos espíritos – educam-nas no cotidiano com ausência de gritos e palmadas³⁴. Permitem-lhes a vivência da liberdade, da expressão e da curiosidade.

Para Sebastiana, professora de Ko'ẽ Jú Porã, quando questionada sobre a Educação Guarani (depoimento gravado em 24/03/2013), o que primeiro lhe vem à mente é a *família*. “Educação Guarani, pra mim [...] é família. Educar a criança nos nossos costume[s], para não machucar o outro, gostar do outro, ser amigo do outro. [...] Não pode faltar o respeito, depois vem outras coisas. Essa é a primeira educação”.

O cacique de Ko'ẽ Jú Porã, por sua vez, diz a esse respeito:

Pra nós o mais importante é viver dentro de nossos costumes, de nossa cultura. Aquela educação que cada jovem deve ter: valorizar sua tribo para poder respeitar sua tribo. Hoje, se nós for [formos] trazer a educação da parte dos não-índio, até nem sei por onde começar. Ouvi uma vez falar que os ‘não-índio’ educa seus filhos mas não pode[m] bater; os índios também não faz [fazem] isso. Não batem, mas praticam a educação toda tarde na Casa de Reza. Tem que conversar com mais velhos, tem que conversar com as Xaryi (vovós) (depoimento gravado em 18/08/2013).

O povo Guarani, em especial os Mbya, apesar do longo e intenso contato com não-índigenas, conseguiu manter viva sua cultura por meio do que eles chamam de “*Mbya Reko Regua*”, também entendido como “Modo de ser Guarani” (CHAMORRO, 1999). Assim sendo, para uma melhor compreensão da dimensão do significado deste “ser Guarani”, acredito na necessidade de trilhar, nesse momento, por entre alguns dos aspectos que consideram fundamentais em sua existência; entre os significados que dão para objetos e ações. É por esse caminho que sigo, adentrando (dentro dos limites que me cabem) ao universo cosmológico Mbya.

Conforme a geógrafa Mariana P. Cavalin (2009), o termo *Mbya* pode ser traduzido por *habitantes da mata*, ideia que corrobora com a apontada anteriormente, de que os atuais Mbya descendem dos grupos Guarani que conseguiram se esconder do devastador contato com espanhóis e bandeirantes nas matas adjacentes ao Rio Paraná, território inacessível aos colonizadores³⁵. Ainda de acordo com a autora, de maneira geral, esse subgrupo se encontra estabelecido em comunidades onde suas *relações sociais, de parentesco e cosmológicas* se

³⁴ De acordo com Menezes (2008) os Guarani entendem a pele como um órgão do prazer, não de dor.

³⁵ Os Mbya, de acordo com a antropóloga Hélène Clastres (1978), também eram conhecidos como “cainguás” ou “cainguás”, ou seja, “índios da floresta”.

reproduzem, assim como se atualizam, isto é, a vida na comunidade, espaço denominado por eles mesmos como *Tekoa*, e suas relações dão o sentido do que é o modo de ser e viver dos Mbya, caracterizando o lugar que possibilita não apenas sua subsistência como também a materialização de seus costumes e suas práticas espirituais. Neste contexto, os Mbya passam a ser considerados como o subgrupo Guarani que mais preserva sua tradição. De acordo com eles, *Tekoa* representa muito mais que o espaço físico da comunidade, é um espaço onde eles não só conseguem se reproduzir fisicamente, mas onde se torna possível reproduzirem-se cultural, espiritual e cosmologicamente. Geralmente uma *Tekoa* Mbya se localiza próxima à mata e à água, de onde podem tirar seu sustento e, de certa forma, afastados das sedes dos municípios onde se encontram.

Em Ko'ẽ Jú Porã encontramos certo conflito a esse respeito. Embora ela se localize próxima à mata e água, como nos disse Seu Lauri Pires de Lima, já não se pode mais contar com o sustento da própria mata. Além disso, no que diz respeito às questões culturais, nos diz o cacique:

A educação depende da mãe e do pai, eu, cacique, não posso dizer 'faz isso' ou 'faz aquilo'. Os de hoje já não [es]tão mais ligados a praticar isso, já os mais velhos sim. Então nossa cultura ela [es]tá cada vez mais enfraquecendo, sabe. Em vez de fortalecer ela está enfraquecendo. Os jovens de hoje querem saber de fazer as coisas já pelo mais fraco e o nosso sistema, se for fazer de dentro da cultura, é difícil (entrevista, 19/08/2013).

O que não quer dizer, no entanto, que estejam deixando de ser Mbya Guarani, que a comunidade deixe de ser uma *Tekoa*. Como visto no item anterior, definir o que é “ser índio” nos dias atuais é algo complexo, porque lida constantemente com questões do tradicional, paralelamente ao cada vez mais intenso contato com elementos da sociedade não-indígena.

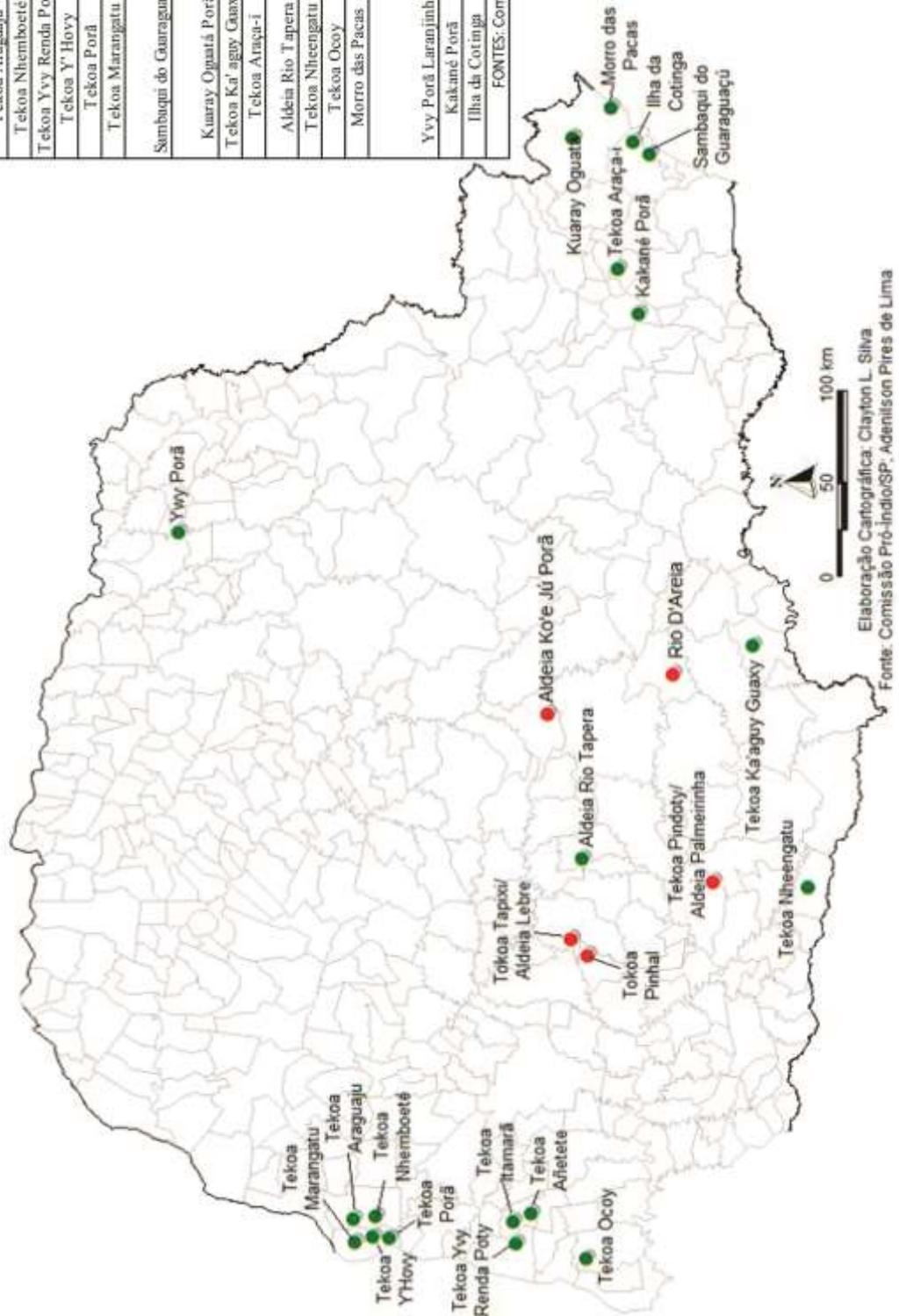
A noção de territorialidade Guarani, no entanto, extrapola a área ocupada por seu *Tekoa*, abrangendo assim a região que contém todas as comunidades do povo Guarani, ou pelo menos de seu subgrupo. A essa região eles dão o nome de *Tekoa Guassú* e pode ser entendida como o lugar onde o universo cosmológico Mbya faz parte de todas as relações travadas, carregando de símbolos suas ligações com pessoas, animais, plantas, formações ou fenômenos da natureza. A reprodução física e cultural dos Mbya se mantém garantida, de certa forma, devido às redes de solidariedade que surgem nesse modo de ocupação territorial próprio, tornando possível a perpetuação das relações de parentesco, religiosas, políticas e econômicas entre as comunidades (CAVALIN, 2009).

Segundo Adenilson Pires de Lima, em conversa registrada em Diário de Campo (dezembro de 2013), as demais *Tekoa* que fazem parte da mesma *Tekoa Guassú* que Ko'ê Jú Porã, com as quais travam intensas relações de amizade e parentesco, onde transitam a passeio ou mesmo em mudança, de onde vêm os Xamõi para realizar rituais na Casa de Reza da comunidade, são: *Tekoa Tapixi* ou *Aldeia Lebre* localizada em Nova Laranjeiras e *Tekoa Pinhal*, em Espigão Alto do Iguaçu, ambas pertencentes à T.I. Rio das Cobras; *Aldeia Palmeirinha* ou *Tekoa Pindoty*, pertencente à T.I. Mangueirinha, em Chopinzinho; e *Aldeia Rio D'Areia*, em Inácio Martins. Há também uma aldeia conhecida como *Vila dos Paraguai*, onde vivem apenas os parentes da Sebastiana (não são Mbya Guarani, são Chiripá). Além dessas, Adenilson cita também a *Tekoa Añetete e* e *Tekoa Itamarã*, em Diamante D'Oeste; *Tekoa Ocoy*, em São Miguel do Iguaçu; *Tekoa Nheengatu*, em Clevelândia; *Aldeia Araça-i* ou *Tekoa Piraquara*, em Curitiba; *Aldeia Ilha da Cotinga*, em Paranaguá; cujas relações não são tão estreitas.

O MAPA 4, abaixo, traz a localização das comunidades Guarani no Paraná, destacando-se aquelas que fazem parte da *Tekoa Guassú*, de Ko'ê Jú Porã.

Tekoa/Aldeias Guarani

Tekoa/Aldeia Guarani	Município	Terra Indígena
Ko'ê Ju Porã	Turvo	Murrecus
Tekoa Tapixi ou Aldeia Lebre	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras
Tekoa Pinhal	Espigão Alto do Iguaçu	Rio das Cobras
Tekoa Pindoty ou Aldeia Palmeirinha	Chopininho	Mangueirinha
Aldeia Rio D'Areia	Inácio Martins	Rio D'Areia
Tekoa Itamarã	Diamante D'Oeste	Tekoa Itamarã
Tekoa Ahetete	Diamante D'Oeste	Tekoa Ahetete
Tekoa Araguaçu	Terra Roxa	Sem Informação
Tekoa Nhemboetê	Terra Roxa	Sem Informação
Tekoa Yvy Renda Poty	Santa Helena	Sem Informação
Tekoa Y' Hovy	Guaifra	Sem Informação
Tekoa Porã	Guaifra	Tekoa Porã
Tekoa Marangatu	Guaifra	Tekoa Marangatu
Sambaqui do Guaraguçu	Pontal do Paraná	Sambaqui do Guaraguçu
Kuaray Oguatá Porã	Guaraqueçabu	Kuaray Oguatá Porã (Cercos Grande)
Tekoa Ka' agy Guaxy	União da Vitória	Palmital
Tekoa Araça-i	Piraquara	Tekoa Araça-i
Aldeia Rio Tapera	Cantagalo/ Rio Cavernoso	Sem Informação
Tekoa Nheengatu	Clevelândia	Sem Informação
Tekoa Ocoy	São Miguel do Iguaçu	Tekoa Ocoy
Morro das Pacas	Guaraqueçabu	Morro das Pacas
Yvy Porã Laranjinha	Abaeté, Cornélio Procopio, Ribeirão do	
Kakané Porã	Pinhal	Laranjinha
Ilha da Cotinga	Curitiba	Kakané Porã
	Paranaguá	Ilha da Cotinga



Além da noção de territorialidade, outra importante característica da Educação Guarani, apontada por Rodriguez (apud MENEZES, 2008, p.68.), e que se relaciona de forma intrínseca com a ideia trabalhada anteriormente, é que os conhecimentos são parte da “experiência de caminhar, que desenvolve as virtudes de paciência, perseverança, coragem e consciência da distância”. Essa noção ampla de territorialidade advém da tradição Mbya de *caminhar*, não somente em busca de um lugar melhor para viver, mas também entre as próprias comunidades já estabelecidas. De acordo com Mota (2006), desde os tempos remotos, os Guarani possuíam um padrão de ocupação de novas áreas, sem necessariamente abandonar as antigas; o que comumente acontecia, e ainda acontece, era a divisão de alguns grupos devido ao crescimento demográfico, por problemas políticos ou de cunho religioso, resultando na busca de um lugar melhor para se viver e, conseqüentemente, na constituição de uma nova comunidade – uma nova *Tekoa*, dentro de sua *Tekoa Guassú*. Segundo o doutor em antropologia Aldo Litaiff (1996, p.28) “a vida do Mbya é a história de suas viagens pelas comunidades onde moraram, e onde estão seus parentes. A cronologia desses Guarani é marcada pelos períodos de perambulação nas estradas, em contraposição às paradas nas comunidades”.

Se buscarmos uma resposta pelo viés religioso, na cosmologia própria do povo Guarani e, em especial dos Mbya, encontramos o preceito mítico da busca da *Yvy Marãey*, conhecida entre os *juruá (ou não-índios)* como “*Terra Sem Males*”, ou seja, uma “Terra Prometida”, cujas dimensões espaciais não são dadas em uma escala cartograficamente definida a partir de latitudes e longitudes. A “Terra Sem Males”, segundo a cosmologia Guarani, é um lugar muitas vezes comparado ao paraíso cristão, representando o fim de qualquer tipo de sofrimentos ou privações que viessem a acometer um dado grupo familiar. No entanto, além dessa explicação, encontramos autores que afirmam que ela pode ser encontrada ainda em vida, que o caminhar Guarani significa a busca por um lugar para se viver em melhores condições, com menos opressão. Para Litaiff (1996, p.29) os índios Mbya “migram em busca de terra de solo fértil e mata virgem, onde seja possível viver de acordo com as normas e valores de sua cultura, rezando e praticando os exercícios espirituais necessários para se alcançar o Paraíso”.

Podemos afirmar, assim, que a busca pela *Yvy Marãey* é algo tão amplo e complexo para os Guarani, que se torna possível transitar por diferentes definições em busca de uma possível compreensão de tal dimensão.

Segundo Melià (1989, p.343-344),

para o Guarani existe uma relação entre terra-sem-males e perfeição da pessoa; o caminho de uma leva à outra. E assim como a terra-sem-males é real e está neste mundo, a perfeição que, em seu grau por excelência, inclui o não morrer – que não se restringe simplesmente à imortalidade – também é real e se dá na terra. A terra-sem-males como terra nova e terra de festa, espaço de reciprocidade e de amor mútuo, produz também pessoas perfeitas que não saberiam morrer. Gerações e gerações de guaranis têm ido ao encalço desta meta, nada utópica, pois tem lugar firme sob nossos pés. Suas migrações levaram-nos às mais distantes geografias, dispersaram-nos e fizeram-nos diferentes em dialetos e em outras formas culturais – artesanato, rituais, organização social – mas sempre se manteve o mito – ideia-força e símbolo carregado de totalidade – de que a perfeição da pessoa se dá na terra-sem-males, não no além, mas aquém da morte.

Questionando o cacique Lauri Pires de Lima sobre o caminhar, ele nos disse:

Costumavam muito, principalmente tempos atrás. Costumavam viver com o sustento da natureza. Eram mais ligados (os avôs e os bisavôs) em procurar a Yvy Marãeý. Buscavam terras para ficar onde tivessem menos contato possível com não-índios; até pudesse não ter, pros Xamõi era melhor. Sempre nós procurava [procurávamos] muito; os Mbya Guarani andavam bastante. Só que nessas caminhadas aconteceu [aconteceram] bastante perdas de gente, Mbya Guarani. Ficavam doentes, o bicho atacava eles, crianças ficavam doente e os Xamõi não davam conta através de ervas e remédios do mato. Sempre eles iam mais pro lado do litoral, vera [beira] de mar. [...] E ali os Xamõi praticavam os pedidos, porque antigamente os Xamõi colocavam na mente dos jovens [...], não queriam que os jovens tivessem estudo, se dedicassem mesmo à cultura, ao sistema do Xamõi, pra ele ficar, assim, bem sabido, por dentro das coisas da natureza, o que vinha acontecendo e o que já não acontecia mais [...] (depoimento gravado em 19/08/2013).

Esse *caminhar* Guarani está intrinsecamente relacionado com o *conhecer*, com o *saber*, na medida em que o “conhecimento pode ser entendido não como um objeto a ser acumulado e transmitido, mas como possibilidade relacional de busca e comunicação”, de acordo com a educadora Adriana Queiroz Testa (2008, p. 208). Segundo a autora, ao se falar em Educação Guarani, podemos abordar a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem numa relação dialógica, como processos de deslocamento e comunicação entre espaços e interlocutores diferentes, compreendendo a vida de cada pessoa como seu caminho de buscar e aprender.

Ainda nessa relação, no que diz respeito à produção, transmissão e aquisição de conhecimentos, compreende-se que a *noção de pessoa* é um dos elementos centrais às concepções Guarani. Para melhor entendimento, é necessário retomar as ideias de Egon

Schaden (1974) em sua “teoria das almas” e da antropóloga Elizabeth Pissolato (2006), ou seja, à compreensão de que cada indivíduo é portador de duas almas – ã e nheẽ –, uma ligada ao corpo (e muitas vezes entendida como a sombra) e a outra (também conhecida como ayvu) significando a fala, o que permite a comunicação. A comunicação, por sua vez, está relacionada não somente entre pessoas, mas também se associa à interlocução que os Guarani mantêm com os deuses, na medida em que fazem circular as palavras. Segundo Testa (2008), nos processos de conhecimento o nheẽ pode estar associado à mobilidade pois, segundo a autora, ao caminhar e se relacionar com os humanos e não-humanos, ele exerce sua capacidade de adquirir e transmitir conhecimentos e poderes.

De acordo com o Guarani Mbya Vherá Poty (2013),

Para nós, Guarani – Mbya, o ser Nhe´e [nheẽ] é o princípio de nós, seres humanos, pessoas. Ele é um espírito que dá todo o sentido de nossas vidas. Todos os hábitos e comportamentos são pertencentes a Nhe´e. Nós, seres humanos, somos apenas representações imperfeitas deste ser perfeito que é o Espírito Nome Nhe´e. Desta forma, desde pequenas, as pessoas durante o seu crescimento tem o dever de aprender e vivenciar os sentidos de todas as palavras, em nosso dia-dia, em nossa vida no Tekoá, lugar onde podemos ser aquilo que somos. Com este aprendizado, vivendo cada bela palavra, vivemos o sentido do respeito mais profundo e puro, transmitido através dos conselhos dos sábios velhos, acompanhado do chimarrão, sempre servido ao despertar do Divino Sol, que ilumina o nosso mundo sem nenhum desânimo ou cansaço, nos fortalecendo com seu acordar. Em nossa linguagem, possuímos um termo, “AYU” [ayvu], que significa: fala, respeito, admiro, sinto, eu vivo. Ou seja, eu sou a própria palavra. Por isso, através da palavra, devemos ser verdadeiros, sempre.

Sebastiana, a professora de Ko’ẽ Jú Porã, a refletir sobre a importância da palavra, diz: “Quando a gente fala do outro, o outro fica triste, tem que pensar bem o que vai falar. [...] É mais para os jovens que se ensina isso, é mais o adolescente que entende”. Seu Lauri, por sua vez, completa: “Os Mbya não são muito de conversar, são bastante quieto[s]. Se tem problema não costuma resolver rapidamente, [...] reúne as lideranças, o Xamõi; pede proteção pro pai velho, Nhanderu, pra tomar uma providência. [...]” (entrevista, 19/08/2013).

Desta forma, ao pensarmos em Educação Guarani, na relação ensino-aprendizagem própria desse povo, partimos de uma visão dialógica, compreendendo que “educar é fazer movimentar a palavra, enquanto gesto cheio de sentido, enquanto vivência [...] conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo-ritmo próprio” (MENEZES, 2008, p.71). Para eles, as *palavras* tem amplo sentido e são de fundamental importância, por isso se faz tão necessário seguir suas próprias palavras na compreensão e explicação de

mundo, de educação, de relação com o Outro. Nos discursos Guarani podemos perceber uma preocupação com a continuidade do envio de almas e saberes que permitam a continuidade dos Mbya “esse mundo deixará de existir quando os deuses deixarem de enviar almas mbya ou quando os mbya não conseguirem mais ouvir ou ser ouvidos pelos deuses” (TESTA, 2008, p.295), ou seja, entende-se que a continuidade da vida está intrinsecamente articulada à produção, aquisição e transmissão de saberes, enviados pelos imortais e constantemente movimentados através das palavras, na comunicação entre humanos e deuses e dos humanos entre si.

Enfim, compreende-se que através da grande caminhada e, conseqüentemente, da comunicação, os *Tekoa* acabam sendo reinventados em suas tradições, não apenas por diferenças que surgem acompanhando os novos lugares, mas também porque essa prática aproxima os grupos familiares de seus antepassados. Partindo dessa análise, uma outra visão nos salta aos olhos, a de que esse processo de reinvenção se dá a partir da relação com novos espaços, mas também com a inevitável recriação de escala histórica, considerando que esse processo de mudança é enfatizado justamente a partir de sua *trajetória* e sua *história*.

A mobilidade territorial é a principal característica de uma sociedade que apresenta tal padrão, e como cada comunidade Mbya não possui a mesma estrutura entre si, pode-se salientar também que algumas delas dão maior suporte a outras (TESTA, 2008). São essas redes mantidas por sólidas alianças estabelecidas entre as famílias que sedimentam as relações intra-étnicas, fato que certamente vai alterando de alguma maneira a forma e o conteúdo desses espaços. Esse constante fluxo de trocas, que pode ser realizado entre as comunidades e também com os *juruá* (não-índios), constitui um fator que tanto pode contribuir para a afirmação de suas lutas por autonomia por meio da resistência aos hábitos que vêm de fora, como também pode abrir espaço para a reconstrução de suas práticas com influências de outros traços culturais que não os seus.

Sebastiana Krexu Palácio, que já está há alguns anos na mesma comunidade, relata a importância do caminhar mas, por outro lado, reflete sobre sua estada por vários anos no mesmo lugar, o que se dá pelo fato principal de ser a única pessoa com formação suficiente para assumir sala-de-aula e a comunidade a valoriza muito nessa função. Esses anos que por ali permanece já viu muitas pessoas e famílias irem e virem e já vivenciou diferentes relações. Diz ela: “Os Guarani mudam muito de aldeia. Quando um Guarani não gosta de um lugar já sai, não dão importância para o material, para o dinheiro. [...]”. E quanto à

formação de Ko'ê Jú Porã, que já conta com o terceiro grupo Guarani, sendo que os dois primeiros foram Avá, o atual é Mbya e que ela própria é Guarani Chiripá, Sebastiana fala:

Aqui não é formado por uma grande família, [...] é mais difícil. A gente não consegue viver assim, um sai, vai diminuindo, a gente não consegue formar uma comunidade mesmo, bem grande. Em outras aldeias, quando tem comunidade grande é mais na Casa de Reza que se reúne, e isso é bonito pra mim. Esses tempos eu fui pra lá, eu vejo, é mais falado da cultura, na vivência das pessoas. [...] Eu não sei o que está acontecendo nesta comunidade, antes não era assim, a gente ia passear, conversava. As mulheres se reuniam, conversavam e agora não está acontecendo. Os filhos da gente se espelham na gente e vão acabar fazendo tudo igual. [...] Eu não sei o que está acontecendo, é difícil dizer, porque eu não pergunto também.

Essa fala de Sebastiana vem carregada do sentimento de pertencimento a um determinado lugar, a uma determinada cultura. O cacique e os demais professores e funcionários da escola falam de Sebastiana com carinho, a consideram como alguém essencial na formação da comunidade, não a colocam em nenhum momento como diferente, nem sequer comentam que ela não é Mbya Guarani. Ela, por sua vez, aponta as diferenças na língua e outros traços culturais, como a maneira de se relacionarem, como a construção dos laços de amizade. Ao mesmo tempo que se sente pertencente àquele lugar, mesmo sendo uma Chiripá, também se sente solitária, em alguns momentos. Quando já não há mais o sentimento de pertencimento. Enfim, entre idas e vindas, vive-se constantemente os espaços de fronteiras culturais, as diferenças, os aprendizados, as trocas.

Em cada *Tekoa*, no centro das habitações e, geralmente, construídas de frente para o Sol nascente³⁶, se encontra a *Casa de Reza*, chamada por eles de *Opy*. Já apontada em algumas falas anteriores, a Casa de Reza é o lugar onde os Mbya entram em contato com seus ancestrais, realizando diferentes rituais, como batizados e curas. Para eles, toda conduta que seguem baseia-se em suas relações divinas, buscando sempre transcender sua realidade social.

Em Ko'ê Jú Porã não é difícil reconhecer a *Opy*, localizada praticamente ao centro da comunidade, bem próxima à estrada e de frente à casa do cacique. É construída com madeira e bambu, o chão de barro e seu telhado é de palha e lona. De acordo com Ramon, vice cacique e responsável pela Casa de Reza, é necessário que se façam alguns reparos o que, no entanto, não impede que lá se reúnam. Sebastiana aponta que apesar de não ter

³⁶ Para que recebam a luz e principalmente a palavra de Deus (*Nhanderú*).

Xamõi³⁷, as crianças seguem para lá várias noites e as pessoas um pouco mais velhas sempre fazem as danças e os cantos; para ela ali é o local onde se sente mais em comunidade e onde escuta bons conselhos. Seu Lauri diz que não se reúnem na Opy apenas nas tardes muito frias. No entanto, Ramon, responsável pela Casa de Reza, conta que lá na comunidade já não se reúnem mais como deveriam, devido a vários fatores, entre eles: a falta de um Xamõi na comunidade e o fato de muitas crianças preferirem ficar em casa assistindo televisão, sendo permitido pelos adultos, que também não vão sempre à Opy. Independentemente da frequência com que de fato se reúnem, o que não se pode deixar de considerar, na fala de todos eles, é a importância que dão à Opy e aos rituais que lá se realizam.

Sebastiana, em certo momento, se refere à Casa de Reza como um local para o que chama de segunda Educação Guarani, onde vivenciam a dança, o toque, a relação com o corpo e, principalmente, os conselhos.

Na Casa de Reza é onde podemos observar outra relação apontada por Menezes (2008), no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem: a *educação-cura-confiança*³⁸. Na cosmovisão indígena, não se separa doença do corpo físico do plano espiritual, e a cura para a doença também não acontece de forma individualizada, mas conta com a participação e solidariedade de toda a comunidade. Sendo assim, se dá de forma intrínseca a relação entre o Karaí³⁹, o conhecimento, a cura e a comunidade. A autora aponta que um Karaí se faz pela capacidade que tem de curar e cuidar, mas que a cura está ligada não somente ao Karaí, mas também ao acompanhamento ativo da comunidade em torno da pessoa doente, isto é, no processo de cura, a comunidade está presente como cúmplice e como apoio.

[...] a cura está ligada à capacidade de aglomerar a comunidade, no vincular-se, no cuidar, no compartilhar por meio dos sentidos, por meio do calor do fogo, da fumaça na pele e do cheiro das ervas, do toque, da massagem, da escuta da música e dos sons da mente [...] (MENEZES, 2008, p.65).

Ao se pensar em Educação Guarani em seus diferentes elementos, como o caminhar ou a importância da Opy, o que se percebe é que a *palavra* ocupa lugar de destaque na relação ensino-aprendizagem própria desse povo. Para Testa (2008), os Mbya não se preocupam

³⁷ Ao final da presente pesquisa mudou-se para a comunidade um Guarani a quem consideram Xamõi, entretanto, não houve tempo suficiente para incluí-lo.

³⁸ O silêncio é presente e necessário nesses momentos de cura-aprendizagem.

³⁹ Pessoa de grande sabedoria, liderança espiritual, referendada por toda a comunidade. Também conhecido como Xamõi.

necessariamente em possuir conhecimentos (no sentido de posse de algo estático e imutável), mas sim em se apropriar de conhecimentos exteriores, pois para eles as pessoas não possuem, apenas acessam continuamente os conhecimentos para colocá-los em circulação. Desta forma, mais valorizado não é quem conhece muito, mas aquele que tem a capacidade de acessar e colocar o conhecimento em circulação (seja na cura, no aconselhamento, na liderança) e também a capacidade de saber quando restringi-lo, por isso muitos Guarani não compartilham certos conhecimentos com pessoas não-indígenas ou mesmo com alguns parentes. “A palavra pronunciada adequadamente pode entrar no outro e servir como remédio [...]a palavra que se perde no meio do caminho entre interlocutores ou que toma um sentido ‘desviado’ pode trazer prejuízos, inclusive para aquele que a pronunciou” – conhecimento Mbya citado por Testa (2008, p. 297).

O “Mbya Reko Regua” perpassa também pelas questões linguísticas, ou seja, os Guarani acreditam que uma das principais formas de preservar sua identidade cultural se dá pelo uso da língua materna. Neste sentido, se torna muito comum nas comunidades Guarani encontrar pessoas mais idosas e crianças pequenas, em idade ainda não-escolar, que são monolíngues, que falam apenas o Mbya. No entanto, essa situação não se expressa apenas entre os monolíngues, mesmo entre os falantes bilíngues a língua materna ocupa lugar de destaque, cedendo lugar ao português apenas nas situações de contato com os juruá ou com indígenas de outras etnias.

De acordo com Menezes (2008), no processo ensino-aprendizagem próprio dos Guarani, algumas outras relações podem também ser observadas. Uma delas diz respeito ao fato da aprendizagem se dar por *contato afetivo*, ou seja, a relação criada entre os aprendizes e o mestre é de *confiança*, de *respeito*; essa pessoa é aquele quem “impulsiona os outros a aprenderem dentro de seu desenvolvimento cultural” (p.62), é referência de princípios, despertando nos demais a confiança ao aprendiz. Nesse contexto, a *escuta* passa a ser característica própria da aprendizagem, firmando desta forma a confiança na capacidade de conhecer, de aprender. É escutando os mais velhos que se torna possível aos mais jovens refletirem sobre decisões tomadas, por exemplo.

Enfim, não há como falar em Educação Guarani Mbya sem dedicar especial atenção a esses elementos apontados anteriormente, entre eles: a importância de viver o “Modo de ser Guarani”, a relação entre pessoa, comunidade e deuses, o papel da Casa de Reza e do Xamõi (Karái ou Pajé), a constante busca, o caminhar, a palavra [...] A questão que fica a

ser pensada é em que contexto a escola chega a essas comunidades Mbya, em especial em Ko'ẽ Jú Porã, e se os caminhos a serem trilhados no processo de escolarização continuam sendo de perseverança, de afeto, de comunicação, de valorização da pessoa e das palavras, ou se o espaço escolar passa a ser considerado um empecilho nesse caminhar educacional.

3. Escolarização indígena: trajetórias e processos de ensino-aprendizagem

Ao que se sabe, a Educação Escolar Indígena é uma realidade antiga, com suporte legal e amplamente discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não-indígenas de diversas áreas do conhecimento e de atuação, como antropólogos, linguistas, educadores, indigenistas, governo. Diante de tal fato, torna-se possível pensarmos não somente em “uma realidade”, mas sim em realidades que diferem e muitas vezes se contrapõem, que variam de acordo com o contexto histórico e cultural do Povo Indígena à qual se refere, com a realidade do lugar e das relações com a sociedade não-indígena, com as políticas de implementação e gestão, entre outros tantos fatores.

Entretanto, a história da escolarização indígena no Brasil mostra que essa realidade não foi sempre assim, que ao longo de séculos desde a implementação das primeiras escolas o olhar não necessariamente era centrado em questões hoje consideradas relevantes, como diferença, diversidade, identidade, autonomia, interculturalidade, bilinguismo. Segundo estudiosos da educação e escolarização indígena, como os antropólogos Silvio Coelho dos Santos, Aracy Lopes da Silva e o padre Bartomeu Melià, entre outros pesquisadores contemporâneos, os caminhos educacionais dos povos indígenas se deram e ainda muitas vezes se dão de forma sinuosa, o que se pode dizer em outras palavras, são cheios de atalhos, de obstáculos, sendo permeados por anseios, expectativas, exigências e interesses diversos.

Esses povos indígenas partem da realidade local, da educação tradicional que recebem em sua Comunidade, da relação com os mais velhos e na vivência com as tarefas do dia-a-dia, seguindo para a escolarização, que acontece em escolas não-indígenas ou até mesmo em escolas próprias, mas que na maioria das vezes seguem o padrão ocidental. Para, enfim, entre dificuldades, desilusões e evasões, alguns poucos chegarem ao nível superior.

Neste sentido, acompanhando o processo histórico, as pesquisas recentes e as legislações atuais⁴⁰ acerca da Educação Escolar Indígena, entende-se que não é satisfatório pensar escolarização indígena apenas como simples transposição de um modelo de escola ocidental para uma comunidade indígena, mas deve-se levar em conta qual o projeto de vida da comunidade, o que e como a escola pode contribuir com esse projeto, o que eles pensam sobre a escola e o que esperam dela. Enfim, esses são apenas alguns relevantes apontamentos antes que se afirme ou se critique a escolarização indígena e, mais que isso, reflexões

⁴⁰ Mais adiante essas legislações atuais serão apontadas.

necessárias para que se pense um caminho educacional que não corrobore com o processo de discriminação, preconceitos, fracassos.

Sendo assim, realizar-se-á em seguida um breve histórico da Escolarização Indígena no estado do Paraná, contextualizando-o em relação ao ocorrido concomitantemente no Brasil, como um todo, tecendo-se uma reflexão de como as questões apontadas acima (cultura, diversidade, diferença, identidade, autonomia), entre outras, apesar de já terem sido muito negligenciadas, hoje são consideradas fundamentais. Esse histórico é construído a partir de trabalhos produzidos principalmente por antropólogos e historiadores, pois, como afirmam Rosângela Célia Faustino e Ivone Rocha da Silva no artigo “A educação escolar indígena no Paraná” (2003), há uma ausência de estudos sobre escolas indígenas, no Brasil e principalmente no Paraná, por parte de estudiosos da Educação.

3.1. Educação Escolar Indígena no Paraná, em relação ao Brasil

No estado do Paraná, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação⁴¹, existem hoje 41 escolas indígenas, todas estaduais, distribuídas por entre as 18 Terras Indígenas demarcadas e outras áreas indígenas não demarcadas, onde estudam aproximadamente 2035 índios, em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para entendermos como atuam essas escolas nos dias atuais e observarmos se houve ou não avanços ao longo da História, iniciarei demonstrando como eram pensadas e como atuavam as primeiras escolas indígenas brasileiras, inserindo nesse contexto as escolas no estado do Paraná.

As primeiras experiências de escolarização no Brasil se deram, ainda no século XVI, quase concomitantemente ao processo de apropriação dessas terras pelos Portugueses, por meio dos jesuítas que propositalmente eram para cá enviados e que não só traziam cruzeiros e rezavam missas, na tentativa de salvar a vida dos “selvagens” que aqui viviam, mas, com muita tenacidade, planejavam e executavam ações educativas na forma de internatos e de catequese. O ensino catequético negava as diferenças visando, a assimilação dos índios à cultura europeia, cristã, o que muitas vezes só era possível com a apropriação da língua indígena por parte dos jesuítas (SILVA, M.⁴², 1994). Neste contexto, o que se pode afirmar

⁴¹ Em página oficial: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/estado/escolas/tipo.xhtml>. Acesso em 22/05/2014.

⁴² Márcio F. da Silva.

é que apesar dos jesuítas realizarem esses processos de escolarização com o intuito de salvar a vida dos selvagens, tornando-os civilizados, por trás dessa realidade o que se apresentava era um intenso jogo político que tinha como foco a posse das riquezas desta terra chamada Brasil, com ajuda ou, então, extermínio físico e cultural dos povos indígenas. Fase essa considerada por D'Angelis (2012) como um primeiro período da escolarização indígena, “A Escola de Catequese”.

Essa mentalidade perdurou por todo o *Período Colonial*, havendo poucas mudanças, como a instituição do Diretório Pombalino⁴³ em 1757, expulsando os jesuítas e determinando que haveria em cada aldeamento indígena, duas escolas públicas (sendo uma para meninos e a outra para meninas), com a finalidade de ensiná-los a ler e escrever em Língua Portuguesa (NOBRE⁴⁴, 2005).

Segundo Silva, M. (1994), durante o *Império* não ocorreram mudanças significativas no que tange a educação escolar indígena. Embora manifestada oficialmente na forma de ensino laico, devido a influências positivistas na política brasileira (FAUSTINO E SILVA, 2003), a escolarização indígena ainda permanecia na mão de religiosos, em grande parte evangélicos, e as diferenças continuavam sendo subjugadas, com a finalidade de que os índios servissem aos interesses dos brancos.

De acordo Mota (2000 apud AMARAL, 2010), desde a chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil, nota-se a constante afirmativa de povos indígenas, que passam a interferir na expansão das rotas comerciais que se estabelecem, principalmente, nas regiões Sudeste e Sul do país. Diante disso, afirma o autor, uma das primeiras medidas tomadas por D. João VI no território brasileiro, em 05/11/1808, foi escrever a “Carta Régia sobre os índios Botocudos, cultura e povoação dos Campos Geraes de Coritiba e Guarapuava”, citada anteriormente no capítulo 1, em que suspende a “humanidade” dos índios do sul do Brasil:

Sendo-me presente o quase total abandono, em que se achão os campos geraes de Coritiba e os de Guarapuava, assim como todos os terrenos que deságuam no Paraná e formam do outro lado as cabeceiras do Uruguay [...] infestados pelos índios denominados Bugres, que matam cruelmente todos os fazendeiros e proprietários [...] e fazendo-se cada vez mais evidente que não há meio algum de civilisar povos bárbaros, [...] sou servido por estes e outros justos motivos que hora fazem suspender os efeitos de humanidade

⁴³ Instituiu mudanças políticas e educacionais aos povos indígenas, com a criação de uma vila onde se processaria a integração do índio das missões ao universo colonial e onde estavam estabelecidas instruções, normas e justificativas para “transformação” desses índios em força de trabalho (D'Angelis, 2012).

⁴⁴ Domingos B. Nobre, estudioso da escolarização indígena.

que com elles tinha mandado praticar ordeno-vos: deveis considerar como principiada a guerra contra esses bárbaros Índios [...] (BRASIL, 1981).

Ainda nesta mesma Carta, após suspender sua “humanidade”, o Monarca anuncia a escolarização severa como estratégia de contato e conversão.

[...] sendo-me também igualmente presentes os louváveis fructos que tem resultado das providencias dadas contra os Botocudos, e fazendo-se cada dia mais evidente que não há meio algum de civilisar povos bárbaros, senão ligando-os a uma escola severa, que por alguns annos os force a deixar e esquecer-se de sua natural rudeza e lhes faça conhecer os bens da sociedade e avaliar o maior e mais solido bem que resulta do exercício das faculdades moraes do espírito, muito superiores ás phisicas e corporaes (BRASIL, 1881).

Neste sentido, a intenção de uma escola severa e pacificadora dos índios, registrada nas cartas reais, fundamentou o retorno das ordens missionárias para o Brasil, expulsas a partir de 1757 pelo Marques de Pombal (AMARAL, 2010).

O século XIX, por assim dizer, se apresenta a nós como aquele das grandes mudanças, transformações, revoluções. Mudanças de paradigmas, de concepções de mundo, transformações sociais, revoluções de pensamento, de tecnologias. Modernidade (GIDDENS⁴⁵, 2002). Nessa teia, é que vemos crescer a preocupação em pensar o homem em suas relações; é quando se colocam importantes questões ideológicas, como o individualismo e o universalismo, entre outros; é que se constitui a Antropologia como disciplina encarregada de estudar os “diferentes”. No Brasil, no que diz respeito aos povos indígenas, esses ares de transformações soaram apenas como uma brisa leve. A realidade desses povos e, em especial, o quadro da escolarização, continuaram por muitas décadas marcadas pela negação à diferença.

De acordo com Luciano (2006 apud AMARAL, 2010), mesmo com o advento do Império em 1822 e a promulgação da Constituição de 1834, a educação escolar indígena permaneceu inalterada nos seus princípios gerais, isto é, voltados à catequese, à civilização dos índios e ao estabelecimento de colônias, até o século XX.

Segundo Marta Rosa Amoroso (apud BERGAMASCHI, 2005, p. 177),

entre 1845 e o início do século XX, o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica [...] e a escola implementada para os índios naquele período não rompeu com os postulados coloniais, repousando suas atividades sobre os pilares da

⁴⁵ Filósofo social, Anthony Giddens.

catequese e da civilização, visando a conversão e a assimilação à sociedade nacional, usando a educação como forma branda de persuasão.

Ao longo dos primeiros anos de *República*, observavam-se significativas mudanças políticas e sociais no país devido ao intenso processo desenvolvimentista (SILVA, M., 1994) e às influências dos ideais positivistas. Mudanças essas que atingiam os povos indígenas de forma direta no que diz respeito à estratégia de expansão territorial rumo ao interior do país, que resultava em guerra e morte de povos indígenas. Devido a tal situação, em 1910 cria-se o SPI – Serviço de Proteção aos Índios – órgão do governo que tinha como objetivo proteger os povos indígenas⁴⁶, mas que, paradoxalmente, por trás dessa pretensão, transferia esses indígenas de suas terras tradicionais, liberando-as aos interesses colonialistas.

Conforme afirma Pacheco de Oliveira e Freire (1985 apud AMARAL, 2010), a base ideológica do SPI se constituía na ideia de que a condição de índio seria sempre transitória, por isso a finalidade de transformá-lo num trabalhador nacional, adotando-se métodos e técnicas educacionais que controlariam os processos educativos, estabelecendo-se, desta forma, mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas, com a criação das primeiras escolas indígenas mantidas pelo Governo Federal.

De acordo com Amaral (2010), no modelo de escola instituído pelo SPI predominava a formação de produtores rurais voltados para o mercado regional, não se diferenciando das escolas rurais, com precário método de ensino (de rudimentos de alfabetização na língua portuguesa às atividades profissionalizantes), material didático padronizado e distante da realidade dos índios, além da falta de preparação do professor⁴⁷.

De maneira geral, no que tange a escolarização indígena como um todo, pode-se dizer que a mesma permaneceu com seu forte caráter religioso e com o objetivos integracionistas, como afirmado anteriormente. Segundo Bergamaschi (2005, p. 178), “no sentido de promover a assimilação, é destacável a importância da escola e sua ordem pedagógica, auxiliando à Nação na tarefa de retificar esse nativo que, ‘sem educação’, impediria o progresso”.

⁴⁶ De acordo com Gagliard (apud FAUSTINO e SILVA, 2003), os positivistas acreditavam que os índios ainda se encontravam no período da infância da evolução do espírito humano e que era preciso trata-los adequadamente para que pudessem “evoluir”.

⁴⁷ O SPI organizou 66 escolas em terras indígenas até 1954, tendo como professoras, quase sempre, as esposas dos técnicos encarregados dos postos indígenas, muitas vezes, sem qualquer qualificação para esta prática (D’ANGELIS; VEIGA, 1997 apud AMARAL, 2010).

No estado do Paraná, por sua vez, segundo a professora e historiadora Isabel Cristina Rodrigues (2005), a escolarização formal dos povos indígenas existe desde os anos 30 do século XX, sendo administrada e conduzida por professores muitas vezes leigos (em grande parte esposas dos administradores que trabalhavam no Serviço de Proteção ao Índio - SPI), em construções precárias, salas multisseriadas e desprovidas de materiais didáticos. Segundo documentos pesquisados por Rodrigues, havia apenas sala de aula, giz, quadro, mesa pra professora e poucas carteiras, a exemplos das escolas da T.I. de Faxinal e da T.I. de Ivaí, além de encontrarem-se poucas notícias sobre orientação pedagógica por parte do SPI ou outro órgão.

A partir do ano de 1956, ocorreu uma importante mudança nos rumos da escolarização indígena, considerada por D'Angelis (2012) como um segundo período ou “As Primeiras Letras’ e o Processo Civilizatório”. Data desta época a chegada ao Brasil do Summer Institute of Linguistics – SIL, com uma proposta não mais de abolir as “diferenças”, mas sim domesticá-las; não negava o direito desses povos se expressarem em suas próprias línguas, apenas lhes impunha o dever de adotar normas e sistemas ortográficos da “civilização”. Com isso, o SIL transformou apenas os aspectos mais superficiais e visíveis da realidade indígena, ou seja, não abolia nem língua, nem cultura, apenas as “documentava” alegando correrem riscos de desaparecimento; tinha o mesmo objetivo do passado, ainda que atuasse com técnicas distintas, utilizava-se das diferenças como método civilizatório. No entanto, encontrou muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras, além de ditar por algumas décadas as regras sobre a Educação Escolar Indígena junto ao SPI⁴⁸.

A partir dos anos de 1950, de acordo com Luciano (2006 apud AMARAL, 2010), a nível nacional, essas primeiras bases para a implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, tomam força a partir da Convenção n.º. 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e integração das populações tribais e semitribais de países independentes. Segundo o autor, o reconhecimento legal deste documento no Brasil ocorre, paradoxalmente, apenas em 1966, em pleno regime militar, influenciando o Estatuto do Índio, que passa a mencionar explicitamente a necessidade de alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem”.

⁴⁸ E, posteriormente, à FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

Em meados do século XX, especialmente a partir dos anos de 1960 intensificaram-se as pesquisas acadêmicas com relação às sociedades indígenas no Brasil. A Antropologia passou a olhar com maior interesse para a questão, o que resultou no aumento de registros etnográficos sobre a população indígena brasileira. No campo da Educação, pode-se dizer que a contribuição veio com a revisão crítica do papel da escola, historicamente identificada com a “civilização” dos índios. Entretanto, ainda se mantinha como uma discussão acadêmica e, na prática, até mesmo no período das *Ditaduras*, a catequese e a socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira permanecia com força e continuava sendo este, ainda, o objetivo das escolas organizadas pelos órgãos governamentais ou missões religiosas. O SPI estabelecia convênios com instituições religiosas para que essas implantassem o trabalho escolar nas comunidades.

Segundo Rodrigues (2005), a partir da presença do SIL aumentou o contato entre povos indígenas e a sociedade envolvente, o que, de certa forma, acarretou graves consequências para a vida dessas sociedades. Conforme a autora, o SIL, hoje chamado Sociedade Internacional de Linguística, entre outras missões religiosas ainda mantém escolas em algumas áreas indígenas do Paraná, além de atuarem na produção de materiais didáticos bilíngues.

A intensificação do trabalho do Summer Institute of Linguistic naquela época, entretanto, deu início ao que D’Angelis (2012) considera como o terceiro período da escolarização indígena, chamado por ele de “Ensino Bilíngue”. Neste momento, mais especificamente no ano de 1967, o SPI passa por um processo de reestruturação, dando início à FUNAI – Fundação Nacional do Índio, órgão representante da política indigenista dos Governos Militares, que perpetuou e intensificou os convênios com o SIL para atuarem introduzindo um ensino bilíngue nas comunidades⁴⁹; um modelo em que se utilizava do ensino da língua materna para, aos poucos, substituí-las pela língua nacional.

Amaral (2010), afirma que no estado do Paraná, o SIL passou a ter uma influência maior com o enraizamento da Missão do Cristianismo Decidido e com a formação de lideranças evangélicas, muito destes, atuais professores indígenas e estudantes indígenas universitários. Com o consenso e autorização do Governo Militar, por meio do seu órgão

⁴⁹ Importante salientar que o SIL se tratava de uma instituição religiosa, com sede nos Estados Unidos e que seus Linguistas eram também missionários.

indigenista na Região Sul do país, Wieseemann (1999 apud AMARAL, 2010, p.78) relata a ação pioneira desenvolvida entre os Kaingang:

Os primeiros alunos da nossa escola não faziam ideia do motivo de serem transportados tão longe da sua reserva para uma escola de que ninguém tinha notícia. Foi realmente um novo empreendimento para todos, e inicialmente os estudantes assistiam as aulas simplesmente como um ato de obediência às autoridades que administravam as reservas. Apesar desse início duvidoso, e das dificuldades encontradas no processo de alfabetização, os alunos passaram a gostar do convívio e aprendizagem escolar. As autoridades visavam alfabetizar esses jovens Kaingang na sua própria língua e também na língua portuguesa para habilitá-los como professores e tornar acessível a alfabetização à população inteira. Haveria também a vantagem secundária de infundir mais confiança nesta etnia tão enfraquecida, para que os Kaingang pudessem reabilitar sua própria cultura e coexistir confiantemente com os brasileiros em pé de igualdade.

Para Amaral (2010), dentre outras posturas autoritárias do Governo Militar, esse forte caráter civilizatório, marcado pela atuação dos linguistas missionários do SIL, passa a despertar a crítica de diversos antropólogos, linguistas, pesquisadores e educadores que, ainda na década de 1970, passam a refletir sobre a construção de uma nova identidade indígena e sobre um novo parâmetro de educação escolar indígena no Brasil.

Desta forma, na década de 1970, conforme Rodrigues (2005), surgem as Organizações Não-Governamentais para somarem às missões religiosas na tarefa da escolarização indígena. O que se percebe, a partir de então, é uma maior articulação entre indígenas, ONG's, antropólogos, linguistas, educadores, missionários entre outros. Em consequência dessa crescente articulação indígena e indigenista, intervindo e acompanhando os processos legislativos, que assim, pressionavam o Estado, no ano de 1973 foi aprovado o Estatuto do Índio, Lei 6.001, onde os artigos 50 e 53 apontam para uma mudança conceitual da ideia de assimilação para a de integração do índio à comunidade nacional (GRUPIONI, 1994b).

Nesta década ocorreram também Encontros de Educação Indígena, que traziam à tona aspectos importantes da escolarização indígena dos diversos povos brasileiros; dentre eles podemos citar o I Encontro de Educação Indígena, ocorrido no ano de 1979, e onde, de acordo com Bergamaschi (2005), os povos indígenas assumiram a responsabilidade de conduzir essa questão a caminho da autonomia na construção de uma educação escolar diferenciada. Nesse encontro foram defendidas uma educação bilíngue e uma escola como elemento fortalecedor e de resistência por parte dos povos indígenas, visando revitalizar a cultura, assim como se apropriar da cultura do não-índio, com a finalidade de melhor se

relacionar. Os trabalhos lá produzidos foram publicados posteriormente pela antropóloga Aracy Lopes da Silva. (FAUSTINO E SILVA, 2003).

No estado do Paraná, por sua vez, essa atuação de ONG's só se efetivou a partir de 1990, quando a APEART, que atuava desde 1980 na Educação do Campo, passa a executar projetos voltados à Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Médio, nas áreas indígenas (RODRIGUES, 2005).

Na década de 1980, iniciaram-se as discussões sobre a autonomia das sociedades indígenas, o caráter ideológico da educação, o ensino bilíngue e o estatuto do monitor indígena, isto é, o próprio indígena trabalhando em sua escola. Nota-se uma tentativa pioneira por parte de comunidades e áreas indígenas, de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, direitos e especificidades dos povos e culturas indígenas. A escola passa, então, a ser vista como espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e futuro, sobre seus conhecimentos, projetos e definição de seu lugar no mundo globalizado.

De acordo com Kahn e Franchetto (1994), o que se nota a partir dessa década é uma ambiguidade na implantação de uma política de Educação Escolar Indígena. Ocorreram transformações nas concepções que norteavam o convívio do Estado com a realidade Indígena, mas não se revolucionaram as práticas que conduziam estas políticas.

Frente a tal realidade, em busca pela aceitação da diferença e a superação do tradicional exercício da tutela paternalista que marcava sua relação com o Estado, os povos indígenas passaram também a intensificar suas mobilizações e lutas por uma política mais voltada para suas próprias demandas. Essas mobilizações e desejos de mudanças, somados à necessidade de se oficializar as escolas alternativas, inserindo-as no sistema de educação oficial, mantendo as diferenças, surtiram resultados positivos em, pelo menos, três artigos da Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 pode ser considerada o marco de redefinições das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, pois, a partir dela, assegurou-se o direito dessas sociedades a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue; deixou-se de considerá-los como categoria social em vias de extinção, respeitando-os como grupos étnicos diferenciados. Assegurou não somente o direito à alteridade cultural, mas

também às terras que ocupavam⁵⁰, com a possibilidade de exploração dos recursos hídricos e minerais existentes nestas áreas. Assim sendo, a tarefa da União passou a não ser mais a de assimilá-los à “comunhão nacional”, mas sim a de legislar sobre eles para protegê-los, reconhecendo, no entanto, a capacidade processual para entrarem em juízo, em defesa de seus direitos e interesses.

O final dos anos de 1980 caracterizou-se pela organização do Movimento Indígena⁵¹ e de Apoio ao Índio e pela realização de Encontros de Professores Índios, assessorados por entidades pró-índios e Universidades (CAPACLA, 1995). Discutiam-se problemas, expressavam-se politicamente, escreviam documentos. E, na década de 1990, muitas sociedades indígenas passaram a impor seu próprio modo de pensar aos debates nacionais sobre seus direitos, apropriando-se de elementos da cultura ocidental, mas reconstruindo-os e mantendo sua diferença cultural e sua afirmação identitária. Relacionavam-se, assim, com a sociedade envolvente e com o capitalismo num complexo jogo de forças, porém, procurando não perder sua cultura e identidade étnica⁵².

Ainda nesta década aceleram-se as discussões para a regulamentação da escolarização indígena. A escola, neste contexto, passou a ser vista como instrumento de contato apropriado pelos índios e utilizada estrategicamente na construção política de suas identidades, como processos que se realizavam através da síntese de saberes indígenas e não indígenas. Em 1991, através do Decreto Presidencial nº 26, foi transferida para o MEC a tarefa de coordenar e garantir a escolarização desses povos.

No mesmo ano, por meio da Portaria Interministerial nº 559⁵³, criou-se no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena (CNEI), um comitê de caráter consultivo, normativo e supervisor⁵⁴ que era composto por representantes dos indígenas, de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais, com a finalidade de

[...] subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994, p.175).

⁵⁰ Direito a posse permanente da terra indígena.

⁵¹ Os professores índios e as comunidades passam a tomar a frente nos processos de escolarização.

⁵² Sabe-se que uma das características da globalização é a homogeneização, ainda mais forte quando se fala em minorias, entretanto, muitos grupos constroem estratégias específicas de resistência e afirmação de suas identidades étnicas (CAPACLA, 1995).

⁵³ Complementado pelas Portarias nº60/92 e nº490/93.

⁵⁴ Preocupava-se com a definição de diretrizes nacionais e dava atenção especial à descentralização.

Na sequência, foram criadas a Assessoria de Educação Escolar Indígena e os Núcleos de Educação Indígena NEI's em cada Estado onde existem Terras Indígenas. O NEI – Núcleo de Educação Indígena do Paraná, segundo Faustino e Silva (2003), foi criado no ano de 1992. Ainda de acordo com as autoras, diversos antropólogos, a exemplo Kimiye Tommasino, tecem críticas a respeito do NEI/PR por atuar de forma centralizada e partindo de uma concepção tradicional de educação, que desconsidera aspectos socioculturais próprios do processo de aprendizagem dos povos indígenas.

Ainda no ano de 1992, em âmbito nacional, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO-92. Segundo Amaral (2010), essa Conferência influenciou, os procedimentos do Governo Federal em torno do reconhecimento e demarcação das terras indígenas, nas ações de preservação ambiental, além de influenciar na área da educação escolar indígena, na saúde indígena, nas ações de desenvolvimento sustentável, dentre outras áreas.

Em 1994, este Comitê de Educação Escolar Indígena publicou as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, com o pressuposto de que a educação escolar indígena era responsabilidade do Estado, mas com o objetivo de conquistar a autonomia socioeconômica e cultural de cada povo. Entretanto, para impor-se como agenciador das ações educativas nas áreas indígenas, o MEC necessitava ainda vencer o desafio de conseguir que o Sistema Nacional de Educação repensasse a concepção de educação para o país, formulando um conceito de educação para a minoria.

De acordo com Kahn e Franchetto (1994)

Não basta uma Constituição, é preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios em práticas abrangentes e interventoras de modo a garantir uma transformação no direcionamento das ações públicas voltadas para o ‘social’ (p.08).

Com a força das mudanças provenientes da Constituição e para tentar se defrontar com os desafios postos por ela, aprovou-se nesse mesmo ano, na Câmara dos Deputados, o projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵⁵, que foi colocada em prática a partir de 1996. A LDB/96 busca responder a anseios e reivindicações do movimento indígena e

⁵⁵ A LDB em vigor, até então, não se referia à Educação Indígena.

indigenista⁵⁶, trazendo o direito a uma educação específica e diferenciada que respeitasse a diversidade étnica e cultural. Houve, nesta década também, um crescimento do número de trabalhos acadêmicos e educacionais, a consolidação da prática política e pedagógica e a avaliação crítica das experiências de educação escolar indígena diferenciada.

Após a LDB/96, ainda podemos encontrar outros documentos oficiais que regularizam a educação escolar brasileira, entre elas podemos citar: o Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena – RCNEEI de 1998; a Resolução CNE nº 2 de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e garante o ensino da Língua Materna⁵⁷; a Resolução CNE/CEB nº 3 de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências⁵⁸; o Parecer CNE/CEB nº 14 de 1999, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena⁵⁹; o Plano Nacional de Educação – PNE de 2001; os Referenciais para Formação de Professores Indígenas de 2001; Decreto Presidencial nº 5.051 de 2004 que Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais⁶⁰; o Decreto Presidencial nº 6.861 de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências⁶¹ e a Resolução CNE/CEB Nº 13 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica⁶²;

Dentre esses documentos, destaca-se o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, que, de forma pioneira dedicou um capítulo específico para a educação escolar indígena, destacando, inclusive, a formação e profissionalização dos professores indígenas em nível superior.

No ano de 2002, cria-se uma vaga para representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação, ocupada, primeiramente, pela professora indígena

⁵⁶ O movimento indígena é organizado por representantes e líderes de diferentes comunidades indígenas, na luta pela conquista de seus interesses e direitos. O movimento indigenista, por sua vez, é organizado por pessoas da sociedade civil interessadas na questão indígena e dispostas a lutar lado a lado nessa conquista de direitos.

⁵⁷ Ambas disponíveis em:

http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=253.

⁵⁸ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

⁵⁹ Documento disponível em:

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CN E_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf

⁶⁰ Os três documentos disponíveis em:

http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=253.

⁶¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm

⁶² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866

Francisca Novantino P. de Ângelo – Pareci e, posteriormente pelo professor Gersem dos Santos Luciano – Baniwa. Ainda neste mesmo ano, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), formada por treze professores indígenas (AMARAL, 2010).

No estado do Paraná foi criada, também no ano de 2002, uma Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena, sua primeira ação se concretizou na Deliberação nº 9/02, que dispõe sobre a criação e funcionamento das Escolas Indígenas, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e dá outras providências. Entre outros documentos oficiais no estado, encontramos também: Instrução nº11/2007 – DAE/SUDE/SEED, com o objetivo de orientar a regularização da vida legal das escolas indígenas; e Resolução nº 2075/2008, a partir da qual todas os estabelecimentos de ensino que funcionassem em terras habitadas por comunidades indígenas, passariam a ser reconhecidos como Escolas da Rede Estadual e identificadas como Escola Estadual Indígena – EEI⁶³.

No ano de 2004, o MEC é reestruturado e, em consequência disso, reorganiza-se a condução das políticas educacionais. Uma das mudanças realizadas foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o intuito de redefinir uma agenda política institucional que viesse a superar os engessamentos e as fragmentações historicamente segmentadas na máquina pública, possibilitando diálogos na formulação de políticas voltadas a segmentos sociais específicos. No interior da SECAD passa a se situar a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (Decreto Presidencial nº. 5.159/2004), substituindo a anterior Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Nesse contexto, a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) também foi transformada pelo MEC em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) (HENRIQUES, 2007 apud AMARAL, 2010).

Ainda segundo o autor, uma das ações de significativo destaque iniciada no ano de 2003 e efetivada a partir de 2004 pelo MEC, foi a aproximação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no debate e proposição junto à política de educação escolar indígena. O CONSED criou a Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, com o objetivo de debater e propor ações e de pactuar compromissos em torno desta modalidade educativa.

⁶³ Documentos disponíveis na página oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

No ano de 2008, convocada pela Portaria Ministerial n. 1.062 e coordenada por uma Comissão Organizadora Nacional, constituída pela Portaria Ministerial n. 1.063 (ambas as Portarias publicadas em 26 de agosto de 2008), realizou-se a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), em Brasília, cujo tema central foi “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural. Construindo a gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena”, focando como seu principal debate a questão dos Territórios Étnicoeducacionais como uma recente e inovadora ferramenta de gestão e organização das políticas públicas de educação escolar indígena no país⁶⁴ (BRASIL, 2008).

Um dos principais avanços advindos dessa aproximação MEC/CONSED, ocorreu em 2005 e diz respeito à discussão e experimentação de uma nova organização de educação escolar indígena por meio dos Territórios Étnico-Educacionais, definindo a criação de cursos de Magistério Indígena para povos indígenas específicos, respeitando o conceito de territorialidade e instituindo uma nova pactuação e regimes de colaboração entre os Estados. De acordo com Amaral (2010), até o ano de 2007, os atuais Territórios Étnico-Educacionais eram denominados Arranjos Étnico-Educacionais, sendo renomeados pelas organizações indígenas e pelo MEC para potencializar a dimensão dos territórios indígenas para além das fronteiras oficiais que constituem as Unidades Federativas.

De acordo com Amaral (2010), a I CNEEI culmina, de certa forma, no início deste milênio e em especial na década de 2000, as conquistas, os avanços, as tensões e contradições próprias do movimento em ampliar o direito à educação básica e superior aos povos indígenas.

Não se pode negar tais vitórias, tais avanços no que tange à escolarização indígena. Para os povos indígenas, entretanto, não basta que apenas se reconheça o direito a uma “educação específica e diferenciada”, até mesmo porque esse conceito é muito amplo, portando diversas possibilidades de compreensão e interpretação. A discussão mais recente, que se iniciou no final da década de 1990 ainda nos dias de hoje toma força, procura suprir a deficiência não de legislações, mas sim de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, o que têm resultado em práticas insuficientes e insatisfatórias, pelo fato de, na maioria das vezes, não se basearem nos reais interesses indígenas e, mais ainda, por não

⁶⁴ O Decreto Presidencial nº 6.861/2009 define que “cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados” (BRASIL, 2009).

respeitem as especificidades de cada povo. As organizações indígenas, com o apoio de movimentos indigenistas, lutam pela conquista da autonomia das escolas indígenas. Autonomia esta que não se restringe à elaboração de currículos e calendários próprios, mas que entrega às mãos dos próprios índios a gestão da escola, dando-lhes condições para elaborarem um Projeto Político-Pedagógico; para decidirem a formação de seus professores; e para que, juntos da própria comunidade, consigam dar rumos para uma escolarização que faça parte de seus projetos de vida e de sociedade, entre outros fatores.

Segundo Bergamaschi (2005, p.184-185)

O número de escolas bilíngues, interculturais, específicas e diferenciadas, assim como o número de professores indígenas vêm aumentando entre a maior parte dos povos indígenas [segundos dados do Ministério da Educação], sendo a escola um espaço de resistência, de recriação das tradições e da ciência, bem como de produção de novos saberes, imprescindíveis para o atual momento. É recorrente a ideia de que a educação escolar dos povos indígenas é também uma estratégia de organização e luta pelos direitos, em primeiro lugar à terra, bem como pela condução autônoma das questões indígenas, sua história e territorialidade.

Caminhando nessa perspectiva, no subitem a seguir, procurarei retratar o histórico da escola na comunidade Ko'ẽ Jú Porã, a partir do qual podemos perceber como se deu o processo de estadualização da mesma, além das constantes controvérsias entre o que consta na legislação, o que de fato se concretiza no dia a dia da escola e situações que poderiam ser mais satisfatórias numa escolarização indígena, diferenciada e autônoma.

3.1.1. Escola na comunidade Ko'ẽ Jú Porã

Ao chegar na comunidade não é possível visualizá-la, é preciso adentrar um pouco mais para logo reconhece-la. A comunidade Guarani Ko'ẽ Jú Porã conta hoje com uma escola “padrão” construída recentemente pelo estado, onde há 04 salas de aula (duas são utilizadas para aula, uma como sala de reuniões e a outra não é utilizada), espaços reservados para laboratório e biblioteca (cujos materiais necessários para um bom funcionamento ainda não chegaram), banheiros feminino e masculino para alunos e outros dois para professores e funcionários, outro espaço reservado para as salas dos professores, diretoria, sala do(a) pedagogo(a) e secretaria, uma cozinha com banheiro para funcionários e duas dispensas para os alimentos, um cercado de areia, mesas e bancos de concreto, um pátio central coberto e muita área aberta. Entretanto, de acordo com a fala da professora Sebastiana Krexu Palácio,

do cacique Lauri Pires de Lima, de Adenilson Pires de Lima e da Coordenadora das Escolas Indígenas (do Núcleo de Educação de Guarapuava), a experiência de escolarização na comunidade nem sempre se deu desta forma, como veremos adiante.

Segundo Rosa Maria Cavalheiro, que acompanha o processo de escolarização indígena como coordenadora⁶⁵ desde o ano de 2005, quando chegou à comunidade Guarani a escola era bem diferente. Na época, assim como o maioria das escolas indígenas do Paraná, a escola pertencia ao município e se caracterizava como uma pequena construção de madeira, onde havia apenas uma sala de aula que abrigava uma turma multisseriada, um banheiro e um espaço pequeno onde eram feitas as refeições. Nessa ocasião, o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava – vinculado à Secretaria de Estado da Educação/SEED – tinha apenas a função de acompanhamento⁶⁶.



FIGURA 2 – Escola Antiga
Fotos: Rosa Maria Cavalheiro, 2005

⁶⁵ Primeiramente foi criado da Secretaria Estadual da Educação – SEED – um departamento chamado Departamento da Diversidade. Dentro desse departamento criou-se uma Coordenação de Educação Escolar Indígena, com sede em Curitiba. Posteriormente estabeleceu-se nos Núcleos Regionais de Educação uma ramificação dessa coordenação, contando com uma pessoa responsável pelo assunto. No caso do NRE de Guarapuava, a pessoa responsável por essa coordenação é Rosa Maria, que atua desde 2005 e vem a contribuir com a presente pesquisa.

⁶⁶ A escola seguia às orientações da Secretaria Municipal e ao Núcleo de Educação Estadual cabia a função de acompanhamento e apoio pedagógico. Às vezes, de acordo com a coordenadora do mesmo, recebiam materiais didáticos específicos, que vinham direto do MEC ou da própria SEED, e repassavam à escola indígena.

Essa antiga escola funcionava desde 1998 na comunidade Guarani devido a uma iniciativa da Secretaria Municipal de Turvo, por conta de que, para estudarem, os Guarani precisavam anteriormente percorrer 11Km de estrada de chão, por dentro da Terra Indígena, até a Escola Municipal Maria José de Paula, localizada na área dos Kaingang. Neste sentido, de acordo com Rosa Maria, ter uma escola na própria comunidade facilitou o acesso à educação, entretanto, a mesma permaneceu como uma extensão, um “braço”, da escola com sede na comunidade Kaingang que, por sua vez, não tinha uma proposta pedagógica específica, construída a partir da realidade indígena.

Nessa época a professora Sebastiana já atuava como professora e atendia à todos os alunos Guarani de 1^a à 4^a séries (atualmente Anos Iniciais do Ensino Fundamental) naquela pequena sala. Participava de formação continuada no próprio município de Turvo, junto com as professoras Kaingang e demais professores da rede municipal de ensino; não havia uma formação específica para profissionais que atuavam nas escolas indígenas.

Conforme diz a coordenadora do núcleo, quando iniciou seus trabalhos no ano de 2005, a mesma não conhecia muito a realidade da escola indígena Guarani, mas percebia algumas características que precisavam ser discutidas com a comunidade. Acompanhou, dessa forma, o processo de escolarização procurando dialogar com os Guarani sempre que possível.

Segundo a Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação/CNE, desde 1999 estabeleceram-se as esferas de competência e responsabilidade pela oferta de educação escolar indígena em regime de colaboração entre União, estados e municípios, onde coube aos estados a responsabilidade pela oferta e execução da mesma, de forma direta ou em colaboração com os municípios. Posteriormente à essa Resolução, a escola Guarani e demais escolas indígenas do Paraná passaram pelo processo de estadualização apenas alguns anos depois, iniciando-se com o movimento de ouvir as comunidades para saber se eles aceitavam ou não que as escolas se tornassem diretamente estaduais. Entre os anos de 2006 e 2007 já se falava sobre o assunto⁶⁷, procurando-se orientar as comunidades sobre o que significava a estadualização e quais as vantagens e desvantagens da mesma. De acordo com Rosa Maria,

⁶⁷ O Parecer nº 423/07, de 04/07/2007, aponta prorrogação do prazo de estadualização das escolas indígenas devido à necessidade de se ouvirem as comunidades indígenas. Tal Parecer se encontra disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer4232007.pdf>.

foi um processo importante de ouvir a comunidade e permitir que pensassem sobre o assunto para posteriormente se posicionarem.

Nesse processo de discussão sobre a importância (ou não) da estadualização e, conseqüentemente sobre as questões de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, a comunidade Ko'ê Jú Porã, de início, se colocava a favor de que a escola continuasse a ser municipal, devido à proximidade da prefeitura e de sua Secretaria de Educação mas, após diversas conversas internas e entre comunidade, Núcleo e Secretaria Municipal de Educação, decidiram de forma autônoma pela estadualização⁶⁸.

De acordo com Sebastiana, quando decidiram por estadualizar, o primeiro nome dado pela comunidade à escola, foi *Tupã Mirim*, uma referência ao Adenilson, filho do cacique Lauri. No entanto, no ano de 2008, por um curto período de tempo em que havia uma “cacica” na comunidade, foi solicitado pela SEED de Curitiba que mudassem o nome da escola, devido ao fato de *Tupã Mirim* se tratar de uma pessoa ainda viva⁶⁹. A comunidade decidiu então por chama-la *Arandu Pyahu*. Segundo Bergamaschi (2005, p.55), o *conhecimento*, a *sabedoria*, para os Guarani, são expressados exatamente através da palavra ARANDU, onde ARA significa tempo, dia e ÑENDU quer dizer sentir, experimentar; desta forma, ARANDU significa “*sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa*”. A explicação de Sebastiana vai de acordo com a autora. Para a professora, a comunidade escolheu esse nome exatamente porque *Arandu* significa *sabedoria* e *Pyahu* tem, entre os seus significados, o de *novo horizonte, mudança pra nova estação*, e foi pensado devido às crianças pequenas que lá teriam um novo aprendizado; seria como se *Arandu Pyahu* fosse “*aprendizado novo*”.

Após a Resolução nº 2075 de 2008⁷⁰, que dispõe sobre a criação e funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, a gestão da escola Guarani passou a ser responsabilidade do estado e o NRE pôde, a partir do início de 2009, realizar um trabalho mais efetivo, no sentido pedagógico, apesar de permanecer com as mesmas

⁶⁸ Apesar da opção nessa comunidade ter se dado de forma autônoma, a estadualização se tornou realidade em todas as escolas indígenas do Paraná, com exceção de uma escola na região de Maringá, que contava com sistema de educação próprio (entrevista com Rosa, em 07/04/2014).

⁶⁹ Para Rosa Maria, entretanto, foi solicitado pela SEED apenas a definição do nome que os Guarani queriam para a escola, por se de uma nova escola, o que deveria ser decidido em comunidade e entregue em ata. Com isso, a “cacica” trouxe o documento solicitado, onde dizia qual era a decisão da comunidade. Desta forma, Rosa não ficou sabendo como foi a discussão interna na comunidade, sabia apenas que havia diversas assinaturas na ata.

⁷⁰ Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>>. Acesso em 10/02/2014.

dificuldades de antes, como: deslocamento, falta de professores para atuarem na escola, em especial professores indígenas, entre outros.

Após a estadualização da escola Guarani, iniciou-se um processo para construção de um novo prédio escolar, de alvenaria e de melhor qualidade. A esse respeito, e de certa forma ressaltando a participação que lhes coube nesse processo, diz o cacique:

Esse colégio aqui [referência à nova escola] nós conseguimos. Antes [...] quando chovia molhava os cadernos por causa das goteiras. Eu e o Adenilson levantamos um documento aqui com a comunidadezinha que tinha; fizemos uma ata bem caprichada e por nossa sorte, numa reunião que teve com o governador do Estado, em Curitiba, tivemos o prazer de entregar em mãos e dentro de três anos saiu esse colégio aqui [grifo nosso] (Depoimento gravado em 19/08/2013).

Para o NRE, a construção da nova escola se deu a partir de um Edital específico, através do qual era liberada uma verba do FNDE e o estado do Paraná realizava a tramitação, ou seja, a escola foi construída pelo Governo Estadual, contando com verbas Federais. Esse processo, por sua vez, não contou com a participação das comunidades e findou com a aprovação de um projeto de construção idêntico para todas comunidades, não levando em consideração as especificidades étnicas, locais e regionais. No entanto, de maneira geral, para as comunidades que contavam com escolas de madeira, pequenas e de baixa qualidade, sem lugar para guardar os materiais e com um “cubículo” para se fazer o lanche, o novo projeto vinha a satisfazer; era, de acordo com as pessoas que acompanharam tal processo, “um verdadeiro sonho”.

Ao término do ano de 2011, finalmente ficou pronta a nova escola, aos moldes do que se vê na foto a seguir. Apesar de não ter sido oficialmente inaugurada, nem dispor de todos os materiais e equipamentos necessários para uma boa atuação pedagógica, a comunidade vem ocupando e utilizando o espaço desde o início do ano de 2012.



FIGURA 3 – Escola atual
Foto: Rosa Maria Cavalheiro, 2012

Conforme a coordenadora do NRE,

[...] observando o que mudou lá na comunidade indígena, com relação à essa escola, desse momento para cá, eu acho que teve um avanço bem significativo. Assim, talvez não da educação escolar indígena que se quer, aquela que a legislação determina e a gente precisa lutar, mas diante do que se tinha, a começar pela estrutura escolar, acredito que melhorou bastante. Como a comunidade é pequena, conta hoje com três professores indígenas⁷¹, isso também pode ser considerado um avanço.

Ainda de acordo com Rosa, é preciso ter professor indígena e, para isso, faz-se necessário proporcionar formação específica, que seja de fato voltada para a formação daqueles que irão atuar nas escolas indígenas. Diz ela, “*não sei se a comunidade depõe dessa forma, mas houve um avanço no atendimento e paralelamente a isso também houve a formação dos professores*”. Ela se refere aqui às formações específicas fornecidas pelo estado do Paraná, ou seja os Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Normal Bilíngüe Kaingang/Guarani,

⁷¹ Desses três, apenas a Sebastiana possui formação específica, Magistério Indígena. O Cecílio, que até o ano de 2013 atuava como professor dos Anos Iniciais e como professor de Artes e Educação Física, a partir de 2014 só pode atuar como professor de Língua Indígena por ter completado apenas o Ensino Médio. A terceira professora citada é Silmara, que até 2013 dava aulas de Língua Indígena e, a partir de 2014, não pode atuar na escola por ainda ter o Ensino Médio incompleto.

realizados nos anos de 2006 e de 2008 e às formações continuadas realizadas nos anos subsequentes.

Nós tivemos muitos cursos de formação que a professora Sebastiana e a professora Olívia, que não está mais lá (porque existe uma rotatividade característica dos Guarani) participaram. A Sebastiana fez o magistério específico que entrou numa proposta feita pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina e que foi aderida por cinco estados. O Paraná entrou como parceiro depois que já estava acontecendo a formação⁷². Depois foi elaborada uma outra proposta onde outros professores indígenas também puderam participar. (ROSA MARIA, depoimento gravado em 07/04/2014).

Sabe-se que apesar dos avanços obtidos, ainda há muito o que se avançar, principalmente na parte pedagógica, para se atingir uma verdadeira Educação Escolar Indígena. No entanto, não se pode deixar de observar as melhorias já alcançadas. Hoje a escola na comunidade Ko'ẽ Jú Porã já não é mais uma extensão da escola Kaingang, é efetivamente uma escola Guarani, que conta com um diretor e uma pedagoga (não-indígenas), funcionários indígenas e não-indígenas, dois professores Guarani e uma professora não-indígena. A ideia é que, com o tempo, aumente o número de Guarani formados e, conseqüentemente, atuando na escola nos cargos hoje ocupados por não-indígenas.

Eu sempre falo para eles: o ideal é que os professores indígenas ou os indígenas da aldeia venham ocupar esses cargos, o que hoje eu ocupo, que hoje existem nas secretarias de Educação, onde há pessoas como eu, que estudam sobre isso, mas que não são indígenas. Então, o ideal é que vocês consigam ocupar esses cargos. Apesar da escola não ser uma instituição indígena, ter sido colocada aqui dentro, vocês precisam se apropriar dela, atuarem e fazerem a Educação Escolar Indígena acontecer (ROSA MARIA, depoimento gravado em 07/04/2014).

Ainda segundo a coordenadora do NRE, a escola mudou um pouco a própria comunidade, no sentido de que ela agregou um movimento diferente na comunidade⁷³. Os Guarani de Ko'ẽ Jú Porã, desde os princípios em que ela começou a acompanhá-los, sempre se mostraram interessados pela escola, sempre quiseram escola. Como visto anteriormente, muitas comunidades indígenas, em especial as Mbya Guarani, ainda são resistentes à escolarização. Mas ali não, a comunidade se mostrava interessada na existência de uma escola, onde suas crianças pudessem estudar, porém com essas condições, de que houvesse

⁷² “No Paraná nós temos 19 cursistas que se formaram nesse magistério e Sebastiana é uma delas”, diz Rosa.

⁷³ A escola (prédio escolar), serve hoje não só como espaço de escolarização, mas também como local de bailes, de acolhimento a visitantes, de reuniões. É sempre mantida limpa e bem cuidada.

professores indígenas, falantes da língua materna e conhecedores de seus costumes para que a influência do não-índio não se desse de maneira “tão forte”, evitando trazer problemas para a própria comunidade, e permitindo que as crianças pudessem continuar vivendo seu próprio modo de ser Guarani.

A gente percebe que eles querem muito a escola, que as crianças gostam de estar na escola. E também o contrário, que eles gostam de estar na casa, porque na hora do recreio eles corriam todos para casa e voltavam. A escola dá movimento para a comunidade, mas um movimento bacana (ROSA MARIA, depoimento gravado em 07/04/2014)

O cacique Lauri, em depoimento gravado (19/03/2013), fala sobre a importância que ele vê na escola nos dias de hoje, sobre qual o papel da escola na comunidade:

A escola hoje, pro mundo que nós vivemos, é o primeiro passo importantíssimo pros jovens índios, pros Guarani, porque é disso que a comunidade vai se expressar, buscar coisas. Porque hoje em dia sem esse documento aqui [mostra um papel], a gente não consegue nada do que a gente quer. Antigamente eu ia em Brasília: “na minha aldeia preciso disso, preciso daquilo”, o próprio presidente da FUNAI mandava fazer, na hora resolvia. Mas hoje se eu quiser ir em Guarapuava, Curitiba ou Brasília eu tenho que fazer documento aqui dentro da comunidade, levar pronto daqui. E isso, nessa parte, os jovens ajudam a gente, que os jovens já sabem como manejar uma ata. E a gente, ligado sempre naquele sistema que nós venhamos praticando de antigamente pra cá, as coisas mais importantes a gente não consegue chegar a decidir e o jovem ajuda. O jovem diz “tem sempre que fazer assim, tem que escrever assim”, então é bastante bom.

A partir dessa fala do cacique, podemos perceber esse “movimento” que a escola dá pra comunidade, não somente pela inserção da leitura e escrita, o que é apontado como fundamental para seu Lauri, mas também pela reconfiguração das relações dentro da comunidade. O poder do conhecimento, tradicionalmente relacionado com as pessoas mais velhas, passa a ser visto também nos mais jovens, que saem da figura daqueles que somente pedem conselhos aos mais velhos, para tomarem uma posição de conselheiros, quando se trata de tomar decisões referentes às relações com os não-índios, à documentos que devem ser redigidos.

Entretanto, apesar de enxergar esse potencial nos mais jovens, escolarizados, o próprio cacique completa seu depoimento afirmando:

Mas eu queria que o Estado ajudasse mais nós, na parte de contratar uma índia de idade, um índio de idade, para trabalhar junto com o jovem, sempre a cultura completa. E principalmente aqui em Ko’ê Ju, eu queria que tivesse uma pessoa para trabalhar durante o dia com os alunos, porque

a maior parte dos alunos eles estão ligados mais no sistema dos brancos, do não-índio.

O fato dos alunos estarem recebendo fortes influências dos não-indígenas, também foi alvo de reflexão por parte de Rosa Maria (depoimento gravado em 07/04/2014). Diz ela, sobre a escola: “É claro que existem os problemas, né [pausa]. Agora que a escola é maior, ela traz muitos benefícios, mas também traz muitos questionamentos, por causa das pessoas que vêm de fora”. Esses questionamentos a que Rosa se refere, dizem respeito ao fato de que, ao aumentar o tamanho da escola e desvinculá-la da escola Kaingang, aumentou também o número de pessoas trabalhando na mesma. Como não há indígenas com formação suficiente para ocupar a todos os cargos, alguns deles ficam por conta de não-índios. Essa relação muitas vezes é complexa, pois muitos desses não-indígenas, apesar de serem bons profissionais, na maioria das vezes não possuem conhecimento sobre a cultura Guarani ou mesmo sobre as especificidades (garantidas por lei) de uma escola indígena, o que resulta em “choque cultural”.

O atual diretor (não-índio) não é o mesmo dos últimos dois anos (2012 e 2013). Devido a “falhas” na comunicação, apesar de compreender bastante a respeito da cultura Guarani, por questões não claramente explicitadas, o antigo diretor não recebeu a Carta de Anuência do cacique. A pedagoga atual também não é a mesma, quem ocupava o cargo desde o final de 2012 até 2013 teve dificuldade em relacionar seus conhecimentos pedagógicos com as especificidades da escola indígena e não aceitava que falassem em Guarani na sua presença (acreditava que, quando falavam em Guarani, estavam falando sobre ela). Como Silmara, professora de Língua Guarani até o ano de 2013, não possuía Ensino Médio completo e não pode assumir como professora em 2014 e como Cecílio, que atuava numa turma de 5º Ano e como professor de Arte e Educação Física, só pode assumir as aulas de Língua Indígena, no ano de 2014 foi preciso admitir uma professora não-indígena para assumir as aulas de Arte e Educação Física (o que trouxe nova configuração para a escola). Além desses, uma não-indígena também foi contratada para atuar como Agente Escolar⁷⁴.

A professora Sebastiana, quando questionada sobre a Escola Arandu Pyahu, como ela a coloca diante da discussão sobre escola diferenciada, nos diz:

⁷⁴ Essa constante mudança de pessoas e o aumento de não-índios atuando na escola acarreta conflitos e contradições que serão abordados mais adiante, no subitem 3.3.

Escola diferenciada fala na língua materna, ensina a história dos antepassados, ensina de tudo da cultura. No Magistério Indígena estudei legislação, direitos, mas acho que escola diferenciada só está escrita no papel, na lei, mas é muito difícil sair do papel. A escola está um pouco longe de ser autônoma, tem funcionários, mas o diretor e a pedagoga não são índios. Ainda segue modelo não-indígena, seguem no caminho de que querem mudar, mas não conseguem. Falta verbas, falta diálogo sobre ter uma horta, um milharal, sobre comer só produtos naturais. Quando a gente fala, dizem que a gente quer tomar o poder.

Enfim, essas são algumas das questões, das contradições, assim como das experiências bem sucedidas vivenciadas no dia a dia da escola Arandu Pyahu e da comunidade Ko'ê Jú Porã. Nos item a seguir, abordarei como se dão as relações entre os movimentos e organizações indígenas, a territorialidade Guarani e o papel da escola neste contexto.

3.2. Movimentos (organizações), Territorialidade e Escolarização

Historicamente os povos indígenas sempre reagiram à violação de seus direitos e à conquista de seus territórios tradicionais de diversas maneiras, de acordo o desafio imposto em cada situação. Enfrentaram distintos momentos de expansão capitalista, inicialmente europeia e, posteriormente, condicionada à formação econômica brasileira. Esses confrontos ora se davam através de grandes batalhas, ora através de “guerrilhas” e até mesmo através de fugas e suicídios coletivos. A resistência sempre existiu, com a diferença que antes eram pontuais e isoladas, com desafios imediatos e, com o passar do tempo foi se tornando mais ampla e intensa, exigindo novas estratégias.

Ao longo da História, os povos indígenas foram percebendo que era preciso unificar a resistência para ganharem força. Sendo assim, o movimento indígena no Brasil, desde a sua organização, vem atuando em busca da garantia, efetivação e defesa dos direitos indígenas, tendo “a terra” como eixo mobilizador de suas lutas. Historicamente, a maior violência contra os povos indígenas se refere à expropriação e destruição de suas terras ancestrais, pois para eles, a terra é mais que um lugar para morar ou extrair riquezas, a terra é a própria riqueza, ela é “mãe”, dela advém sua sobrevivência; ela é a base para viverem, se alimentarem, se reproduzirem física e culturalmente.

Entretanto, de acordo com Faustino (2011), diversos autores como Libertad Borges Bittencourt, Roberto Cardoso de Oliveira, Carmem Junqueira, Miguel Alberto Bartolomé, a

própria autora em sua tese de doutorado, entre outros, tecem relações entre os atuais movimentos e grupos de reivindicações em prol dos direitos indígenas na América Latina com os aspectos econômicos e culturais que impulsionaram o estabelecimento de políticas públicas de diversidade cultural voltadas às populações consideradas vulneráveis, nas últimas décadas. Para esses autores, não há como falar dessa mobilização dos povos indígenas, como grupos minoritários e menos favorecidos, deixando de lado a influência de organismos internacionais nos discursos sobre diversidade e sem questionar as bases que levam à produção das desigualdades na sociedade capitalista.

Observa-se que a passagem do século XIX para o século XX foi marcada por reflexões em torno da formação da sociedade nacional brasileira. A república, a imigração europeia, a modernização do Estado e a busca pela consolidação do espaço nacional foram importantes para impulsionar novas relações sociais no Brasil, com conseqüente rebatimento territorial. Neste sentido, o processo de interiorização e integração nacional esboçado já naquele momento ganha força nas primeiras décadas do século XX.

Na década de 1950 presencia-se uma política de valorização da diversidade incitando-se discursos sobre Raça. A UNESCO, principal instituição vinculada à ONU, entre outros organismos internacionais, ficam responsáveis pela encomenda e divulgação de estudos sobre cultura, minorias, diferença, etc. Pesquisas nessas áreas passam a ser incentivadas e financiadas. No Brasil, são patrocinadas pesquisas que discutam tais temáticas, tecendo relações entre as ciências sociais e a educação, pois, para esses organismos internacionais e suas ramificações nacionais, como o CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas em Educação, “os problemas sociais deveriam ser enfrentados do ponto de vista das questões culturais” (FAUSTINO, 2011, p. 324).

Diante tal realidade, a partir dos anos de 1960 intensificaram-se as pesquisas acadêmicas com relação às sociedades indígenas no Brasil e a Antropologia passou a olhar com maior interesse para a questão, resultando no aumento de registros etnográficos sobre a população indígena brasileira (BORGES, 2009).

A partir da década de 1970, devido às configurações sociais, representadas pelo aumento da pobreza, pela globalização da economia e a mundialização da cultura, os movimentos sociais que se mobilizavam em prol da luta de classes, que se uniam para transformação da sociedade, passam então a se fragmentar em bandeiras específicas, em pequenos segmentos sociais – de gênero, etnia, etc (FAUSTINO, 2011). Com o movimento

indígena não foi diferente e o que se percebe é uma maior articulação entre indígenas, ONG's, antropólogos, linguistas, educadores, missionários entre outros⁷⁵, muitas vezes ligados aos organismos internacionais, que passam a representa-los em prol do reconhecimento e busca de maiores direitos.

Assim, o Movimento Indígena ganha força e essa década é marcada por Assembleias Indígenas, em especial no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, destacando-se a I Assembleia de Líderes Indígenas em Diamantina/MT, em 1974 e a II Assembleia Indígena no Ato Tapajós/AM, em 1975, onde as principais reivindicações foram a luta pela terra, a participação na elaboração de diversas políticas indigenistas oficiais e a necessidade de união entre diferentes povos (BORGES, 2009, p.5). Esses encontros e reuniões permitiram a esses povos reconhecerem-se como sujeitos históricos de um mesmo processo de dominação e subalternização e, percebendo as causas comuns de seus problemas, entenderem a necessidade de se criar uma articulação muito mais abrangente.

Nesse caminhar entre a mobilização e a consequente criação de novas organizações indígenas, somada à intensificação do interesse por parte de pesquisadores e universidades em articular os conhecimentos acadêmicos às necessidades apontadas pelos indígenas, ou seja, nessa nova caracterização de sujeitos voltados para a reflexão e ação transformadora, mesmo de maneira segmentada, formando indivíduos com novos conhecimentos e habilidades, pode-se notar grandes mudanças no campo da Educação. Entre elas, a revisão crítica do papel da escola indígena, desconstruindo-se a sua histórica identificação como “civilizadora”, e enfatizando-se a função política da Educação. Ainda na década de 1970 foram realizados Encontros de Educação Indígena, que traziam à tona aspectos importantes da escolarização indígena dos diversos povos brasileiros (BORGES, 2009).

Faustino (2011), citando Bittencourt (2000), afirma que essa mobilização da década de 1970 repercutiu numa nova configuração de lideranças indígenas, segundo intenção dos próprios organismos internacionais. Estes últimos tinham por objetivo ampliar a escolarização dos povos indígenas, formando esses novos líderes mais jovens e escolarizados, capazes de lutarem pela ampliação da escolaridade para os povos indígenas.

⁷⁵ No ano de 1973, em consequência dessa crescente articulação indígena e indigenista, intervindo e acompanhando os processos legislativos, que assim, pressionavam o Estado, foi aprovado o Estatuto do Índio, Lei 6.001, onde os artigos 50 e 53 apontam para uma mudança conceitual da ideia de assimilação (onde o índio deveria deixar de ser índio, assimilando-se à cultura nacional) para a de integração do índio à comunidade nacional (onde não se exigia que o índio negasse sua origem, desde que ele aprendesse valores culturais da sociedade nacional) (GRUPIONI, 1994).

Assim, a década de 1980, pode-se observar a ampliação das discussões sobre a autonomia das sociedades indígenas, o caráter ideológico da educação e o ensino bilíngue. Segundo Aracy Lopes da Silva (1995), as comunidades e áreas indígenas, passam a reivindicar a construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, direitos e especificidades dos povos e culturas indígenas, tendo a escola como um possível espaço de reflexão dos próprios índios sobre seus conhecimentos e projetos de vida.

O final dos anos de 1980 caracterizou-se pela organização do Movimento Indígena⁷⁶ e de Apoio ao Índio e pela realização de Encontros de Professores Índios, assessorados por entidades pró-índios e Universidades, onde discutiam-se problemas, expressavam-se politicamente, escreviam documentos (BORGES, 2009). No entanto, segundo Faustino (2001), é preciso dedicar atenção à essa relação entre os movimentos indígenas e as Universidades, devido ao fato de que muitas dessas universidades receberam influências da Antropologia Cultural, voltando seus estudos aos aspectos culturais de determinados grupos, sem a preocupação de abordar as relação entre as transformações vividas em suas tradições e as imposições do próprio sistema capitalista.

Ainda assim, nessa mesma década é fundada a UNI – União das Nações Indígenas, unindo antropólogos, indigenistas e grandes lideranças nacionais; organização que, no entanto, não durou muito tempo devido a sérias dificuldades em articular um movimento de representação nacional diante da imensa extensão territorial e da diversidade desses povos, levando o movimento indígena a se voltar novamente para a criação e consolidação de organizações locais e regionais, como a UNI/AC e a Aty Guasú Guarani/ MS (BORGES, 2009).

Organizados em partidos políticos, mobilizações espontâneas, associações, organizações formais, pequenos levantes e até resistência armada, os movimentos indígenas ganham força e reivindicam reconhecimento e seu espaço político, sem necessariamente confrontar o poder local (FAUSTINO, 2011). Assim, observa-se na década de 1990 uma tomada de consciência do papel dos povos indígenas na sociedade e o conseqüente reconhecimento de seu alijamento na história oficial (FAUSTINO, 2011). Dessa forma, sem necessariamente confrontar diretamente com o Estado, passam a transpor seu próprio modo de pensar aos debates nacionais sobre seus direitos, apropriando-se de elementos da cultura

⁷⁶ Os professores índios e as comunidades passam a tomar a frente nos processos de escolarização.

ocidental, mas reconstruindo-os e mantendo sua diferença cultural e sua afirmação identitária (BORGES, 2009).

Em 1992, na tentativa de novamente articular de forma mais ampla os povos indígenas, é criado o CAPOIB – Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, mesclando formas organizativas não-indígenas com formas tradicionais de organização (BORGES, 2009). Para Faustino (2011), no entanto, existem visões divergentes no debate sobre o movimento indígena, o que leva alguns autores a pensarem que “devido à situação de isolamento, carência e repressão em que foram colocados e mantidos os índios no Brasil no regime de tutela, não lhes foi possibilitado uma articulação política independente” (p. 328). Por outro lado, a mesma autora traz referências de autores que apontam a fragilidade na organização indígena por sua fragmentação e também pelas disputas internas, agravada por seu caráter imediatista.

De acordo com Borges (idem), “o sucesso do movimento indígena na luta por suas terras [...] está profundamente vinculado a uma sociedade na qual o capital não possua hegemonia política”. Sendo assim, lutam por uma sociedade emancipada do julgo do capital e pautada sobre outros valores; o essencial para o Movimento Indígena é não abrir mão de seu problema central: a luta pela terra, a emancipação cultural e ética. Em contraponto, para Faustino (2011), as organizações, mesmo se baseando em filiações étnicas diferenciadas, estariam recorrendo, em suas demandas, a uma linguagem política estruturada de acordo com a lógica dominante.

Segundo a mesma autora, é dentro dessa lógica que, a partir da década de 1990, a política educacional passa a ser pensada de acordo com os centros do poder internacional, que controlam os países periféricos colocando a escola aos interesses da economia de mercado. Isto é, dentro da política do respeito à diversidade e da solução dos problemas sociais não mais relacionados com questões econômicas, mas sim culturais e sociais, a escola vem a ser um eficaz instrumento de *coesão social*.

Assim, cada vez mais a educação é colocada como uma importante ferramenta cultural e a escola como instrumento de construção da autonomia dos povos indígenas. Ainda que seja herança dessa ideologia liberal, uma escola indígena autônoma só será possível quando articulada a um projeto político pedagógico maior, ou seja, quando não se consolida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos prontos e reprodução de valores da sociedade não-indígena, mas quando articula os conhecimentos trabalhados com

o projeto político da comunidade a caminho de sua emancipação. Ainda que as escolas indígenas brasileiras sejam responsabilidade do Estado, criadas dentro de um sistema de ensino, faz-se necessário que transcendam à sua concepção convencional, baseando-se na autogestão e na autonomia.

Atualmente existem mais de 500 organizações indígenas locais e regionais espalhadas por todo o Brasil (BORGES, 2009). No que diz respeito aos grupos Guarani podemos citar algumas delas: Yvy Rupá – Comissão Guarani, Nhemonguetá – Comissão Indígena de Santa Catarina, Comissão por Terras Guarani, entre outras. Partindo da compreensão de que todas as lutas e embates aparentemente localizados são, na realidade, fragmentos e recortes de uma mesma frente ideológica, que pertencem a um mesmo projeto de sociedade capitalista, é que se amplia, conseqüentemente, a necessidade de articulações e projetos maiores de resistência e luta. De acordo a página oficial do MEC⁷⁷, existem hoje no Brasil 2819 escolas indígenas e o que os indígenas, indigenistas e pesquisadores envolvidos nesses Movimentos esperam é exatamente que essas escolas se constituam como espaços possíveis para a reflexão e a articulação necessárias, criando laços mais fortes com a comunidade, em busca de autonomia cultural, social e política.

O que se pode perceber com essa retomada histórica é que a relação entre os movimentos e organizações indígenas (criados inicialmente para reconhecimento de seu papel social e para lutarem por seus direitos, principalmente pelo direito a suas terras tradicionais) e a escolarização (como instrumento de busca pela autonomia) se dá de forma intrínseca, principalmente pelo fato de ambas serem heranças de uma mesma lógica capitalista, o que, contraditoriamente, pode dar-lhes um caráter de luta e resistência, ou então pode fazer com que apenas respondam à interesses externos (principalmente dos organismos internacionais).

De acordo com a lógica da cosmologia indígena, por outro lado, a importância da terra, de uma maneira geral, extrapola sua utilidade como moradia ou produção de alimentos. A relação que mantêm com ela não é a de posse, mas a de troca, de sobrevivência, ou seja, a terra é o lugar onde se vive seu próprio modo de ser, onde vivem e transmitem sua cultura, onde se comunicam com seus ancestrais, de onde tiram o sustento e a cura. Por esse motivo é que o movimento indígena pautou como luta principal “a terra”, em seus mais diversos

⁷⁷ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18605:mec-apoia-novas-escolas-e-qualificacao-de-professores&catid=206&Itemid=86> Acesso em outubro de 2013.

enfoques: a regularização fundiária das terras indígenas, que se dá pelo processo de demarcação; o fortalecimento das atividades de fiscalização, nas áreas já demarcadas; a luta pela ampliação das terras indígenas que se encontram demarcadas; o combate às instalações de empreendimentos que causam impactos ambientais e na vida das famílias indígenas; entre outros.

Considerando-se que o modelo de produção capitalista, apoiado no uso e exploração da terra de forma desigual, não leva em conta as necessidades dos povos que tradicionalmente as habitam (ou habitavam), faz-se necessário que cada vez mais eles se organizem em prol de seus direitos. A terra vem, então, a ser considerada condição necessária para acessar os demais direitos, como educação e saúde diferenciadas, projetos de sustentabilidade, etc.

Nesse contexto, a escola não deve ser pensada como um espaço neutro, mas sim um lugar de engajamento político, de interação social, que desenvolva um conhecimento que leve em conta a dialética das relações entre a cultura dominante e a “dominada”. A escola e o processo de aprendizagem são, assim, analisados considerando-se os contextos históricos, os vínculos e relações com a sociedade mais ampla, os interesses políticos, econômicos, etc. (GIROUX⁷⁸, 1997).

De forma dialética, pensando na realidade indígena, não só o movimento por terra é tido como base para outras reivindicações como a educação, mas também a escola pode ser entendida como um espaço para o diálogo e mobilização, um espaço de fronteira entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas, necessários para que esses índios se “armem” e saibam com quem estão lidando.

A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (GIROUX, 1997, p.88).

Mas como pensar essa relação “escola/movimentos de luta pela terra” quando a noção de territorialidade é outra, quando a relação com a terra não é necessariamente a de posse, a de moradia fixa? Como foi apontado anteriormente, a noção de território Guarani extrapola as fronteiras impostas pelos estados nacionais, sendo que tradicionalmente eles caminham, transitam entre comunidades espalhadas por esse amplo território, sendo vários

⁷⁸ Henry Giroux destacou-se nos estudos da Pedagogia Crítica.

os motivos que os levam a caminhar, entre eles: religiosidade, busca pela “Terra sem males”, sobrevivência, saúde, entre outros. Com isso, criam uma rede solidária, marcada pelo intenso fluxo de trocas entre comunidades e entre indígenas e não-indígenas.

O conceito de território para os Mbya extrapola, assim, os limites físicos da comunidade, pois os espaços que interferem em seu modo de vida, como rios e florestas, possuem uma relação holística com todo o entorno, que é, dessa maneira, visto também como parte essencial para a manutenção da vida. A área que contém todas as comunidades guaranis (hoje transnacional) corresponde, assim, à região dentro da qual eles se sentem territorializados e sua comunidade, neste sentido, é percebida como sendo um pequeno fragmento contido nessa área maior.

Com o passar do tempo e a expansão das frentes capitalistas em busca de terras e riquezas, no entanto, esse histórico perambular representou grande perda aos Guarani, pois enquanto consideravam-se pertencentes a todo esse território, para os não-índios, o fato deles não se fixarem a um único lugar, significava que esses territórios não pertenciam a eles. Foi assim que grande parte desses Guarani Mbya foram perdendo seus territórios próximo às matas e terminaram por habitarem beira de estradas ou pequenos espaços de terra demarcados para outros povos indígenas (no caso do Sul do Brasil, na maioria das vezes em terras Kaingang).

De acordo com os próprios indígenas, “sem terra não há modo de ser Guarani”,

O povo Guarani encontra na terra o seu sustento: frutas, caça, pesca, material para fazer o artesanato e plantas medicinais. A terra é o lugar onde as pessoas convivem, passam adiante suas histórias e seus ensinamentos, onde as crianças e os jovens aprendem com os mais velhos. É o lugar onde o Povo vive sua religião e constrói a Casa de Reza. Nela o Pajé ou Karaí e a Pajé ou Cunhã Karaí, cuida dos doentes e desanimados e aconselha a comunidade (COMIN⁷⁹, 2009).

Por conta dessa característica peculiar, os Guarani Mbya são conhecidos como um dos povos que, apesar do longo e intenso contato com outras etnias e com não-índios, ainda se apresenta resistente ao processo de escolarização, podendo justificar tal resistência de diferentes maneiras, entre as quais podemos destacar duas: forma de continuar preservando suas tradições e esse “modo de ser Guarani”, considerado fundamental para a sua existência; a própria mobilidade em busca da “Yvy Marãey”.

⁷⁹ Conselho de Missão entre Indígenas.

Apesar disso, muitos acabam por reinventar esse “modo de ser”, por ressignificar suas tradições, não apenas por diferenças que surgem acompanhando os novos lugares, mas também porque essa prática aproxima os grupos familiares, que vivenciaram e vivenciam diferentes situações de contato, de seus antepassados. Segundo Mariana Cavalin (2009), esse constante fluxo de trocas, que pode ser realizado entre as comunidades e também com os não-índios, constitui um fator que pode abrir espaço para a reconstrução de suas práticas com influências de outros traços culturais que não os seus, como pode também contribuir para a afirmação de suas lutas por autonomia através da resistência aos hábitos que vêm de fora.

Como nos foi possível perceber a partir das falas do cacique Lauri, no primeiro capítulo, embora a demarcação possa representar para muitos deles a “retaliação” de seu território e/ou seu próprio confinamento, cada vez mais eles vêm se conscientizando de que, no mundo atual, esta pode ser a única alternativa para que não percam de vez o que lhes resta de suas terras tradicionais. Hoje, assim como outros tantos povos indígenas brasileiros, os Guarani Mbya vêm buscando compreender como a lógica não-indígena funciona e, com isso, se mobilizando e se organizando pelo direito à terra, à saúde, segurança, educação. Entre aqueles que já conquistaram o direito à terra, ainda que em área hoje demarcada para outra etnia, observa-se um caminhar em direção ao reconhecimento e à importância da escola.

É importante pensar na capacidade dos próprios indígenas se apropriarem da escola, fazendo-a funcionar consoante seus propósitos e objetivos, vivenciando os elementos de outras culturas, dando-lhes novos significados e os adaptando aos seus próprios interesses e necessidades (BRUNO⁸⁰, 2011). Nesse sentido, de acordo com Melià (1999), uma ação pedagógica coerente deve perguntar “*o que é ser um bom Guarani?*”.

No Brasil, a discussão sobre a escolarização indígena ganhou força de leis e decretos; com a luta dos movimento indígenas e o “empurrão” dos organismos internacionais, conquistou algumas vitórias, como o direito a ser diferenciada, elaborar um currículo específico, possuir calendário próprio, ter os próprios indígenas lecionando. No entanto, muitas vezes essas conquistas não são suficientes. Quando estamos falando de uma escola engajada, crítica, envolvida com o projeto político da comunidade, estamos considerando que as pessoas envolvidas nesse processo também possuem esse engajamento. Entretanto, de acordo com Melià (1999), muitas vezes os professores indígenas não tiveram uma

⁸⁰ Lúcia Bruno.

educação tradicional; podem até saber a língua, mas não receberam uma série de outros valores, sentidos e aprendidos na vivência em comunidade.

Em Ko'ê Jú Porã, como visto anteriormente, a educação escolar na comunidade tem como figura principal a professora Sebastiana, que apesar de ser Chiripá e de ter passado boa parte de sua vida trabalhando em casa de famílias não-indígenas e entre os Avá, procura compreender as principais taxonomias da cultura Mbya Guarani para trabalhar com seus alunos. Entretanto, segundo a mesma, apesar de ter frequentado o Magistério Indígena específico, onde falavam da função política e da importância da escola para manutenção da cultura Guarani, o modelo de escola em que ela estudou e o modelo que vem “de cima para baixo” na escola onde atua, são modelos não-indígenas, pautados na ordem, na disciplina, no conteúdo, sem espaço efetivo para conscientização.

Quando ocorre o fenômeno contrário, isto é, quando os professores indígenas são aqueles que “vivenciaram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo” (MELIÀ, 1999, p.15), a escola passa a ser um “lugar onde se originam movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito” (idem).

Esse já é uma dos grandes resultados das Organizações e Movimentos Indígenas que lutam por seus direitos, mas para que esse resultado se torne de fato uma vitória faz-se necessário que os objetivos, a metodologia, o currículo e a gestão estejam de fato pautados em valores coerentes com a de uma pedagogia crítica, ou seja, que estejam engajados com um projeto político mais amplo da comunidade em busca de uma legítima autonomia. Há sempre que se questionar: “será que essa escola é pautada em conteúdos, metodologias e objetivos que visem a autonomia e façam da educação escolar de fato uma ação transformadora de realidades?”, “será que a educação, assim como temem muitos Mbya, de fato não está apenas reproduzindo os valores da sociedade envolvente, levando a uma maior perda cultural e material?”. Enfim, cada conquista deve representar apenas o começo, o impulso, a motivação para que a luta continue.

E pensando nessas lutas e conquistas no que diz respeito à escolarização indígena, o item a seguir tem por objetivo problematizar questões referentes aos processos de ensino-aprendizagem reais e ideais, no que concerne o respeito às taxonomias próprias de uma educação indígena.

3.3. Escolarização Indígena em busca da autonomia: processos de ensino-aprendizagem sociocentrados ou egocentrados?

Como foi apontado anteriormente, a escola, instituição criada e imposta por não-indígenas, assim como a própria categoria “índio”, passa por um processo histórico de ressignificação. De um instrumento de aculturação⁸¹, de anulação, de assimilação, vem com o tempo a ser considerada como um possível espaço de lutas, de conscientização política da própria comunidade frente à sociedade envolvente.

No entanto, para compreender os rumos da escolarização indígena no Brasil nos dias de hoje, não se faz suficiente apenas acompanhar o processo histórico vivido ao longo desses tantos anos de contato com não-indígenas – sejam eles portugueses, espanhóis, missionários, governantes, indigenistas – pois se sabe que os resultados desse processo se apresentam em múltiplas facetas, de acordo não só com a realidade vivida, mas com as características culturais específicas de cada povo indígena em questão. O que se pode dizer, é que ao se pensar em escolas indígenas, independentemente de qual etnia ou comunidade ela se refira, algumas questões fundamentais não podem ser deixadas de lado, como: processo e políticas de implementação, estrutura, processos de ensino-aprendizagem próprios e os que têm sido desenvolvidos na escola, apropriação pela comunidade, gestão.

Caminhando neste sentido, darei destaque, na sequência, às reflexões sobre os “*processos de ensino-aprendizagem*”, buscando compreender dentro dos elementos considerados comuns aos povos indígenas, e elencados anteriormente, como se dão as relações de troca, de reciprocidade, de generosidade, constituindo-se assim um ambiente de cooperação necessário para a vida em coletividade. As reflexões apontadas neste item têm como base conceitos explorados já na década de 1930 por Jean Piaget, fundador da Epistemologia Genética,⁸² que dedicou sua vida a estudos nas áreas da Psicologia, da Epistemologia e da Educação. O objetivo, neste sentido, é o de identificar no pensamento piagetiano conceitos que possibilitem a reflexão de subsídios para propostas político-

⁸¹ De acordo com o historiador e antropólogo Omar Ribeiro Thomaz (1995), a ideia de aculturação surgiu no século XIX sob a égide do Evolucionismo Cultural, que considerava que diante do avanço da civilização ocidental as “culturas exóticas” (aparentemente) perdiam sua especificidade cultural e se transformavam - num sentido compreendido como de evolução. Ou seja, *aculturação* é a “perda da cultura de um dado grupo quando em contato com outro tecnologicamente superior” (p. 439) e que acarreta sua mudança. Cultura, nesse caso, é tida, “por um lado, como patrimônio tecnológico de uma determinada sociedade, e por outro a ideia de ‘tradição’, que, supostamente, tenderia a manter as diferentes sociedades paradas no tempo” (idem).

⁸² Teoria do conhecimento que tem como base o estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

pedagógicas, tendo a ação dos sujeitos sobre o meio como condição fundamental na construção do conhecimento.

A partir da exploração desses conceitos trabalhados por Piaget, tornou-se possível pensar como essas relações de troca, de reciprocidade, influenciam de forma direta no processo de escolarização, que pode se dar de forma *sociocentrada*, quando pautada nesses elementos, ou ainda de forma *egocentrada* quando apenas reproduz elementos da sociedade não-indígena (VEIGA; D'ANGELIS, 2010). Embora esses termos, *egocentrada* e *sociocentrada*, tenham sido elaborados anteriormente por Piaget, vale ressaltar que foram explorados sob uma outra ótica e transferidos para o debate sobre a escolarização indígena por autores contemporâneos, como Juracilda Veiga e Wilmar da R. D'Angelis, em artigo intitulado “Educação Egocentrada X Educação Socioentrada”, publicado no ano de 2010. Desta forma, procuro, a seguir, retomar os conceitos elaborados há décadas por Piaget com a finalidade de fundamentar a atual discussão realizada por Veiga e D'Angelis sobre as contraposições entre essas duas formas de Educação, egocentrada e sociocentrada.

Buscando-se corroborar com o conceito de Educação Indígena anteriormente apresentado e respeitando-se as características e taxonomias necessárias para a manutenção da educação tradicional, considera-se que um processo de Escolarização Indígena, a esses moldes, estaria pautado nos princípios da *reciprocidade* e da *cooperação*.

Para melhor compreensão desses termos, podemos buscar o que o epistemólogo Jean Piaget entende por cooperação em suas obras, e qual a importância desse conceito nos processos de aprendizagem, considerando-se que este autor contribuiu, com suas fundamentações teóricas e epistemológicas, à proposta da Pedagogia Ativa, reforçando que a sociedade deveria preocupar-se com a cooperação e a reciprocidade⁸³. Os métodos propostos pela pedagogia ativa compreendem procedimentos como o trabalho em grupo e o *self-government*, que visam favorecer a formação do pensamento, a pesquisa e a promoção da autonomia, fundamentando as relações professor-aluno e aluno-aluno no respeito mútuo, na reciprocidade e na cooperação. Os alunos, nas atividades do trabalho em grupo, realizam *trocas* entre si, colaborando mutuamente, mas a construção de uma lógica do pensamento ocorrerá apenas quando a cooperação estiver de fato estabelecida (PIAGET, 1994).

⁸³ Vale lembrar que Piaget não foi Pedagogo, nem psicólogo, e jamais formulou uma teoria da aprendizagem. Pode-se considerá-lo como um epistemólogo, pois tinha como objetivo entender como o conhecimento é construído. Segundo Piaget, o conhecimento não está no sujeito nem tampouco no meio em que ele vive, mas decorre das contínuas interações entre ambos.

Para Piaget, a cooperação está vinculada à interação, a qual requer a formação de vínculos e a reciprocidade afetiva entre os sujeitos do processo de aprendizagem. As interações interindividuais possibilitam a modificação do sujeito na sua estrutura cognitiva e do grupo como um todo, não em caráter somatório, mas em uma perspectiva de formação de um sistema de interações. A interação sócio cognitiva demonstra que os sujeitos, ao cooperarem, solucionam problemas cognitivos de forma qualitativamente diferente do que teriam realizado individualmente. Neste entendimento, a construção do conhecimento ocorrerá através da cooperação e, para que a cooperação ocorra, há a necessidade de existir respeito mútuo e reciprocidade entre os sujeitos que estão interagindo, que são os componentes de uma moral autônoma. Na moral autônoma, os sujeitos participam da composição das regras de respeito mútuo, portanto, percebem os seus limites de forma mais justa e construtiva (PIAGET, 1994).

Assim sendo, podemos entender por cooperação uma noção construída na reciprocidade entre os indivíduos, que ocorre pela descentração intelectual, havendo a construção não apenas de normas morais, mas também racionais, tendo a razão como produto coletivo. A descentração corresponde à capacidade do indivíduo refazer o percurso cognitivo de outro sujeito, buscando compreender o pensamento do outro e se afastando da sua lógica individual (PIAGET, 1994).

O que se pode concluir, é que esses elementos concernentes à formação do sujeito “autônomo”, que busca a todo o momento uma intervenção no seu meio social, coincide com os propósitos considerados como relevantes, quando se pensa o fim maior do processo educativo formal e sistemático da escola em contexto indígena. Poder-se-ia dizer, de outra maneira, que um modelo de escolarização indígena pautado em valores como respeito, reciprocidade, cooperação e que caminhasse em busca da autonomia, poderia ter como respaldo o construtivismo.

Importante reforçar que se tem consciência de que a teoria de Piaget, entendida como imprescindível à discussão sobre o construtivismo a ser implementado no âmbito educacional, não fora elaborada pelo mesmo com o propósito de sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem escolarizado. No entanto, como afirmado anteriormente, nossa intenção é a de identificar no pensamento piagetiano subsídios para propostas político-pedagógicas, tendo a ação dos sujeitos sobre o meio como condição de extrema relevância na construção do conhecimento.

Relembrando a forma como os Guarani, entre grande parte dos povos indígenas, educam suas crianças, se torna possível concordar com Piaget (1970), quando diz que “cada vez que se ensina prematuramente a uma criança alguma coisa que ela poderia descobrir sozinha, se lhe impede de inventá-la e, conseqüentemente, de entendê-la completamente” (p.28). Sendo assim, não cabe à escola a mera transposição de conhecimentos prontos, mas sim a possibilidade de construção dos mesmos, o que só é possível se a mesma tiver como cerne do processo um sistema educacional cooperativo ou sociocentrado.

Por outro lado, sabe-se que grande parte das experiências de escolarização indígena recebeu como herança um modelo egocêntrico, oposto ao apresentado anteriormente, e perpetuam até os dias de hoje reproduzindo ideologias e padrões sociais que movem a sociedade nacional não-indígena. Há também situações em que as escolas indígenas não contemplam todos os anos de escolarização e, para dar seqüência aos estudos, os índios são obrigados a estudar em escolas não-indígenas próximas à sua comunidade. Esse modelo de escola, como foi visto anteriormente, não é de modo algum o ideal, tanto em seus aspectos estruturais, metodológicos ou curriculares, como em seus processos de ensino e aprendizagem⁸⁴ – quase sempre egocentrados.

Uma Educação Egocentrada se caracteriza pelo processo oposto à educação anteriormente mencionada, a sociocentrada. Aqui se encontram elementos contrastantes ao que Melià (1979) elencou quando se referia à Educação Indígena, e que foi sistematizado por Veiga e D’angelis (2010) como sendo características de uma educação egocentrada: *formal e sistemática; alfabetização e livros; especialistas da educação; aprender memorizando; imposição; segmentação; adestramento para fazer coisas; sucessão de matérias.*

De acordo com Veiga e D’Angelis (2010), num sistema egocentrado o “*indivíduo*” é quem se apresenta como centro do processo educativo pois “é a pedra angular da construção do edifício capitalista-liberal a partir do século XIX” (idem, p.67). De acordo com os autores, qualquer que seja o modelo de educação escolar proposto na sociedade brasileira atual, terá como centro o indivíduo, pois são valores como ascensão social, exaltação do individualismo, competição, que movem ideologicamente a sociedade e, assim sendo, se torna natural e necessário que a educação esteja orientada pelos mesmos valores.

⁸⁴ Aqui entendidos como dois processos separados, não como um processo único e dialógico (ensino-aprendizagem).

Neste contexto, a educação egocentrada “enaltece, estimula e fortalece a individualidade, em detrimento da colaboração, da construção coletiva de conhecimento e das práticas solidárias” (VEIGA e D’ANGELIS, 2010, p.67).

A ideia de educação egocentrada elaborada esses autores não foge ao conceito de *egocentrismo*, anteriormente elaborada por Piaget (1994), para quem tal conceito trata da impossibilidade do sujeito descentrar-se para poder compreender a perspectiva de outros sujeitos. O sujeito egocêntrico, aquele que ainda não conseguiu descentrar-se, na maioria das vezes está exposto a relações de coação, constituindo-se assim de uma moral heterônoma. A moral heterônoma, por sua vez, refere-se às relações nas quais prevalecem a imposição, a coerção⁸⁵ exercida por um indivíduo sobre os demais, tendo como resposta do grupo a submissão às ações exercidas; não havendo uma troca de valores justa, o respeito ocorre de forma unilateral. Portanto, não ocorrerá a construção de um espaço social de autonomia e responsabilidade.

Se esse modelo de educação, apesar de ser o estabelecido em nossa sociedade, de ser muito provavelmente o modelo pelo qual tenhamos passado em nosso percurso de escolarização, ainda nos causa certo desconforto quando pensado dessa forma, quem dirá utilizá-lo como modelo padrão para povos indígenas, cuja lógica educacional foge ao individualismo, pautando-se na cooperação.

Acompanhando a experiência de escolarização em Ko’ê Jú Porã, tornou-me possível perceber quão espessos são os limites entre uma educação sociocentrada e uma educação egocentrada, ao mesmo tempo em que refletem as complexas questões colocadas em jogo quando se pensa em educação escolar indígena. Esses limites e questões são retratados comparando-se a educação que recebem na Escola Indígena Arandu Pyahu com a educação recebida na Escola não-indígena, onde dão continuidade aos estudos (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), assim como na própria relação entre indígenas e não-indígenas na escola da comunidade.

Observando-se os professores indígenas e demais Guarani com quem tive a oportunidade de conviver, nota-se que as relações sócio educacionais são pautadas na reciprocidade, na cooperação, na busca coletiva de soluções, na afetividade e no respeito mútuo. Em diversos momentos de conversa, o cacique Lauri diz sobre o cuidado com a

⁸⁵ Segundo Piaget (1994), a coerção corresponde a uma relação social na qual a consciência só encontra o espaço da submissão ou da fuga, ambas atitudes incompatíveis com a reciprocidade, com a autonomia.

educação de suas crianças e jovens, demonstra preocupação com o crescente aumento de “juruá” (não-índios) na escola, deixa claro que é preciso conversar com a comunidade para tomar certas decisões. É nítido o cuidado dos professores indígenas para com as crianças, as falas sempre em tons baixos e mansos, o cuidado com os tempos da aprendizagem individual e a não repreensão às espontâneas expressões cooperativas. Diversos indícios de uma educação sociocentrada.

No entanto, ao olharmos sob outros pontos de vistas, o que vemos é que nem tudo se dá desta forma e que essa mesma escola também está carregada de elementos egocentrados. Como apontado anteriormente, é crescente o número de não-indígenas atuando na escola e, geralmente, sem formação específica, além de ser grande a rotatividade desses não-indígenas, o que dificulta a criação de um vínculo com a comunidade e a sensibilização para questões culturais. Sendo assim, sem a consciência do significado de “escola diferenciada”, orientam os professores indígenas a utilizarem livros didáticos, reproduzirem atividades descontextualizadas no mimeógrafo, a manterem a “organização” da sala e dos alunos. Observando tal situação, registro em Diário de Campo (25/04/2013):

Acompanho Sebastiana à escola, ela me mostra entusiasmada as atividades dos alunos penduradas num varal, no pátio. Eram atividades de comemoração ao Dia do Índio. Curiosamente noto se tratar de um desenho mimeografado de um índio estereotipado, de tanga feita de folha, dois risquinhos nas bochechas, com um arco e flecha na mão. Segurei-me para não dizer nada que ela sentisse como ofensivo, mas questionei-a sobre o porquê de trabalhar com um desenho estereotipado quando ela e os alunos eram indígenas e podiam fazer nesse dia um outro tipo de comemoração, de reflexão. A resposta foi que essa atividade era uma sugestão da Pedagoga [...]

Ao mesmo tempo em que dentro de suas salas os professores indígenas trabalham seus conteúdos sem a preocupação com a quantidade, mas sim com o aprendizado de todos, cada qual ao seu tempo – com liberdade e autonomia para se levantarem, pegarem materiais dentro do armário, auxiliarem o colega na realização do trabalho – estão também susceptíveis a esse modelo de educação ocidental, reforçado pelos não-indígenas, que os orientam a trabalhar individualmente e a partir de modelos prontos.

Outro trecho retratado em Diário de Campo (08/04/2014), refere-se a essa situação de fronteira entre um modelo egocentrado e um sociocentrado:

A comunidade fica longe de casa e a estrada de acesso está quase intransitável. Consequência disso: cheguei na escola quando já estavam na hora do intervalo. De longe dava pra ver as crianças sentadas se

alimentando, todas numa mesma mesa. Encontrei Sebastiana há uns metros do portão da escola, caminhava até sua casa, buscar um DVD, deixei o carro e a acompanhei. Contou estar me esperando desde cedo. Retornamos juntas à escola e ela foi me apresentar ao novo diretor. Recebeu-me bem. Conversamos por um tempinho, sem que ele apressasse Sebastiana a retornar com os alunos para sala. Importante, respeito ao tempo, àquele momento vivido. Fomos juntas à sala. Noto que seu filho fica no pátio, distraído com um brinquedo. [...] A certo momento o diretor chega à porta da sala informar que estava indo embora (iria ao Núcleo, em Guarapuava), repreende Caio (filho de Sebastiana) e pede para que entre na sala, dizendo sobre a importância de assistir a aula e que não era hora de brincar. Só nesse momento me lembrei de que Caio era aluno dessa turma. Dentro da sala, com a porta fechada, Sebastiana continuou a orientar aluno por aluno sobre a lição que estava na lousa. Seu filho permaneceu a brincar, deitado no chão por mais um tempo, até que ela pediu que guardasse o brinquedo e fizesse a lição; atitude que me pareceu ter tomado mais pela minha presença, do que por se incomodar com as brincadeiras do menino. [...]

Segundo Rosa Maria, do NRE, uma das maiores dificuldades é de fato a presença dos não-indígenas na escola. Para ela, apesar de existir edital específico para trabalhar nas escolas indígenas do Paraná, o que faz com que a pessoa saiba que vai trabalhar com índios, e de haver a necessidade de uma Carta de Anuência do cacique (o que não pode deixar de se considerar um avanço), ainda assim as pessoas geralmente não possuem formação específica, como apontado anteriormente. Há sempre a dicotomia entre contratar os próprios indígenas, que conhecem a cultura, mas não possuem formação escolar mínima, ou contratar não-indígenas mais escolarizados, porém sem conhecimento da realidade cultural da comunidade onde trabalhará. Afirma Rosa: “Os critérios desse edital precisam ser melhorados e repensados [...]. Às vezes é preciso resistir [...]” (entrevista gravada em 07/04/2014).

Um outro exemplo, apontado pela coordenadora do NRE em conversa sobre essa fronteira, sobre essa relação conflituosa, ela afirma que durante as formações e cursos, os professores indígenas constantemente reforçam a necessidade de se trabalhar questões culturais com as crianças, mas que na prática, no dia a dia, nem sempre isso acontece devido a um currículo fechado, pautado em conhecimentos fragmentados. Diz Rosa:

Agente tem discutido isso. Na formação foi muito ressaltado a necessidade da escola integrar seus conhecimentos aos da comunidade, da própria cultura: cestaria, desenhos, questões cosmológicas. Vejo algumas coisas, mas ainda precisa avançar mais. [...] (Entrevista gravada em 07/04/2014).

Apesar dessas contradições e conflitos presentes na escola Arandu, se nos focarmos nas relações de *ensino-aprendizagem*, que é o objetivo desse item, podemos encontrar mais

elementos que a coloquem num patamar de educação sociocentrada que egocentrada, principalmente se olharmos para o que corre dentro das salas de aula. Entre esses elementos, podemos citar: a relação professor-aluno e aluno-aluno está pautada no respeito, na cooperação e na reciprocidade; a autonomia e a liberdade, senão estimuladas, são ao menos respeitadas (por parte dos professores e demais funcionários indígenas); apesar de fazerem uso de livros didáticos, os professores procuram adaptá-los à realidade dos alunos; há uma presença constante do cacique e outras pessoas da comunidade; não há um foco na quantidade de conteúdos ensinados, mas sim na qualidade do que está sendo aprendido; etc. Enfim, a escola é que está na comunidade, os não-índios é que precisam se deslocar até lá e há professores e funcionários indígenas: pode não ser uma ideal “escola diferenciada”, mas isso faz diferença!

Entretanto, acompanhando os caminhos educacionais dos Guarani de Ko’ê Jú Porã, encontramos um outro exemplo, que ressalta ainda mais aos olhos, de contato com um modelo de educação egocentrada. É exatamente o momento em que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, caso queiram dar continuidade aos estudos, são obrigados a se matricularem na escola não-indígena mais próxima à comunidade, localizada no Faxinal da Boa Vista, onde todos os professores e funcionários não são indígenas; onde o ensino é formal e sistemático; as aulas são todas ministradas na língua portuguesa, sendo que vários deles ainda não a compreendem muito bem; aumenta o número de professores, cada um especialista em sua matéria, o que faz com que o conhecimento seja segmentado e fragmentado; o aprendizado é baseado na memorização; os conteúdos, as tarefas, a presença e participação são impostos e cobrados; onde são constantemente alvo de preconceitos e discriminações.

Em depoimento gravado (19/08/2013), o cacique Lauri, apesar de não falar especificamente em relações de ensino-aprendizagem, aponta como se dão as demais relações entre os Guarani e os não-índios na escola do Faxinal da Boa Vista, chamada por ele de escola da IBEMA. Apesar de colocarmos como objetivo dissertar sobre o ensino-aprendizagem, neste subitem, não há como negar que essas demais questões, baseadas em preconceitos e discriminações (como veremos a seguir) também influenciam de forma negativa na aprendizagem, principalmente se observarmos a relação aluno-aluno. Diz o cacique:

A gente vê que quem estuda fora, até entender, ele se isola um pouco da nossa cultura, encontram bastante dificuldade com os não-índios lá fora.

Que nem aqui na IBEMA, tinha bastante jovens Guarani estudando no Colégio, mas eles encontravam discriminação. “É verdade que o índio come Coró? É verdade que o índio come isso? Que o índio pratica aquilo?”. Começavam a não dar sossego para os alunos índios. Daí, já é tímido. O Guarani já é tímido, você sabe disso. Muito tímido. Começa a fazer pressão assim, vai se encabulando, daí não sai mais nada. Daí alguns não vai [vão] mais, acabam abandonando o estudo. Vêm e se queixam pra gente: “Fulano lá me disse isso, fulano me chamou disso”. Porque na nossa língua, nossa vida, eles conseguem conversar e vem declarandinho. A gente entende mesmo. [...] A gente já viu, escutou bastante aluno branco dizendo “Nossa, aquela Guarani ali, eu di [dei] cerveja, eu dei pinga, eu dei conhaque, precisa ver”, porque a gente viaja desse trecho até o Turvo, a gente vê eles dando risada do que eles fazem. Então, até a gente já tentou solucionar isso várias vezes, a gente foi lá na Prefeitura e passou a situação: “tem que ver com o Estado”. A gente vai na FUNAI, fala a mesma coisa; eles não dizem não: “tem que resolver essa situação”. Mas também, nem os alunos não conseguem contar o nome e a gente não consegue chegar naquela pessoa certa. E daí a gente sozinho, essa parte já é difícil da gente chegar e conversar, só quando estão os diretores e professores. Mas é trabalho perdido, a gente quer chegar numa parceria para chegar nas pessoas culpadas, mas ninguém diz que foi “fulano” e a gente acaba se perdendo nessa parte. [...] Quem estuda a noite sofre mais ainda, diz que é uma discriminação imensa. A Silmara passa cada aperto com a turma dela. Ela tem que ficar quietinha, sabe, que se responde diz que aí é pior, vira uma papagaiada. [...] Esses jovens mais novo que estão aqui no Colégio da IBEMA, alguns por mais tímido que são, querem dar atenção: “a gente é isso, índio come aquilo, índio pratica isso”. E daí pensa que os alunos [es]tão perguntando porque é amigo dele ou dela, acaba falando um pouco e daí aquilo se espalha e vira zueira. [...] Aqueles não-índios ali, eles só sabem falar bobagem, algum índio ensinou falar coisas horríveis e daí ficam falando. Eles veem um índio, uma índia, e já ficam falando aquela palavra; mas só aprendem bobeira.

Enfim, a partir desse grave depoimento do cacique nos torna possível perceber o quão sinuoso é o caminho percorrido por esses jovens Guarani em busca de escolarização. As situações de preconceito e de descaso apontadas por ele são seríssimas e demonstram que esses jovens Guarani sofrem, inclusive, riscos de vida, como é o caso das meninas para quem oferecem bebidas. Podemos afirmar que são, de fato, descaminhos.

A esse respeito, buscamos trazer logo abaixo o que diz Rosa Maria, na função de Coordenadora Pedagógica:

A gente procura acompanhar, essa é a função da coordenação. Procuramos conversar com os professores e com o cacique para ver se as crianças estão tendo alguma dificuldade, e normalmente estão, já por essa saída de dentro da aldeia [...] Conversamos muito nas escolas que recebem os indígenas, para fazerem reuniões específicas, prepararem materiais para eles lerem, mais no sentido pedagógico mesmo[...]. Às vezes a escola tem a preocupação, mas os professores não têm formação para isso. [...] Os diretores sempre tiveram a preocupação com a dificuldade dos alunos, mas junto com essa preocupação a gente percebe o desconhecimento. E esse

desconhecimento gera discriminação dessas crianças dentro da escola. Não estou justificando, mas quero dizer que tudo isso é um processo complexo para você pensar: uma criança que vive numa aldeia, numa cultura bem diferente, ir pra uma escola de fora e o professor não ter esse conhecimento pra poder fazer um trabalho pedagógico adequado. Então essas crianças sofrem essa dificuldade lá na escola. A gente sabe que há essa discriminação, se não é uma discriminação tão visível, é uma discriminação por parte do próprio currículo, porque aquele currículo, daquela escola, não é voltado para a criança indígena. É uma discriminação “velada” (Entrevista gravada em 07/04/2014).

O que foi possível perceber, após conversa com pessoas Guarani que estudaram nessa escola, com o cacique e com a própria coordenadora do núcleo, é que o problema maior não está no diretor ou em determinados professores ou alunos, mas sim no fato dessa escola estar pautada numa educação tipicamente egocêntrica, como descrita anteriormente, que visa apenas a formação do indivíduo, apto para viver numa sociedade capitalista, individualista, materialista, enaltecendo-se e estimulando-se, assim, a individualidade, em detrimento da colaboração, da construção coletiva de conhecimento e das práticas solidárias.

Nesse sentido, observa-se que os Guarani dificilmente fazem amigos ou encontram respaldos em outros colegas de turmas, diante de suas dificuldades, como foi dito pelo cacique. Além disso, há professores que dão aulas há anos para os Guarani e nem se quer sabem a que etnia pertencem ou em que comunidade vivem. Apesar de Rosa relatar que diversas vezes foi chamada a dialogar com professores e diretores não-indígenas sobre a “dificuldade” dos indígenas, a postura continua sempre sendo a de colocar o problema no “outro”, sem que necessariamente haja um diálogo intercultural efetivo, sem que se repense o próprio modelo de educação, de escolarização.

Dois possíveis caminhos para melhora dessa situação já foram apontados: abertura de uma turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos em nível Fundamental na própria comunidade e/ou a transferência desses alunos que vão à escola não-indígena para o Colégio Estadual Indígena Trajano Mrej Tar, na área dos Kaingang.

À respeito da turma de EJA, cujo início se deu em 2013, a mesma era amplamente requisitada e foi considerada uma conquista. No entanto, essa iniciativa foi vista não somente como uma possibilidade de estudo para aqueles que já estavam defasados quanto à idade, mas também como uma alternativa para aqueles que desejavam abandonar os estudos na escola não-indígena. O cacique, quando questionado sobre esses jovens que tem abandonado os estudos, para posteriormente dar sequência via EJA, relata: “Pois é [pausa], só que daí

eles se atrasam bastante” (depoimento gravado em 19/08/2013). Poucas palavras, mas que demonstram ser esta uma situação preocupante, com a qual não concorda.

Para Seu Lauri, a melhor solução para tal problema seria a transferência desses alunos que concluíram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a escola Kaingang, onde há Ensino Fundamental completo e Ensino Médio, conforme afirma:

Até esse ano [2013] já era para os Guarani estudar ali nos Kaingang, porque ali já tem segurança e aqui na IBEMA não tinha segurança nenhuma. Era para o prefeito cascalhar [os 11 km de chão de terra, acesso por dentro da própria TI], nós cobramos dele cascalhar. Ia fazer, ia fazer, mas esse trecho aqui por dentro até agora a situação continua a mesma, estrada muito ruim. Se tivesse estrada boa, então essa turminha de Guarani era pra estudar lá. Tem que ter transporte também, mas eles não querem botar transporte na estrada ruim. Tá com promessa de fazer essa estrada. Agora, esse ano [2014] a gente tá pensando firme em mandar essa criançada estudar aqui nos Kaingang.

Desta forma, o que percebemos é que a comunidade aspira por uma escolarização de qualidade e anseia por mais segurança. Tem consciência das dificuldades encontradas e reflete sobre as possíveis ações para melhora de tal realidade. Entretanto, por parte do poder público, praticamente nada tem sido feito, permanecendo apenas nas promessas. Desta forma, apesar de todos os direitos garantidos por lei, os Guarani de Ko'ê Jú Porã continuam, e continuarão por tempo indeterminado, vítimas de processos de ensino-aprendizagem insuficientes e inadequados.

3.4. Reflexões acerca de uma Pedagogia Guarani na escola

A partir das questões discutidas nos itens anteriores, podemos destacar alguns elementos cruciais no tocante à efetivação de uma escola realmente indígena: formação inicial e continuada de professores, estrutura burocrática e fechada do Estado, ideais capitalistas que permeiam o modelo de escola não-indígena que chega nas comunidades, enfim, tantos são os exemplos que, por hora, esses nos bastam. Para que possamos de fato pensar na possibilidade de uma escola indígena ter como princípios uma Pedagogia própria de sua etnia, faz-se necessário inicialmente pensarmos no que já se entende como direito da escola indígena – ser diferenciada, bilíngue, intercultural – mas que ainda apresentam grandes limites de implementação. E no que se busca, através de mobilizações e organizações: uma escola autônoma.

Nesse sentido, podemos afirmar que primordialmente se deve pensar no fator *autonomia*, pois sem a efetivação deste, os outros não se tornam possíveis, servirão apenas para reforçar a histórica relação de subordinação das escolas indígenas às necessidades e interesse da sociedade não-indígena, uma relação heterônoma. Tendo em vista a definição anteriormente citada de autonomia, nos torna possível compreender que uma escola indígena só será de fato autônoma quando conseguir atender às necessidades da própria comunidade, atender a seus objetivos. De acordo com Domingos Nobre (2009), ter autonomia não deve necessariamente ser compreendida como desvinculação do Estado, mas sim a aceitação, por parte deste último, de que dentro de sua estrutura burocrática e fechada é possível se encaixar processos próprios de gestão, baseadas em valores importantes para a comunidade.

É fato que muitas são as questões colocadas em jogo, como o significado de diferenciada, sobre as fronteiras da interculturalidade, sobre o caminho para se chegar à autonomia, entre outras, mas é preciso que as coloquemos em discussão para, a partir delas, chegarmos a possíveis soluções. Entre essas questões, tomemos como exemplo a formação inicial e continuada de professores: sem escola não é possível chegar à formação de professores, no entanto, sem uma formação crítica e adequada desses professores, para que compreendam a importância da escola estar intrinsecamente relacionada com um projeto étnico-político maior da comunidade, a escola por si só não alcançará seu caráter diferenciado, não será capaz de elaborar uma política linguística adequada e sua relação intercultural corre o risco de ser frágil, caminhando ao contrário da autonomia esperada.

Para que uma escola seja de fato indígena, é preciso fazer com que ela se aproprie dessa relação de heteronomia com os não-indígenas, transformando-a em possibilidade de autonomia. E como fazer isso? Não existe uma resposta exata, certa, única, mas um dos caminhos que podem ser seguidos é a apropriação da escola pela comunidade, é trazendo elementos da Pedagogia própria de cada etnia para dentro do espaço escolar. Isso não significa, de modo algum, transpor conteúdos que fazem parte da educação tradicional para a grade curricular da escola, mas sim transpor o jeito de ser e de pensar próprio ao se trabalhar os conteúdos escolares.

Nos itens anteriores, as próprias falas da professora Sebastiana e do cacique Lauri, além dos registros de observações realizadas na comunidade Ko'ẽ Jú Porã dão indícios de elementos constituintes dessa Pedagogia própria. No entanto, acrescentarei trazendo as contribuições de dois pesquisadores da cultura Mbya Guarani: Domingos Nobre, Pedagogo,

com mestrado e doutorado em Educação e com experiência em Educação Indígena, que desenvolve trabalhos de assessoria pedagógica, pesquisa e extensão há 19 anos entre os Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis no R.J.; e Maria Aparecida Bergamaschi, historiadora, com mestrado e doutorado na área da Educação, que realiza pesquisa entre os Guarani do RS.

No que diz respeito especificamente aos Guarani Mbya, Nobre (2009), acompanhando formações de professores Mbya e a própria atuação desses professores nas escolas indígenas no Rio de Janeiro, aponta em seu livro “*Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?*” alguns elementos concernentes das práticas pedagógicas Guarani, que são fundamentalmente baseados nos elementos estruturantes da educação tradicional desse povo, na formação da pessoa Guarani Mbya. Enfim, elementos que refletem a guaranização do espaço escolar, que concretizam a tão importante Pedagogia Indígena, que faz a escola caminhar rumo à efetivação de uma verdadeira Escola Indígena. Esses mesmos elementos foram anteriormente apontados na Tese de Doutorado de Bergamaschi (2005), cujo título é “*Nhembo’e – Enquanto o encanto permanece: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*”.

Procurarei, de forma clara, elencar à seguir esses elementos, reforçando seu papel como fundamentais na Pedagogia Guarani e como necessários na construção de uma escola diferenciada e autônoma.

O primeiro deles, segundo Nobre (2009), diz respeito à *liberdade e à autonomia*, ou seja, assim como ocorre nos demais espaços da comunidade, a criança se sente descontraída, com liberdade e autonomia para se movimentar durante as aulas, para tomar decisões de quando sair ou permanecer na sala, sem necessariamente ser molestadas; a advertência acontece apenas nos poucos casos de segurança física ou nas raras situações em que atrapalham a proposta do professor. Para Bergamaschi (2005), a *autonomia*, expressa a individualidade da pessoa, o reconhecimento de cada um no coletivo. “Nas relações com o outro, nas situações concretas que revelam uma forma de estar no mundo, se dispor a ele, ao mesmo tempo que faz sobressair também o quanto cada pessoa deve, desde pequena, responsabiliza-se de si” (p.156).

Essas características são visíveis na *participação da crianças* nas aulas, que segundo Nobre (2009) se dá de forma intensa, enquanto as atividades lhe forem interessantes. Não é preciso cobrança, a participação se dá de forma descompromissada, apenas demonstrando

interesse no novo conhecimento. Ajudam uns aos outros, fazem uma “bagunça produtiva” e ainda assim participam dos momentos coletivos centralizados pelo professor.

Esses elementos caminham em consonância com outro, apresentado por Bergamaschi (2005) e também apontados como essencial pelos Guarani de Ko’ê Jú Porã, que é o *respeito*. Para a autora, é respeitado “o viver autônomo de cada criança, onde cada uma, com suas características, revela seu modo de ser e descobre suas potencialidades” (p. 158). Nobre (2009), por sua vez, nota a presença do respeito mútuo na relações travadas no espaço escolar; muito provavelmente pelo fato de culturalmente respeitarem aos mais velhos e o papel social que representam, os alunos costumam respeitar seus professores. Esse respeito, no entanto, é recíproco e não ocorre apenas na relação professor-aluno, os alunos mais novos também costumam respeitar aos colegas mais velhos.

Em comunidade, as crianças Mbya ocupam lugar privilegiado. Não são proibidas de participarem de nenhuma atividade, o que lhes permite perambularem por diferentes espaços e vivenciarem distintas situações, aguçando-lhes o *senso de curiosidade e observação* (Nobre, 2009). De acordo com Bergamaschi (2005), através da curiosidade a criança busca apreender o mundo, descobri-lo para si. Acrescenta ainda dizendo que o “aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a observação. A criança é desde pequena observadora da natureza e de tudo o que está à sua volta” (idem, p. 154). Na escola essa situação se repete, a criança se mostra curiosa com tudo o que pertença a outro universo cultural, o que lhe é permitido e incentivado. De acordo com um professor Guarani, citado por Bergamaschi (2005, p.154), ressaltando a importância da curiosidade, “para aprender tem que perguntar”.

Nas escolas observadas por Nobre (2009), a *política linguística* adotada era a de incentivo à língua materna. As crianças não só conversavam entre elas em Guarani, como esta era a língua utilizada para instrução de qualquer conteúdo trabalhado em aula. Além, é claro, de outros elementos também diferenciadores e fundamentais, como a calma e tranquilidade do professor, característica dos Guarani. Características essas também observadas na escola Arandu Pyahu, como citado anteriormente.

Segundo Nobre (2009), as aulas são fortemente marcadas pela presença da *oralidade* em detrimento da escrita. O uso do papel até acontece, no entanto, isso se dá de forma assistemática, temporária, desapegada e imprecisa. Apesar da importância da escola trabalhar com a escrita, por conta dos “documentos”, tão importantes aos não-índios, que eles terão que lidar posteriormente, em geral não se preocupam nem ao menos com locais

para guardá-los e conservá-los. Fundamental mesmo é aquilo trabalhado oralmente. Bergamaschi (2005) vai adiante na discussão, para ela é na oralidade que a palavra desabrocha, pois a palavra é sagrada, tem o estatuto de revelação. Sendo assim, a palavra não pode ser reduzida a um registro escrito, “capturada por uma folha de papel” (p.149). A oralidade encontra-se presente não somente na fala, mas também na escuta respeitosa.

Ainda segundo a autora, a oralidade “reivindica” uma reinvenção constante e para tanto, criam e recriam estratégias para recordar. Uma dessas estratégias é apontada por Nobre (2009) e se trata da *repetição*. Para o autor, de início, o uso da repetição pareceu um empobrecimento ou limitação de metodologia, mas aos poucos foi se clareando como uma marca característica e fundamental da oralidade, onde muito dos ensinamentos dos mais velhos aos mais novos são transmitidos por meio de repetições enfáticas.

Um elemento que não pode ser deixado de lado é a *conservação da cultura*. Sebastiana e seu Lauri apontam a importância de trabalhar os conhecimentos da escola paralelamente aos conhecimentos culturais, ao modo de ser próprio. Entretanto, também apontam os limites e dificuldades para a efetivação da mesma no dia a dia da escola, onde há um conteúdo fechado ser trabalhado, o currículo não é diferenciado, não há uma participação efetiva dos mais velhos, entre outros fatores. Nesse sentido, uma Pedagogia Guarani deve ter como base a própria cultura, os professores e demais funcionários precisam estar comprometidos com a conservação da cultura; preocupação essa que deve estar explícita, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da escola. De acordo com Nobre (2009), os professores Mbya que acompanhou e orientou procuravam incluir em suas aulas, histórias, atividades e brincadeiras que são de tradição Guarani.

Outro importante elemento, observado por ambos autores, é a *imitação*. Como vimos anteriormente, as crianças Guarani vivenciam a liberdade de transitar por diferentes espaços, aprendendo, assim, a cultura a partir de exemplos e imitação dos mais velhos na realização de suas tarefas. É através da imitação que as crianças constroem seus comportamentos particulares. No espaço da sala de aula, as crianças costumam imitar não somente aos professores, mas também às crianças mais velhas, nas brincadeiras e demais situações.

A importância da imitação na confecção da pessoa Guarani, nos leva à refletir na importância das classes multisseriadas. A estrutura de escola, aos moldes não-indígena, se fortalece na seriação, na segmentação em anos escolares, de acordo com determinada idade. Neste sentido, priva-se a criança indígena de uma maior interação com crianças mais velhas,

nas quais possam espelhar suas ações, para assim, constituir sua própria maneira de ser e fazer. A escola Arandu Pyahu, apesar de contar com apenas 12 alunos (em 2014), encontra-se dividida em duas classes de acordo com os anos escolares (uma com 4 alunos de 1º e 2º anos e a outra com 8 alunos de 3º, 4º anos); multisseriadas, sim, o que é uma vantagem no tratante aos processos de ensino-aprendizagens próprios, porém ainda seriadas, de acordo com necessário para avançar aos anos escolares seguintes.

Enfim, um último item a ser destacado nessa necessária aproximação de uma pedagogia indígena própria e o espaço escolar se dá através dos *desenhos*, tão comumente utilizados como recursos em sala de aula e uma linguagem amplamente apreciada pelos Guarani.

O que nos torna possível perceber, a partir desses elementos apontados, é que uma escola realmente indígena pode sim deixar de ser um sonho e que sua concretização não precisa necessariamente se dar abdicando de tudo o que as escolas aos moldes não-indígenas possam oferecer. É possível, através de diálogo com o Estado (mantenedor da escola), de formação crítica continuada de professores indígenas, de reflexão sobre uma Pedagogia própria e de um esforço mútuo, transformar pouco a pouco uma relação há tanto heterônima em possibilidade de autonomia. É preciso que tanto os Guarani como os juruá (não-indígenas) que atuam nas escolas indígenas, estejam atentos para os elementos que alicerçam a educação tradicional e reflitam sobre o como e o que fazer para que cada vez mais se efetive a guaranização da escola.

Neste sentido, concluo citando Bergamaschi (2005, p.55):

Mesmo sabendo não serem suas práticas escolares, mas agregadas da cosmologia ocidental, ali na comunidade, longe da intervenção direta dos Juruá, fagocitam essa escola e constroem formas próprias de ensinar e aprender. Intuem a necessidade de aprender com o coração e deixam extravasar os sentimentos ternos que aproximam as pessoas no respeito às individualidades que faz cada pessoa viver sua autonomia na convivência coletiva. Praticam a observação e a imitação como poder de projetar e criar caminhos próprios, fazendo da repetição um ato criativo, seguindo a dinâmica da oralidade. A curiosidade, que movimenta cada um na busca, pulula, junto à criança que procurou a escola pelo seu interesse e mostra isso na vivacidade com que se envolve na atividade proposta, realizando-a de modo particular. Como diz Certeau (1994), o ato de consumir não responde a uma assimilação linear de tornar-se semelhante ao bem consumido. O que a prática da escola na comunidade Guarani sugere é que, no fazer, a tornam semelhante a si, pois mostram apropriarem-se dela, guaranizando-a.

Após um acompanhando breve da história da *Escolarização Indígena* no Brasil, da problematização dos processos de ensino-aprendizagem ideais para uma escola indígena em contraposição aos reais – característicos das escolas não-indígenas – e, por fim, do levantamento de elementos próprios de uma Pedagogia Guarani, em busca de uma escolarização autônoma, no próximo item, dando segmento aos (des)caminhos educacionais, refletiremos sobre o ingresso e permanência do indígena no *Ensino Superior* e a possibilidade, ou não, de um *Ensino Superior Indígena*.

4. Povos Indígenas e o Ensino Superior

Ao longo desses mais de quinhentos anos de relação entre povos indígenas e escolarização foi possível observar consideráveis mudanças tanto nas ideias quanto nas ações dos não-indígenas, assim como dos próprios índios. Foi se organizando que esses últimos conseguiram não só melhorar a qualidade de seus processos de escolarização em nível Fundamental e, em alguns casos, nível Médio, como também nas últimas décadas foram conquistando espaço no Ensino Superior, mesmo que ainda em número bastante reduzido e em condições não totalmente adequadas.

De acordo com o censo educacional realizado em 2008 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação, das 2.985.137 de vagas de Ensino Superior oferecidas pelas 2.252 instituições brasileiras, apenas 1.093 foram destinadas aos índios, o que representa 0,03% do total, sendo que essas vagas foram disputadas por 1.713 inscritos e que, destes, somente 282 conseguiram ingressar. O que se sabe é que, com a intensificação de políticas de “Ação Afirmativa”, a nível nacional, o número de vagas destinadas aos povos indígenas, sejam elas vagas suplementares ou por meio de cotas, vem aumentando nos últimos anos. O que se pode afirmar, entretanto, é que apesar dos dados quantitativos demonstrarem um avanço, ao olharmos de perto vemos o quanto as questões qualitativas deixam a desejar.

A partir desses dados e de toda discussão realizada anteriormente, sobre o processo de escolarização, nos torna possível refletir o quanto é longo o caminhar dos indígenas entre a educação vivida no dia-a-dia de sua comunidade e o estudo numa Instituição de Ensino Superior (IES) e, mais ainda, nos instiga a compreender como se sustenta a “ponte” entre o ingresso e a conclusão do curso superior.

Neste sentido, assim como podemos falar em escolas para índios e escolas indígenas, podemos também apontar algumas questões relevantes que nos permitem refletir sobre “o indígena no Ensino Superior” ou um “Ensino Superior Indígena”⁸⁶; diferenças que vão bem além de uma simples disposição das palavras, cujos significados refletem diferentes olhares para o Outro, diferentes relações de alteridade.

Iniciaremos o item a seguir apresentando o cenário brasileiro frente ao acesso dos povos indígenas no Ensino Superior, passando pela discussão sobre políticas de Ações

⁸⁶ Tema que inclusive foi mesa de debate do VI Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – ELESÍ, que ocorreu durante o 15º Congresso de Leitura do Brasil- COLE, no ano de 2005.

Afirmativas. Em sequência, no item 4.2, serão refletidas questões em torno de um Ensino Superior Indígena, seja por meio de Universidades Indígenas ou mesmo de cursos específicos, como as Licenciaturas Interculturais. Serão abordados elementos referentes à permanência desses indígenas no Ensino Superior, baseados na formação do sujeito “estudante indígena universitário” e em possíveis ações afirmativas que as universidades podem levar em consideração na busca de soluções para os problemas que dificultam ou impedem a permanência dos indígenas, no item 4.3. Por fim, no contexto não de Ensino Superior Indígena, mas de Vestibular específico para Povos Indígenas será discutida a experiência das Universidades Estaduais do Paraná no item 4.4. A relação entre os Guarani de Ko’ẽ Jú Porã e a Universidade será especificada no item 4.5.

4.1. Indígenas no Ensino Superior

Ao pensarmos na inserção de indígenas no Ensino Superior, estamos realizando uma relação com os dados apontados anteriormente, ou seja, uma realidade referente a um número considerável de indígenas que vêm ingressando em diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil (Federais, Estaduais e Particulares), via vestibular convencional, por sistema de cotas, devido a bolsas de estudo cedidas pela FUNAI, ou mesmo por meio de Vestibular Indígena.

Assim como visto no item referente à escolarização, a demanda por Ensino Superior ganha impulso entre as décadas de 1980 e 1990, no seio do Movimento Indígena⁸⁷, especialmente a demanda por licenciaturas específicas que formassem coerentemente os professores indígenas para atuarem não somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como era o caso dos cursos de Magistério, mas que os habilitassem para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sendo assim, como uma das necessidades apontadas por essas organizações era o acesso à educação escolar específica em todos os níveis da Educação Básica, tornou-se necessário formar professores indígenas para atuarem também em todos os níveis (BENDAZOLLI⁸⁸, 2008).

Conforme afirma Wagner Roberto do Amaral (2010), em sua tese de doutorado sobre a trajetória de estudantes indígenas nas universidades do Paraná, o ensino superior vem se

⁸⁷ Que juntamente com as comunidades busca alternativas para a melhoria da qualidade de vida, na defesa de seus direitos e territórios, na proteção de seus saberes tradicionais (FERNANDES, 2007).

⁸⁸ Sirlene Bendazolli é graduada em Ciências Sociais e Pedagogia, com doutorado em Educação. Coordenou um Curso para Formação de Professores Indígenas do Alto Solimões.

tornando, muito recentemente, numa das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional, que vê a universidade, como espaço potencial e institucional de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da “inteligência nacional”, tornando-se, assim, um alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos.

De acordo com o indígena Terena (apud BENDAZOLLI, 2008, p. 14),

antes da Constituição Federal de 1988 raramente um índio chegava ao ensino superior. [...] Em 1977 quatro desses estudantes chegaram a Brasília para cursar universidade, mas o constante aumento desses estudantes levou o governo militar, através de seu representante na direção da FUNAI, a concluir que não cabia aos índios o acesso sequer ao segundo grau, devendo serem todos expulsos e saírem da cidade.

Sendo essa a realidade durante a ditadura, compreende-se que a Constituição de 1988 serviu como impulso para a recorrente demanda pelo ensino superior. Os povos indígenas pautavam o ensino superior público como direito e como possibilidade de afirmação e de sustentabilidade de seus territórios, neste sentido, passavam a buscar possibilidades técnicas e profissionais para além da formação de professores (AMARAL, 2010). Solicitavam a criação de cursos específicos que levassem em consideração suas línguas, saberes e cultura ou mesmo o ingresso nos diferentes cursos ofertados pelas universidades públicas.

Juliane Sanches Angnes (2010, p.111), afirma a esse respeito:

Naquele momento, muitos indígenas defendiam que, além de receber treinamentos tópicos (as capacitações), teoricamente destinados a permitir que não saíssem de suas terras e que operassem organizações segundo os moldes das burocracias nacional e internacional, era necessário que se formassem nas universidades, que adquirissem os conhecimentos não-indígenas para se adaptarem às injunções colocadas pelos seus novos direitos.

Nesse momento da História, entretanto, o que havia ao alcance dos Povos Indígenas eram algumas bolsas de estudos cedidas pela FUNAI, segundo as quais o estudante teria que passar por processos seletivos para os quais estava pouco preparado. De acordo com Bendazolli (2008), os critérios para seleção dessas bolsas se baseavam no nível de aculturação e de domínio da língua portuguesa. Além disso, geralmente a escolarização desses estudantes era precária e a maioria dominava pouco a língua portuguesa. Dessa forma, poucos obtinham essa bolsa para se manterem durante os estudos universitários, além do

fato anteriormente apontado de que a reivindicação dos Povos Indígenas não era especificamente por bolsas de estudos, como vinha acontecendo.

De forma resumida, podemos dizer que almejavam o acesso ao Ensino Superior público, fosse pelo viés da Formação de Professores, atendendo à demanda da necessidade de professores formados para atuarem em todos os níveis da Educação Básica, fosse pela busca por capacitações para gerenciarem as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre Povos Indígenas e Estado no Brasil, de acordo com o contexto pós-Constituição Federal Brasileira de 1988 (AMARAL, 2010).

O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a Constituição de 1988. [...] O fato é que a quebra do monopólio tutelar, a capacidade processual reconhecida às organizações indígenas, a intensa ação do Ministério Público Federal, por meio da sua Sexta Câmara de Coordenação e Revisão e, desde o governo Collor, o surgimento de políticas indigenistas em diversos ministérios, como a de saúde indígena, estruturada a partir da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA em 1999, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, colocaram os povos indígenas e suas organizações como interlocutores e, em certa medida, protagonistas de processos para os quais se faziam necessários conhecimentos aos quais não tinham acesso e que nem lhes chegavam com facilidade (BRASIL, 1998, p.8- 12).

Tendo em vista o panorama apresentado anteriormente, podemos afirmar que o ensino superior para os povos indígenas passou a se esboçar e ensaiar traços ainda incipientes como política pública apenas a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Essa realidade tinha como elementos indutores: o reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade educativa da Educação Básica no Brasil, demandando professores formados; o crescente número de matrículas de indígenas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; a constituição de políticas públicas indigenistas, fundamentalmente, a de saúde indígena, demandando a habilitação de profissionais índios nesta área; a intensificação da luta pelo reconhecimento, demarcação e gestão dos territórios indígenas; o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas no Brasil, explicitando o direito pelo acesso à universidade pública (AMARAL, 2010).

Sidnei Peres (2007 apud AMARAL, 2010, p. 67), ao relatar o debate acerca das demandas indígenas pelo ensino superior, evidencia que:

não se trata de universalização da escolarização, mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, a gestão de seus territórios e o fortalecimento de suas organizações. As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de se tornarem expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena.

Amaral (2010), cita também autores como Antonio de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann (2007) e Gersem dos Santos Luciano (2006), que afirmam que, na década de 1990, o único registro existente acerca do ingresso de indígenas no ensino superior refere-se às iniciativas de convênios entre a FUNAI e universidades públicas e privadas para acesso a estudantes indígenas, exemplificado pelo ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Política que, de acordo com os autores, permanecerá nos anos 2000. Apontam, ainda, que aos poucos muitos desses estudantes passaram a ser incorporados por universidades públicas ou programas de crédito do Governo Federal e que diversas dessas experiências ocorreram devido a iniciativas pessoais, caracterizando-se de maneira isolada e fragmentada.

A esse respeito, afirma Feitosa (2007, apud AMARAL, 2010, p. 91):

Em se tratando de curso superior, há as experiências individuais; muitos heróis indígenas, presentes neste evento, numa iniciativa pessoal, conseguiram abrir difíceis espaços por esforço próprio. Alguns deles tiveram maior ou menor apoio de suas comunidades ou de entidades, mas seu mérito foi de cunho pessoal.

Assim como foi visto no capítulo 3, os anos de 1990 foram marcados por significativas mudanças na educação escolar indígena, e essas mudanças foram gênese das iniciativas afirmativas de ingresso de índios no ensino superior público. Algumas dessas mudanças serão retomadas adiante, de forma a contextualizar tal relação.

No ano de 1991 foi publicada a Portaria Interministerial MEC/Ministério da Justiça n. 559 (regulamentando o disposto no Decreto n. 26/1991), que estruturava a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) na Secretaria de Ensino Fundamental/MEC e orientava a criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena e dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, estes últimos, de caráter interinstitucional.

No ano seguinte, como uma forma de reconhecimento ao protagonismo indígena que demandava a participação nas decisões da sociedade nacional no que diz respeito aos povos

indígenas, constitui-se o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, por meio da Portaria MEC/SEF n. 60/1992, com composição interministerial e de caráter consultivo, que se caracterizava como um espaço de representação dos indígenas na política de educação escolar. E em 1993, o MEC publicou o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, durante o I Seminário Nacional de Educação Indígena.

Contudo, apesar dos avanços significativos, Amaral (2010) afirma haver certa distância no debate entre políticas de escolarização indígena e políticas de acesso ao ensino superior. Nesse momento, segundo o autor, o acesso ao ensino superior se relegava a segundo plano, frente a emergência do reconhecimento e estruturação das escolas indígenas ainda para garantir o direito ao primeiro segmento do ensino fundamental.

A LDB (Lei n. 9394) de 1996, foi o primeiro documento a destacar o papel da União no apoio e fomento a programas integrados de ensino e pesquisa, voltados, inclusive, para a formação de pessoal especializado destinado à educação escolar indígena, possibilitando a compreensão de que o Sistema de Ensino Federal deveria se envolver nos assuntos referentes ao acesso ao ensino superior, especialmente no tocante à formação de professores.

Foi também a partir da referida Lei que os próprios Movimentos Indígenas reforçaram sua pauta de direito ao ensino superior. De acordo com Amaral (2010), três documentos nacionais foram essenciais na composição e fundamentação da demanda permanente de professores indígenas em nível de magistério e, posteriormente, em nível superior. Foram eles: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo MEC/SEF em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar e o Parecer n. 14/99 do Conselho Nacional de Educação, relatado e aprovado em 1999; e as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, publicado mediante a Resolução n. 03/99, pelo Conselho Nacional de Educação, em 10 de novembro de 1999.

Para Amaral (2010), outro importante fato no caminho da conquista pelo ensino superior, vem da mobilização indígena. Conforme o autor, no ano 2000, em função da comemoração dos 500 de colonização, foram organizadas uma Marcha e uma Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, “explicitando as dívidas históricas do Estado para com os índios brasileiros e renovando as lutas destes povos” (idem, p.92). No Documento Final da Conferência, destacam-se dois itens que se referem à formação de profissionais indígenas e às universidades públicas. São eles:

10. Que seja garantido o acesso dos estudantes indígenas nas universidades federais, sem o vestibular; [...]

17. Formação específica e de qualidade para professores, agentes de saúde e demais profissionais indígenas que atuam junto às comunidades (CIMI, 2000, p.95).

Outro evento importante, de acordo com Amaral (2010) e com Angnes (2010), foi a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Social, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no ano de 2001, em Durban, África do Sul, onde se estabeleceram novas orientações e compromissos internacionais em torno das políticas públicas afirmativas, em especial para os afrodescendentes e indígenas. Para esse evento, o Comitê Nacional para a Preparação Brasileira elaborou um relatório onde destacava-se a preocupação com o acesso e permanência das populações indígenas no ensino superior, o que ficou explícito pela proposição: “o estabelecimento de políticas educacionais que possibilitem a permanência de estudantes indígenas nas universidades” (BRASIL, 2001, p.31-35).

Segundo Angnes (2010), pode-se afirmar que esses eventos contribuíram para a visibilização da causa indígena e a sensibilização do Governo Federal, no caminho do atendimento às demandas das populações indígenas e afro-descendentes.

Amaral (2010), também corrobora à ideia de que esses eventos surtiram resultados positivos. Aponta o autor que um dos compromissos decorrentes foi a criação de uma vaga para representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação, por Decreto Presidencial em 15 de março de 2002. Quem assumiu o cargo em 2002 e ficou até 2006, foi a professora indígena Francisca Novantino Pinto de Ângelo, liderança do povo Pareci, de Mato Grosso. Segundo o autor, durante o período de 2007 a maio de 2008, essa vaga foi assumida pelo professor Gersem dos Santos Luciano, liderança do povo Baniwa, do Amazonas, sendo que a partir do mês de junho de 2008, ele assumiu a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, sendo o primeiro indígena a coordenar esta política nacional na história da educação brasileira. Ainda nesse mesmo ano de 2002, houve também a substituição do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena pelo Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), onde não haveria a participação de apenas um indígena, mas sim de treze professores indígenas (AMARAL, 2010).

Entretanto, apenas no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), é possível observar certo avanço na direção da formação de professores indígenas para além do magistério. Em sua Meta 17 há uma proposta de formulação de “programas

especiais para formação de professores indígenas em nível superior”. Nota-se, no entanto, que não se fala em políticas públicas, mas sim em programas, que por sua vez possuem um caráter passageiro e de curta duração.

Amaral (2010, p.89), aponta, ainda, a quase ausência de referências à diretrizes, objetivos e metas para uma formação profissional dos indígenas em outras áreas que não a profissionalização do magistério. Diz o autor: “Apenas a meta 19 do PNE fará referência à educação profissional nas regiões agrárias, ausentando-se esse Plano, por exemplo, de uma demanda em crescimento potencial que será a formação de profissionais na área da saúde indígena⁸⁹”.

Para Angnes (2010, p. 101),

a primeira resposta institucional ao pleito do ensino superior aos povos indígenas se consolida pelo Parecer n. 10/2002, [...]aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. O relator argumentou pela especificidade da formação de professores indígenas em nível universitário [...].

No documento oficial, Brasil (2002, p.6-7), encontramos a seguinte redação:

- 1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01.
- 2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário.
- 3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena.

No ano de 2002, o que temos é a aprovação da Lei n. 10.558, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o MEC, que cria o Programa Diversidade na Universidade⁹⁰. Em seu primeiro artigo expressa a finalidade de “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e

⁸⁹ Segundo Amaral (2010), na década de 1990 passam a atuar nas terras indígenas os *agentes de saúde*, sujeitos que passarão a demandar por formação técnica especializada na área da saúde indígena.

⁹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/set4ec/arquivos/pdf/Lei10558_02.pdf>

dos indígenas brasileiros”. Nota-se que o movimento indígena encontra ressonância no movimento negro que, de certa forma, conta com maior número de pessoas e possui maior penetração na mídia (BENDAZOLLI, 2008). Entretanto, Amaral (2010) aponta em diferentes momentos de sua tese, não haver uma articulação entre esses movimentos, nem com outras organizações de grupos socialmente desfavorecidos, o que poderia se dar de forma enriquecedora na luta de todos eles em busca de seus direitos.

Esse Programa, contudo, seguia na contramão do PNE de 2001 e das próprias demandas dos movimentos indígenas por educação específica e diferenciada, pois previa repasse de verbas da União para entidades sem fins lucrativos que desenvolvessem projetos em consonância com o Programa, como cursinhos pré-vestibulares de curta duração, e mantinha o sistema de bolsas. Além disso o Programa previa apenas a formação de professores, não se estendendo a outras áreas do conhecimento. Governo e Instituições de Ensino Superior se mantinham isentos da responsabilidade pela formação desses indígenas em nível superior.

Para Bendazolli (2008), além desses fatores anteriormente apontados, estudando-se os projetos aprovados por tal Programa, nota-se que a atenção estava voltada muito mais para o movimento negro do que para os Povos Indígenas, ressaltando-se mais uma vez a exclusão destes. Diz a autora:

Os indígenas estavam colocados no programa evidentemente por conta de suas pressões e porque o próprio governo não podia considerar apenas os negros como ‘os diferentes’, ou ‘os excluídos’, o conceito de diversidade não poderia ser tão restritivo, mas nada no texto do Programa refletia suas demandas.

Apesar dos povos indígenas pouco estarem usufruindo de tal programa, devido à baixa qualidade da educação escolar indígena em nível básico, entre outros fatores já citados, no ano de 2003 o Programa já atendia aos estados da Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, e representantes indígenas da Amazônia requeriam a inclusão deste estado.

Segundo Bendazolli (2008), naquela ocasião a FUNAI apontava que, apesar das bolsas recebidas, indígenas que iam às cidades com a finalidade de estudo, apresentavam enormes dificuldades econômicas, sociais e culturais. No mesmo caminho seguia a posição do coordenador-geral da Educação Indígena do MEC, para quem essa saída dos jovens indígenas em busca de estudos era vista como um desastre. Para a autora, o que se observa

é que “a aprovação de metas e leis não tem assegurado a possibilidade de acesso dos povos indígenas ao ensino superior, que ainda se apresenta como algo extremamente distante e difícil para a maioria” (p. 13).

No ano de 2003, o Ministério da Educação em conjunto com a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) iniciou o debate em torno das políticas de ensino médio e de ensino superior aos povos indígenas, aprovado e deliberando a realização do I Seminário de Políticas de Ensino Médio e Povos Indígenas, além da definição e organização de um Diagnóstico sobre a Demanda e Oferta de Ensino Médio nas Terras Indígenas e de reflexões entorno das iniciativas de ensino superior voltada a esses povos (AMARAL, 2010). Entretanto, apesar de tal iniciativa, notam-se dificuldades internas no MEC na condução de uma proposta articulada a esse respeito.

Kleber Matos (2007 apud AMARAL, 2010, p. 97) afirma:

o MEC estava, até 2003, impermeável às reivindicações indígenas por Ensino Médio e Ensino Superior. [...] Toda essa inércia burocrática governamental fez com que só a partir de junho de 2003 o nosso Ministério começasse a se preocupar com a educação escolar indígena em nível superior e o fez de uma maneira não completamente feliz. Isso porque as primeiras iniciativas a partir da Secretaria de Ensino Superior – SESU foram marcadas por ações sem articulação com outros setores responsáveis pelas políticas indigenistas dentro e fora do MEC. [...] Foi formulada uma proposta genérica com o título de Universidade Indígena – nome com muito apelo na mídia e, portanto, uma bandeira fácil de ser desfraldada. Mas o que está por trás dessa proposta precisa ser muito debatido, principalmente pelo movimento indígena. Esse processo até janeiro de 2004 não conseguiu produzir resultados.

Outro agravante, Segundo Amaral (2010), é o fato de que nem a proposta de Universidade Indígena, nem as propostas de Licenciatura Intercultural ou de política de cotas para estudantes indígenas estavam sendo discutidas a fundo pelas organizações indígenas, “contribuindo para o desconcerto das potenciais iniciativas diante da fragilidade de parâmetros nacionais efetivos sobre essa temática” (p. 99).

No ano de 2004 há uma mudança de Ministro da Educação e uma consequente reorganização deste Ministério e das políticas públicas educacionais. Nesse momento é criada a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em substituição à Secretaria de Inclusão Educacional e Alfabetização. Segundo Ricardo Henriques (apud AMARAL, 2010), a constituição deste novo espaço no MEC buscou definir

uma agenda política institucional, objetivando superar os “engessamentos e as fragmentações” historicamente segmentadas na máquina pública, possibilitando, assim, diálogos na formulação de políticas voltadas a segmentos sociais específicos.

De acordo com a SECAD,

esse esforço exige também uma agenda que redefina o conteúdo das políticas públicas no campo educacional a partir da dedicação e do foco sobre as desigualdades. Para tanto, a questão da diversidade étnico-racial, cultural, regional, de gênero, ambiental, geracional e de orientação sexual têm que ser tratada no dia-a-dia da sala de aula. É a partir do reconhecimento e valorização da diversidade que se torna possível incorporar nos sistemas de ensino, nas redes municipais e estaduais, a ideia de que não é admissível manter os padrões de desigualdade verificados no Brasil.

Somente com a valorização da diferença é possível reduzir a desigualdade (BRASIL, 2006, p.5).

Das mudanças decorrentes da criação desta secretaria, destacam-se: a supressão da palavra *apoio* na Coordenação Geral de Apoio Educação Indígena (que passa a ser Coordenação Geral de Educação Indígena), antes vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, passa a se situar em seu interior; a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), também é modificada para Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).

Em 2004, o Projeto Trilhas do Conhecimento, vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, organizou um Seminário intitulado “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”. Onde, segundo Amaral (2010), foi explicitado o cenário de desarticulação das iniciativas de ensino superior existentes e da ausência do Estado nesta ação, além de potencializar subsídios propositivos para a uma ação governamental mais integrada e sistêmica.

Em consequência, diz o autor (idem), nesse mesmo ano o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), junto ao MEC, criando uma Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, que culminou na elaboração da Carta do Amazonas (CONSED, 2005, p.1-2), onde é apresentada uma agenda para consolidação desta modalidade nos sistemas de ensino e os compromissos com a formação de professores indígenas, incluindo como uma das pautas primárias, o ensino superior. A partir de então, são criados cursos de

Magistério Indígenas específicos, respeitando-se os conceitos de territorialidade. Associado a isso, contudo, observam-se “a centralidade e a vinculação da oferta do ensino superior à formação de professores, em detrimento da formação e habilitação dos indígenas em outras áreas profissionais em nível universitário” (AMARAL, 2010, p. 103).

A partir de 2007, de acordo com o autor (idem), observa-se a incipiente organização do Ministério da Educação para o financiamento e apoio à formação profissional em nível superior de estudantes indígenas vinculados a demais cursos de graduação nas IES públicas, com exceção das licenciaturas. Dentre essas ações, em especial no tocante à permanência, Amaral cita: o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁹¹ e as ações desenvolvidas pela FUNASA⁹² vinculada ao Ministério da Saúde. “Tais ações se caracterizam pela concessão de bolsa de estudo e(ou) bolsa permanência aos estudantes indígenas universitários, contudo, sem desenvolver ação institucional direta e sistemática de acompanhamento deles, junto às IES envolvidas” (idem, 2010 p. 107).

Ainda no ano de 2007 foi elaborado um documento chamado Manifesto Indígena⁹³, organizado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) e pela representação indígena no Conselho Nacional de Educação, sendo aprovado pelo movimento de lideranças e professores indígenas e disseminado em um evento denominado Abril Indígena. Nesse Manifesto foram denunciados os insuficientes recursos financeiros para a educação escolar indígena previstos no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) pelo Governo Federal, a incipiente ação do Ministério da Educação na política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas e as isoladas iniciativas de alguns Governos Estaduais e das IES públicas federais e estaduais. O Manifesto apresentou também diversas propostas para a política de ensino superior aos povos indígenas (AMARAL, 2010).

⁹¹ O PROUNI, coordenado pela SESU/MEC, foi instituído pela Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004 (convertida posteriormente na Lei n. 11.096/2005), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

⁹² Concessão de bolsas a estudantes indígenas vinculados a cursos de graduação da área da saúde, pelo Programa VIGISUS II – Subsistema de Saúde Indígena, desenvolvido pelo Ministério da Saúde por meio da FUNASA, com financiamento do Banco Mundial (AMARAL, 2010).

⁹³ “O Manifesto apresenta em seu conteúdo o pioneirismo da autoria indígena em abordar e reivindicar uma política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas, não se restringindo apenas à formação dos professores, mas pleiteando o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas” (AMARAL, 2010, p. 111).

Nos dias atuais, além de cursos para formação de professores, entretanto, o que se nota é a procura por diferentes áreas do conhecimento, por parte dos Povos Indígenas, que expressam a conscientização de que a formação em nível superior pode contribuir para a melhora da qualidade de vida das comunidades. O número de indígenas em IES vem aumentando, principalmente devido às chamadas “ações afirmativas”, que possibilitam o ingresso de grupos minoritários nas universidades. Entre elas podemos citar o sistema de cotas que, de acordo com a indígena Roseani de Fátima Fernandes⁹⁴ (2007), configura-se como uma tentativa de incluir as “minorias” no “cenário oficial de aquisição, produção e difusão dos conhecimentos” (p.02). Segundo a mesma autora, faz-se necessária a presença de indígenas na universidade, não somente para democratizar o acesso, mas para que seus saberes, concepções e valores possibilitem um novo aprendizado aos professores, alunos, pesquisadores, enfim, comunidade acadêmica.

Ainda conforme Fernandes (2007, p.03), “as discussões acerca da inclusão dos indígenas na universidade tem sido um grande desafio para educadores, comunidades indígenas, instituições públicas e particulares de ensino e governo”. Uma discussão tardia, sem uma política definida que se antecipasse ao aumento dessa demanda, como visto anteriormente.

Apesar de ser necessário pensar qual a “porta de entrada” desses indígenas no ensino superior, se torna necessário refletir também sobre as situações ou motivações, muitas vezes semelhantes, que levam ao ingresso e à permanência dos indígenas de diferentes etnias e nas mais diversas instituições.

Para início de conversa, pensemos sobre o que os motivou a continuarem seus estudos, ingressando nesse nível de educação. Um dos mais importantes motivos, se refere à busca pela *autonomia*, iniciado com os movimentos em prol de uma verdadeira escola indígena e que segue rumo a construção de espaços de diálogo e conhecimentos que os possam fortalecer culturalmente. De acordo com Antonio Urquiza⁹⁵, Adir Nascimento⁹⁶ e Michely Espíndola⁹⁷ (2011), essa demanda por formação em nível superior tem sido opção de famílias e comunidades inteiras, que olham para a universidade como um instrumento útil

⁹⁴ Formada em Pedagogia, com mestrado em Direito e doutorado em Antropologia Social; atua na área da Educação Escolar Indígenas e de Políticas Afirmativas.

⁹⁵ Formado em Filosofia e Pedagogia, com especialização, mestrado e doutorado na área de Educação; possui experiência na área da Etnologia.

⁹⁶ Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado na área da Educação; atua na formação de professores indígenas.

⁹⁷ Graduada em Ciências Sociais, com mestrado em Antropologia; atua na área da Etnologia Indígena.

para auxiliá-los no futuro. Geralmente, os motivos que levam a maioria dos indígenas a saírem de suas comunidades em busca de formação acadêmica giram em torno dos interesses coletivos, da necessidade de construção de políticas de sustentabilidade, de conseguirem lutar por seus direitos e da crença que essa mudança pode acontecer via educação. Reflexo disso está na escolha dos cursos, que geralmente os capacitam para atuar como professores ou para gerenciarem seus territórios. O que se pode concluir, diante tal fato, é que os indígenas procuram fortalecer os próprios conhecimentos, reelaborando mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em prol da comunidade.

Para alcançarem seus objetivos, no entanto, os discentes indígenas encaram muitos obstáculos que, infelizmente, nem sempre são possíveis de serem vencidos, já que a ponte existente entre o ingresso e a conclusão de um curso é “instável e frágil” e os desafios que esses indígenas muitas vezes enfrentam são incomensuráveis. Esses obstáculos enfrentados pelos discentes indígenas, assim como as expectativas, geralmente são os mesmos entre as diferentes etnias e as diversas IES, o que pode ser constatado em recentes pesquisas realizadas em universidades brasileiras e latino-americanas (SIERRA e ROJAS⁹⁸, 2011; SOMPRÉ⁹⁹, 2011; FERNANDES, 2007).

Dentre os desafios enfrentados, apontados em bibliografias recentes e também no IX Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná¹⁰⁰, destacamos: o *choque cultural e falta de dialogicidade*, ou seja, na Universidade os indígenas se deparam com uma mudança cultural e linguística, sendo que cabe a eles se adaptarem; a *relação com discentes não-indígenas* muitas vezes é permeada por preconceitos, discriminação e indiferenças; as *diferenças culturais* e a *bagagem de saberes prévios* implicam na aprendizagem, e não poucas vezes as dificuldades dos discentes indígenas são apontadas como incapacidades¹⁰¹; os *professores e funcionários* das instituições em muitos casos não se encontram preparados para lidar com a diversidade, tratando os discentes indígenas como desiguais, como “deficientes”, não lhes fornecendo a assistência necessária, tanto no que diz respeito a questões de ensino-aprendizagem quanto em questões burocráticas; por último, mas não menos importante, ainda existem as *dificuldades* de acesso e transporte para chegarem à

⁹⁸ Zayda Sierra e Alba L. Rojas.

⁹⁹ José U. Sompré.

¹⁰⁰ O encontro ocorreu na cidade de Guarapuava – PR, entre os dias 07 e 09 de Agosto de 2013.

¹⁰¹ Dificuldades essas que, às vezes, são as mesmas de alunos não-indígenas, mas que são vistas de forma ampliada quando se trata de alunos indígenas.

Universidade, o gasto com materiais, alimentação e estadia, que são impeditivos à continuidade dos estudos, implicando muitas vezes na desistência.

Para Fernandes (2007), as universidades têm enfrentado muitos desafios com a permanência desses alunos que, distantes de suas comunidades, com dificuldades financeiras, falta de apoio e assistência, acabam desistindo dos estudos. Para a autora, faltam políticas públicas integradas e consistentes que assegurem a permanência desses alunos nas universidades.

Dos problemas anteriormente apontados, a maioria se resume a questões de *valores e estruturas*, ou seja, as Universidades ainda hoje se mantêm como instituições que seguem o modelo eurocêntrico-ocidental, portanto distante dos valores que orientam as práticas cotidianas vividas pelos distintos grupos indígenas que compõem a cultura brasileira. De acordo com Sierra e Rojas (2011), as universidades não romperam com seu caráter historicamente colonial, isto é, ainda contribuem para estabelecer o vínculo poderoso entre colonialismo e modernidade, não se permitindo dialogar com os problemas que afetam inclusive a sobrevivência dos povos indígenas.

Conforme Fernandes (2007, p. 01),

promover a inclusão democrática e sadia dos indígenas na universidade pressupõe uma mudança de concepção ampla, que se dará através de ações permanentes e sólidas que possibilitem não somente um maior acesso nas universidades, mas uma necessária valorização e difusão desses conhecimentos [eurocêtricos] historicamente no meio acadêmico e fora dele [grifo nosso].

Assim, apesar de encontrarmos cada vez mais indígenas no Ensino Superior, há de se considerar que essa é uma vitória bem mais quantitativa do que qualitativa, frente à situação vivida, o que faz com que a permanência seja algo tão oneroso (e não só financeiramente) que acaba resultando em evasão. Para Fernandes (2007, p. 01), “a cultura acadêmica e a experiência com as comunidades indígenas tem se restringido quase que exclusivamente à presença de alunos nas aldeias, realizando trabalhos de pesquisa, mas a presença indígena nas universidades ainda é uma raridade”.

4.1.1. Ações Afirmativas

Essas leis e esses programas, decretos e pareceres anteriormente apontados referem-se às políticas de Ações Afirmativas voltadas para os povos indígenas no tocante à educação e, em especial, ao ingresso no ensino superior.

Segundo Angnes (2010), baseando-se em autores que escreveram sobre Ações Afirmativas, como Silva (2002), Oliven (1996), Moehlecke (2000), Guimarães (1997), Santos et al (1999), Ribeiro (1996), entre outros, pode-se afirmar que a conceituação do termo “ação afirmativa” ainda gera controvérsias entre pesquisadores, professores, juristas, mídia e a população brasileira como um todo. Há aqueles que relacionam o termo diretamente com “política de cotas”, enquanto outros a consideram uma cópia da política implementada nos Estados Unidos da América. O que se nota, a partir de tais posicionamentos, é que ambas não correspondem totalmente à realidade: a política de cotas é apenas um dos instrumentos de aplicação de políticas afirmativas; e as políticas implementadas nos EUA, embora tenham servido de inspiração, não podem simplesmente ser transpostas para a realidade brasileira, frente ao fato de que o racismo e a discriminação em ambos países se dão em contextos diferentes.

Fora esses posicionamentos, de acordo com Moehlecke (2000 apud ANGNES, 2010, p. 29), ainda há aqueles que refletem sobre a política de Ação Afirmativa da seguinte maneira:

Associados à ação afirmativa no Brasil, identificam-se também outros termos como ação ou política “compensatória”, “discriminação positiva”, “política de reparação”, “anti-discriminatória”, “anti-racista”, ou ainda, dentro de uma referência mais geral, uma política de promoção da igualdade, da diversidade ou do multiculturalismo. Diante dessa grande variedade de termos, o que entender por ação afirmativa?

De forma a tentar responder tal pergunta, Angnes (2010) traz como referência as definições de diferentes autores. Para Oliven (1996 apud ANGNES, 2010, p.29), o termo ação afirmativa refere-se a “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminadas no passado”, ou seja, são ações que favorecem pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidades de ascensão. Guimarães (1997, apud ANGNES, 2010, p. 29), por sua vez, tem um olhar jurídico e normativo para essa questão, sendo que, para ele, as “ações afirmativas” promovem “privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego,

principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. Há autores como Santos *et al* (1999 apud ANGNES, 2010, p. 30) que associam “ação afirmativa” e políticas compensatórias, afirmando que “o próprio conceito de ação afirmativa exige a certeza de que tenha ocorrido discriminação passada e presente, para que sejam elaborados caminhos que levem a uma compensação efetiva da perda ocorrida”. Enfim, baseada nessas, entre outras definições de “ação afirmativa”, Angnes (*idem*, p.31) conclui que

seja uma política compensatória, fundamentada no princípio de igualdade que sustenta o tratamento igual aos desiguais, usualmente aplicada de acordo com critérios socioeconômicos; mais especificamente, pode ser uma política compensatória voltada para determinado grupo, definido a partir de características adscritas como ‘raça’, ‘gênero’ ou ‘etnia’ [...]considera-se que ‘ação afirmativa’ seja também uma política de diversidade, que reinventa não uma igualdade de bens materiais mas culturais, educacionais, com valores justos e éticos numa exigência de conhecimento de identidades coletivas.

Desta forma, pode-se entender que tais medidas compensatórias seguem no caminho da superação de obstáculos institucionais e sociais que muitas vezes impedem esses grupos de se beneficiarem do acesso a empregos, educação, saúde, entre outros.

Outra observação importante, referenciada por Angnes (2010, p. 34), diz respeito ao fato de que “as políticas de ações afirmativas foram impulsionadas com a expansão das ideias liberais decorrentes da reorganização de uma nova ordem econômica internacional”, onde organismos internacionais (Banco Mundial e FMI)¹⁰² propõem a necessidade de combate à pobreza e às condições que discriminam esses grupos menos favorecidos, via ajustes nos orçamentos e incentivo à educação. No entanto, observa-se que a questão da pobreza e da exclusão social passou a ser atribuída unicamente às questões culturais, não havendo questionamento sobre o sistema de produção capitalista, que é extremamente “excludente, centralizador e hegemônico” (*ibidem*, p. 35), e que, contraditoriamente, contribui para o aumento da pobreza, da exclusão e da discriminação dos pobres e dos grupos “*diferentes culturalmente*”.

Para Rocha (2006 apud ANGNES, 2010), o Banco Mundial apresentou um decisivo papel nas reformas educacionais voltadas ao ensino superior, principalmente no incentivo às instituições privadas (mais sensíveis às necessidades do capital), isso porque seu objetivo

¹⁰² No item anterior foram relatados programas voltados para o ensino superior que tiveram influência direta de organismos internacionais.

está centrado no capital humano e, conseqüentemente, no aumento da produtividade da força do trabalho. Afirma Angnes (2010, p. 36), que a UNESCO e a ONU, entretanto, “mesmo estando ligadas à lógica do mercado capitalista, apresentaram/apresentam posições diferenciadas à dos organismos financeiros”, pois “tentaram/tentam desenvolver uma atuação significativa na área das políticas sociais nos países em desenvolvimento, em especial, na questão racial e na defesa das políticas focalizadas a grupos discriminados” (idem).

Pensando na realidade brasileira, Cordeiro (2008 apud AGNES, 2010), aponta que, apesar de uma grande presença negra, indígena e mestiça, ainda há uma ausência de políticas afirmativas engendradas pelo Estado. Além disso, essas poucas políticas muitas vezes não levam em consideração as tradições culturais afro e indígenas como eixo gerador de tais ações, impedindo por vezes a obtenção dos objetivos estabelecidos; podem ser consideradas políticas apenas paliativas, não se concretizando em políticas adequadas e eficazes.

Os primeiros programas de ações afirmativas brasileiros, no tocante ao ensino superior, se deram via políticas de *cotas* em algumas universidades brasileiras, definidos sobre “critério socioeconômico”, “critério étnico-racial” ou mesmo “socioeconômico e étnico-racial associados”. Além das cotas, algumas universidades optaram pelo sistema de *vagas suplementares* ou mesmo pelo *acrécimo de pontos* no vestibular para determinados grupos. A forma de ingresso também variou entre vestibular convencional e vestibular específico.

Segundo o projeto Trilhas de Conhecimentos – o Ensino Superior Indígena no Brasil¹⁰³, realizado pelo Museu Nacional – LACED, está havendo uma evolução das Ações Afirmativas nas universidades brasileiras. Para Rodrigo Cajueiro (2007, p. 1), pesquisador participante do projeto,

o início do século XXI está sendo marcado, no cenário das políticas de educação superior do Brasil, pela intensificação dos debates acerca do acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos à universidade, por meio de ações afirmativas. [...] Apoiadas em diferentes palavras de ordem, como reparação histórica, incentivo à diversidade ou, ainda, promoção de justiça social e de equidade educacional.

¹⁰³ Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/>. Acesso em fevereiro de 2014.

De acordo com informações do site oficial do projeto, um estudo realizado, tendo como principal base de dados sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas (IESPs) existentes no Brasil, o Cadastro das Instituições de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), das 213 IESPs analisadas, 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65%) e 15 federais (35%). Também, entre essas 213 IESPs analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais. Outro dado relevante da pesquisa, é que dentre estas 28 universidades estaduais que possuem ações afirmativas, 24 delas (86%) têm hoje suas ações definidas em função de leis estaduais, enquanto as 15 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando essas ações.

Outra informação interessante, apontada por Cajueiro (2007) é que não há uma relação entre as regiões com maior presença indígena e um maior número de ações afirmativas nas universidades. Diz o autor:

Isto parece seguir a realidade do que poderíamos chamar um tanto livremente de lógica da “distribuição regional do preconceito”, pela qual quanto maior a população indígena, maior a quantidade de terras a que têm direito, mais intensos são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos.

É nesta lógica que olhamos para a Região Sul¹⁰⁴, local onde está concentrado um dos menores contingentes populacionais indígenas do Brasil, 11.5%, correspondendo a 0,33 % da população total da região, e onde 34% das IES públicas possuem ações afirmativas, concretizando-se, desta forma, como a região brasileira com a maior disseminação de ações afirmativas dirigidas aos indígenas (CAJUEIRO, 2007).

Enfim, apesar das políticas de ações afirmativas encontrarem muitos opositores, principalmente em se tratando de povos indígenas, devido à histórica visão preconceituosa e estigmatizada, que insiste em colocar o índio no lugar do selvagem, do inferior, do “outro” (no sentido categoricamente negativo), acredito que as ações afirmativas, no caso, no ensino superior, são necessárias não só por se constituírem como direito, diante de todo o exposto

¹⁰⁴ O olhar para essa região justifica-se pelo fato do foco desse trabalho estar voltado ao acesso dos indígenas ao ensino superior no Paraná, mais especificamente na UNICENTRO, para onde vão os Guarani de Ko'ê Ju Porã.

anteriormente, mas inclusive para democratização do próprio espaço universitário. Nesse sentido, trago a citação de Pinto (2003 apud ANGNES 2010, p.69):

Acesso e permanência de grupos fragilizados econômica e socialmente (e não apenas os negros), tendem a melhorar a qualidade das instituições, porque nelas passarão pessoas com grande capacidade, mas que por limitações de uma ordem social injusta não receberam o treinamento para o ingresso no vestibular.

No item a seguir, procurarei mudar de foco e deixarei de olhar apenas para o acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior, para pensar numa possibilidade de Ensino Superior Indígena.

4.2. Ensino Superior Indígena

Na contramão desse processo anteriormente abordado, o que podemos encontrar são as experiências já vividas em diferentes estados brasileiros (como Santa Catarina e Mato Grosso do Sul) de um “Ensino Superior Indígena”, principalmente na forma de Licenciaturas Interculturais.

Para Amaral (2010, p. 130), apesar de um “*recente e incipiente*” debate sobre a criação de Universidades Indígenas no Brasil, o que de fato tem se concretizado são: a constituição de políticas de acesso ao ensino superior por meio de vagas reservadas ou suplementares, mediante vestibular convencional ou específicos; e as ofertas de cursos de Licenciaturas Interculturais voltados para a formação de professores indígenas.

No ano de 2002, foi aprovado o Parecer CNE/CP 010¹⁰⁵, que apontava as exigências e garantias legais que favoreciam os indígenas quanto ao direito à educação específica, ministrada por professores indígenas, e focava na formação desses professores através de Programas especiais formulados em colaboração com as universidades. De acordo com Bendazolli (2008) a partir de 2003 duas, entre as 208 instituições públicas do País, deram início à Licenciaturas Interculturais: a Universidade Federal de Roraima - UFRR e A Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT. Angnes (2010), ressalta que as Licenciaturas Interculturais foram as primeiras iniciativas que garantiam *políticas* de acesso para indígenas em universidades públicas. Ressalta a autora (idem, p. 103), “as Licenciaturas

¹⁰⁵ Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf> Acesso em: 11/02/ 2014.

Interculturais não são consideradas ações afirmativas, por sua implementação e desenvolvimento serem um dever de Estado, e seu caráter permanente”.

As orientações do CNE, entretanto, não refletiram em ações dentro da Secretaria de Educação Superior do MEC – SESU, de início. Ainda de acordo com Bendazolli (2008), o MEC insistia em afirmar que os povos indígenas já estavam contemplados pelas ações do Programa Diversidade na Universidade. Apenas em outubro de 2003, o MEC criou um Grupo de Trabalho que contava com representantes das secretarias: SESU, SEMTec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, SEIF - *Secretaria* do Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa, reitores e FUNAI para apresentar uma proposta de políticas públicas para educação superior dos povos indígenas que respeitasse a cultura específica de cada povo.

Para a autora, no entanto, o que existia na verdade era a continuidade do Programa Diversidade na Universidade, porém com fortes interferências de organismos internacionais, como o BID –Banco Interamericano de Desenvolvimento, que culminou com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, respaldada em programas de cunho assistencialista. Mais uma vez o acesso do indígena ao Ensino Superior era vista como um programa e não como políticas públicas, como o MEC havia informado. Ou seja, essas Licenciaturas Interculturais contavam com verbas provenientes do Programa Diversidade na Universidade (mantido pelo Banco Mundial) e a prática de acompanhamento e controle se deu através de “Oficinas de Sistematização”, realizadas por técnicos contratados pela SECAD (BENDAZOLLI, 2008).

Angnes (2010), afirma que os investimentos nas políticas de financiamento para fomento, implantação e continuidade de cursos de Licenciatura Intercultural permaneceram incipientes. Assim como para o incentivo à permanência dos estudantes indígenas nas instituições públicas e privadas de ensino superior.

No ano de 2005, em Edital Conjunto n. 05¹⁰⁶, publicado pela SECAD e SESU, instituiu-se o PROLIND, um Programa de Apoio à Formação Superior Indígena, que contemplava quatro universidades brasileiras: UFMG, UEA e OGPTB, UNEMAT e UFRR e dispunha que os cursos desenvolvidos pelas instituições de educação superior públicas, em

¹⁰⁶ Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zsCXuhs--NEJ:portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%3D%26gid%3D2037%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em março de 2013.

conjunto com as comunidades indígenas, contemplassem as diretrizes político-pedagógicas formuladas e aprovadas por uma Comissão Especial¹⁰⁷ criada em 2004, com o objetivo de elaborar políticas de educação superior indígena.

Segundo Bendazolli (2008, p. 32), além de formar professores indígenas, são apontados como finalidades e objetivos do PROLIND: a mobilização e a sensibilização das instituições de ensino superior para implementarem cursos específicos, promoverem a permanência de alunos indígenas e, inclusive, a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas. Para Angnes (2010), esse programa visa também atender à “formação de docentes indígenas que integrem ensino e pesquisa, e promovam a valorização de estudo de temas indígenas relevantes” (p.105).

Amaral (2010), afirma que o PROLIND apresenta três eixos para formulação e avaliação das propostas, sendo:

a manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos; a elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada; e o apoio a projetos de permanência de estudantes indígenas nas IES públicas federais e não federais, que possibilitem o desenvolvimento de ações que integrem ensino, pesquisa e extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas.

Em contraposição ao citado anteriormente por Angnes (2010), para Bendazolli (2008), o PROLIND permanece com o caráter de Programa e não de política pública, se comprometendo apenas a “mobilizar” e “sensibilizar” as IES, mas não cobrar-lhes o cumprimento da Lei, além de prever verbas apenas para as duas primeiras, das cinco etapas previstas para o Curso de Licenciatura para professores indígenas. De acordo com a autora, “o MEC afirma que as universidades devem inclui-los em seus orçamentos, estas declaram não possuírem recursos para tanto” (p. 33). Desta maneira, “sem políticas públicas, sem verbas, o que tem sobrado são protestos, manifestos, e a certeza de que o atendimento à diversidade cultural e étnica [...] existe, quando muito, como assistencialismo, mas não de fato, como expressão do compromisso com seus legítimos direitos” (p. 34).

Segundo Amaral (2010), após um ano de execução do Programa (em 2006), o MEC organizou um Seminário Nacional de Avaliação do PROLIND, onde identificou-se a gravidade da situação de um conjunto de licenciaturas interculturais indígenas, no tocante à viabilização da continuidade dos cursos e projetos de acesso e permanência para o ano de

¹⁰⁷ CESI – Comissão Especial para Formação Superior, instituída pela SESU/MEC por meio da portaria n. 52/2004, contando com representação da SECAD e da CNEEL.

2007. Com isso, a SECAD/MEC assumiu a meta de apoiar, no triênio 2007-2010, universidades públicas para a manutenção e implantação de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de 4 mil professores indígenas. Em 2008, a gestão do PROLIND migra da SESU para a SECAD, vinculando-se à CGEEI.

Por outro lado, se tirarmos o foco das ações do governo e nos aproximarmos das experiências vividas pelas universidades que implementaram Licenciaturas Específicas, observaremos que tais experiências também apresentam elementos enriquecedores. Neste sentido, procuraremos relatar, a modo de exemplo, como foram vivenciadas essas relações na Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT.

Segundo Elias Januário, Dr. em Educação e Coordenador do 3º Grau Indígena da UNEMAT, após alguns projetos de formação de professores leigos realizados no estado e que envolveram a própria universidade, nasceu a discussão sobre a formação de professores indígenas em nível superior. Como consequência desses cursos e também da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e do Congresso de professores Indígenas do Brasil, que aconteceram simultaneamente no ano de 1997, em Cuiabá/MT (MEDEIROS¹⁰⁸ e GITAHY¹⁰⁹, 2008), foi organizado, então, uma Comissão Interinstitucional e Paritária, com a participação efetiva de indígenas. Surgiram, assim, as três primeiras Licenciaturas Específicas e diferenciadas para a Formação de Professores Indígenas do País, através do Projeto 3º Grau Indígena, ficando a UNEMAT como responsável, em parceria com a SEDUC, a FUNAI, entre outras instituições que apoiaram.

De acordo com Januário (2002) e com Medeiros e Gitahy (2008), o primeiro Vestibular Indígena do país foi realizado no ano de 2001, contando com 570 candidatos inscritos, dos quais foram aprovados 186 índios de 36 etnias diferentes e 26 línguas faladas, habitantes de 11 estados da Federação. Foram oferecidos três cursos de licenciatura, nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Matemáticas e da Natureza e Línguas, Artes e Literaturas, a serem realizadas num período de cinco anos, e habilitavam os professores para atuarem tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O curso foi organizado em regime especial (de alternância), contando com um calendário específico composto por duas modalidades letivas (presenciais e na comunidade), possibilitando “o diálogo e o

¹⁰⁸ Iraci Aguiar Medeiros possui graduação e mestrado em História e doutorado em Política Científica e Tecnológica. Atua como professora na UNEMAT.

¹⁰⁹ Leda Gitahy possui graduação e mestrado em Ciências sociais e doutorado em Sociologia. É professor na UNICAMP na área de Política Científica e Tecnológica.

intercâmbio entre culturas, sem que uma se sobreponha à outra” (MEDEIROS e GITAHY, 2008, p.130).

Para Januário (2002),

foi uma trajetória de luta política, de articulação do movimento dos professores indígenas por meio de mobilizações e reuniões apoiados pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. [...] Uma luta pela cidadania e pela busca da regulamentação dos direitos dos índios no campo da educação (p. 16).

Segundo o autor, através dos cursos de Licenciatura Indígena, se torna possível instrumentalizar os professores indígenas, ao modo que deixem emergir o conhecimento de que são portadores, valorizar esses conhecimentos e estabelecer conexões entre senso comum e saber científico. O autor afirma:

É fundamental ensinar o que é preciso aprender para ser cidadão, para decidir, planejar e expor suas ideias. Para que possa ter participação na sociedade em que vive. Tem que habilitar o profissional-docente, pessoa capaz de atuar como agente transformador da realidade em que se insere (ibidem, p.20).

Medeiros e Gitahy (2008), afirmam que a construção do currículo se deu a partir das necessidades e questões trazidas das comunidades, além das recomendações de consultores e docentes e que, apesar de ter um caráter flexível, podendo ser pensado e repensado a partir das necessidades dos cursistas, possui eixos norteadores, estruturas e princípios curriculares. Januário (apud Medeiros e Gitahy, 2008, p.129), comenta sobre o currículo:

É essencial todo cuidado na elaboração e implementação de propostas curriculares voltadas aos povos indígenas, para que possamos ofertar uma formação que não seja aquela que desejamos e que consideramos melhor ou ideal, mas sim aquela que as comunidades indígenas necessitam e anseiam. Para que isso aconteça, ou pelo menos se aproxime do ideal, torna-se imprescindível que as comunidades indígenas sejam ouvidas, sejam visitadas, que se tenha conhecimento do que ocorre na aldeia, na escola indígena, na prática pedagógica do professor, no dia-a-dia da comunidade, no pátio da aldeia, na política de cada povo.

O mesmo autor, Januário, em entrevista citada por Medeiros e Gitahy (2008, p.130-131), afirma:

O que considero também bom do projeto foi a mudança que proporcionou em nós professores, na prática docente, fazendo rever nossos conceitos, nos abrir para as diferenças, para o novo, de perceber outras lógicas, não só a nossa lógica, mas que tem outras concepções de ver, de enxergar o mundo. Eu acho que quem passou pelo Projeto vivenciou uma experiência,

de trabalhar, de perceber outras formas de se ver o mundo que não só a nossa, mas que existem outras também. Alguns professores passaram por conflitos porque foram questionados e aí começaram a perceber que não existe só uma verdade, a nossa ciência não é a única verdade, que existem outras formas de enxergar.

Até o presente momento vimos mais de perto a realidade da educação superior para indígenas, no campo da formação de professores. No entanto, como apontado anteriormente, as reivindicações do Movimento Indígena não seguem somente nessa direção, abrangendo também o acesso a outras áreas do conhecimento, que contribuam com a melhoria da qualidade de vida desses indígenas e suas comunidades, ou mesmo à criação não de apenas cursos interculturais, mas de uma universidade específica.

Assim, quando falamos no início desse subitem, numa modalidade de “Ensino Superior Indígena”, nos referimos não a um esforço unilateral, apenas por parte dos indígenas, para se adequarem ao sistema e à estrutura ocidentais das universidades, mas sim de um esforço que advém também do governo e da própria instituição, que busca ofertar um ensino baseado na interculturalidade, dialogando os conhecimentos e conteúdos próprios das disciplinas com os saberes tradicionais, aproximando comunidade e academia e apresentando um currículo menos fixo e rígido.

Esse “Ensino Superior Indígena” vem ao encontro dos anseios do movimento indígena manifestados há pelo menos quatro décadas (no tocante ao direito a uma educação específica e intercultural), pois levam em consideração elementos culturais próprios destes grupos e as expectativas que carregam ao ingressarem na Universidade, são criados espaços de interlocução permanente, de diálogo de saberes, num processo auto formativo, crítico e reflexivo, que envolve ensino, pesquisa e extensão.

A indígena Roseani Fernandes (2007), no entanto, não defende essa modalidade para ensino superior, para ela “criar universidades indígenas é promover outra forma de isolamento” (p.12). Complementa ainda afirmando:

não entendo como a inclusão e a superação do preconceito poderá acontecer em meio ao seccionamento. Como aprenderão conosco se não tiverem a oportunidade de convivência com o conhecimento dos nossos povos? Ações afirmativas devem ser pensadas para superar desigualdades e não para promovê-las. Queremos vagas nas melhores universidades e nos mais variados cursos de graduação e pós-graduação, as instituições, por sua vez, devem repensar sua missão, se reorganizando para o convívio com a pluralidade cultural e a diferença, isso é inclusão (p.12).

Neste sentido, os argumentos de Fernandes são válidos e relevantes. Por outro lado, é compreensível quando os indígenas requerem um ensino superior específico, pois eles caminham na mesma lógica de lutas pela educação básica, de qualidade, específica, bilíngue e intercultural. Uma educação completa, que respeite suas culturas, seus saberes, suas línguas e o diálogo de conhecimentos, que incentive pesquisas e produção de novos saberes.

Comparando o Ensino Superior Indígena (ou 3º Grau Indígena) à educação escolar específica e diferenciada, Januário (2002), afirma não se tratar de uma educação de qualidade inferior, de uma formação menor do que a formação presente nas escolas (e universidades) dos não-índios, pelo contrário, trata-se de uma educação que atende aos anseios de cada grupo social, que não se prende apenas ao “saber do branco”. Deve se concretizar como uma educação intercultural que realize um diálogo entre as diversas culturas e sociedades, sem haver sobreposição. Nesse contexto, acredita ser essencial desenvolver um modelo de formação de indígenas onde não ensinem apenas os conteúdos universais, mas que introduzam, conteúdos da própria cultura indígena, valorizando o saber desses povos, incentivando-se a relação entre ensino e pesquisa, na busca da produção de novos conhecimentos.

Como resposta aos anseios dos povos indígenas, recentemente foi publicada uma notícia¹¹⁰ de que a Terra Indígena de Mangueirinha, localizada no estado do Paraná, foi uma das candidatas para sediar um campus da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) exclusivo para indígenas. Os critérios para candidatura levavam em consideração a facilidade de acesso à terra indígena, infraestrutura adequada (possibilidades de fornecimento de água, energia, rede lógica, etc, na quantidade e qualidade exigidas para um campus), contrapartida do poder local, práticas de preservação cultural indígena, especialmente da língua, proximidade com centros urbanos de porte com estrutura capaz de fixar professores e possibilitar estágios para os cursos que demandarem essa prática, e só podiam se inscrever as Terras Indígenas com pelo menos mil habitantes. Com isso, além de Mangueirinha, apresentaram candidatura as terras: Rio das Cobras – PR; Inhacorá, Nonoai, Guarita, Ligeiro e Serrinha – as cinco do RS.

Segundo o cacique de Mangueirinha, o campus não será só da aldeia de Mangueirinha, mas atenderá a todos os povos indígenas da região, do Estado e até mesmo do país. Diz ele: “Não

¹¹⁰ Diário do sudoeste, escrito por *Dayanne do Nascimento com assessoria*, e publicado em 16 de Maio de 2014. Disponível em: <<http://www.diariodosudoeste.com.br/noticias/regiao/8,56300,16,05,terra-indigena-de-mangueirinha-cogita-ser-sede-de-um-campus-da-uffs.shtml>>

importa se o estudante é daqui da nossa aldeia ou de Santa Catarina, Rio Grande do Sul. O que importa é que dentro da aldeia nós nos sentimos mais confortáveis”.

De acordo com a notícia, os cursos que esse campus abrigará já estão definidos: Agronomia, Enfermagem, Licenciatura Indígena, Pedagogia, Biologia e Administração. Os cursos do Campus Indígena da UFFS serão ofertados em Regime de Alternância, isto é, a organização do trabalho pedagógico terá um tempo universidade e um tempo comunidade. A proposta arquitetônica desenhada para o futuro campus é composta por um prédio único de 26.840 m², com 20 salas de aula para até 50 alunos, laboratórios, biblioteca, refeitório, auditório, salas de professores, administração, alojamento para alunos e professores e fraldário/creche. De acordo com a Secretaria Especial de Obras, responsável pelo projeto, o mesmo traz referências ao modo de construção e organização indígena.

Recentemente, também, o portal do MEC, na internet, divulgou a notícia¹¹¹ de que a ideia de uma Universidade Indígena começou a ser discutida em Março de 2014. Segundo Ionice Lorenzoni, indígenas, professores e pesquisadores de universidades e de instituições públicas e o Ministério da Educação começaram a discutir a criação de uma Instituição de Educação Superior Intercultural Indígena, sendo constituído um grupo de trabalho¹¹² formado por seis representantes indígenas, seis representantes de instituições e quatro do MEC e coordenado por Macaé Evaristo, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD.

Segundo a Secretária, a tarefa da equipe será a de refletir sobre a melhor maneira de trabalhar os saberes indígenas e não simplesmente levar o índio para dentro de uma universidade. Macaé afirma: “O grupo não vai pensar em uma universidade, mas como construir no país, dentro das universidades públicas, uma rede que dê conta de tratar das questões indígenas nas diferentes áreas”. Segundo o grupo formado, serão levados em conta as diferenças étnicas dos povos indígenas, o acúmulo de conhecimentos tradicionais e as distâncias de um país com 8,5 milhões de quilômetros quadrados.

¹¹¹ “Criação de Universidade Indígena começa a ser discutida em Março”, escrita por Ionice Lorenzoni, publicada em janeiro de 2014 e disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20183> Acesso em março de 2014.

¹¹² A portaria n. 52, de 24 de janeiro de 2014, que cria o grupo de trabalho e relaciona os 16 integrantes pode ser encontrada em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=10&data=27/01/2014>>

A Secretária, Macaé, afirma também que os povos indígenas do Brasil querem mais que a formação específica de professores, que já é oferecida por 20 universidades públicas; eles querem cursos de saúde, gestão territorial, de direito, entre outros. De acordo com ela, a criação de territórios etnoeducacionais, por exemplo, gerou a necessidade de qualificação em gestão, que é reivindicada por diversos povos. “Eles querem se preparar para coordenar a gestão dessas áreas”, diz Macaé.

O grupo tem como objetivo realizar encontros com pesquisadores da temática indígena e com lideranças de diferentes povos indígenas, além da realização de um seminário internacional para ouvir experiências de países como Bolívia, Nicarágua, México e Estados Unidos, que já possuem universidades e cursos voltados especificamente para os povos indígenas.

Acredita-se, desta forma, que se esses projetos forem de fato colocados em prática, os povos indígenas estarão dando um salto enorme no que se refere à sua formação em nível superior. Pode-se dizer que essa seria mais uma vitória dos movimentos e organizações indígenas, que há tanto anseiam por uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

4.3. Pensando a permanência: possível construção de melhores relações entre universidades e indígenas

Dando sequência às reflexões iniciadas no item anterior, contudo, e quando a Instituição de Ensino Superior não possui estrutura (e muitas vezes nem interesse) para manter um Ensino Superior Indígena, mas se depara com a realidade crescente da procura por parte dos indígenas, fica a questão a ser refletida: o que é possível fazer para que a “ponte” entre ingresso e permanência seja menos frágil e que a histórica situação de preconceitos e discriminações não se perpetue?

Faz-se importante considerar, frente a essa situação, que o ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e, conseqüentemente, urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores, devido ao fato de que, aos indígenas, passa a ser “necessário aprender, vivenciar e intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, o que acaba provocando a reflexão sobre sua identidade étnica”, como afirma Amaral (2010, p.22).

Desta forma, acreditamos não existir uma resposta única e exata para a questão colocada a refletir, no entanto, existem elementos que podem ser pensados pelas instituições e adaptados à cada realidade. Elementos que vão além das políticas de Ação Afirmativa, apontadas anteriormente, mas que se constituem como ações concretas, de certa forma também afirmativas, voltadas à garantia do ingresso e da permanência desses indígenas no espaço universitário.

Dentre essas ações, podemos elencar: o *diálogo* com os departamentos cujas vagas são ofertadas aos indígenas e, principalmente as preenchidas, a fim de que no próprio curso seja realizado o acompanhamento do discente; oferta de *palestras* e *seminários* aos professores e funcionários que estarão em contato direto com os indígenas, não para “prepará-los”, mas para se sensibilizarem para o fato de que a diferença existe sim, e que é preciso cuidar para que a aprendizagem e adaptação sejam de ambas as partes e que não basta esperar que os indígenas se “ocidentalizem”, que apenas eles substituam seus referenciais culturais; *aproximação entre academia e comunidade* por meio de pesquisa e extensão, de modo que auxilie os professores não só a adaptarem seus conteúdos curriculares para os indígenas compreenderem, mas para que os próprios professores compreendam que a forma de pensar e ver o mundo dos indígenas parte de outra cosmovisão e que eles não entram na universidade nulos de conhecimentos, mas que conhecem coisas diferentes ou até mesmo uma mesma coisa, mas de outro ponto de vista; realização de *oficinas*, entre *outras atividades*, que aproximem os demais alunos (que grande parte das vezes chegam à universidade com uma bagagem preconceituosa ou equivocada sobre os povos indígenas) da realidade vivenciada pelas comunidades e etnias próximas e, principalmente, com as quais terão contato por meio dos estudantes indígenas.

Enfim, faz-se necessário ter consciência de que facilitar o ingresso não é sinônimo de garantia de permanência. O que é necessário, mas nem sempre é atendido, é a formação de uma equipe de pessoas comprometidas com os povos indígenas, com a luta por seus direitos pois, para lidar com os povos indígenas, é preciso estar disposto a diálogos interculturais, ou seja, estar disposto a repensar os valores aprendidos e vividos na sociedade não-indígena e tentar olhar para o mundo por outro viés, partindo de outros referenciais. É preciso ainda compreender que muitos indígenas necessitam de um maior acompanhamento para lidar com questões culturais da sociedade envolvente, porque seus conhecimentos são outros, o que, no entanto, não os faz inferiores, “coitadinhos” ou incapacitados.

Desta forma, procuraremos a seguir trazer apontamentos realizados por sujeitos/autores que não só estudaram sobre os universitários indígenas durante suas pesquisas para obtenção do título de doutor/a, mas tiveram a oportunidade de interagir com os mesmos ao longo de suas experiências enquanto professores das universidades estaduais paranaenses que recebem esses estudantes e/ou enquanto membros da CUIA – Comissão Universidade para Índios¹¹³.

Faz-se necessário, também, ressaltar que os apontamentos refletidos neste item são de fundamental importância para compreensão das experiências vivenciadas por Sebastiana Krexu Palácio e Adenilson Pires de Lima, dois Guarani de Ko'ẽ Jú Porã, em sua busca por ingresso e/ou permanência no Ensino Superior. Experiências essas que serão relatadas posteriormente, no item 4.5.

Juliane Sachser Angnes é professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO e defendeu sua tese de doutorado no ano de 2010, intitulada “O Ensino Superior para Povos Indígenas: Ingresso, Permanência, Desistência, Conclusão dos Estudantes Indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO - Paraná)”. Partindo de entrevista realizada com os próprios indígenas, a autora procura traçar uma relação entre a realidade vivida na universidade versus a permanência, a desistência e a conclusão dos cursos iniciados. Afirma Angnes (2010, p. 198): “ao buscar entender-se a vida cotidiana dos estudantes indígenas na UNICENTRO, poder-se-á compreender as participações e não participações nas práticas comunitárias, nas redes de solidariedade, nas convivências cotidianas e nos processos de conscientização”.

Segundo a professora Juliane, ao nos centrarmos nessas experiências, torna-nos possível começar a entender que, o que muitos não-indígenas consideram como “desinteresse” ou “baixa motivação”, na realidade trata-se do fato dos “significados atribuídos ao ‘estar na universidade’, para estes indígenas, não necessariamente ter um significado gregário e comunitário” (Agnes, 2010, p.198).

O primeiro elemento apontado pela autora refere-se à *recepção dos Estudantes Indígenas na universidade* no primeiro dia de aula e, segundo ela, todos os entrevistados afirmaram ter sido “bem recebidos”, o que atribui ao fato de serem jovens e “fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com quem convivem” (p.199). Aponta ainda:

¹¹³ Temática que será abordada à seguir.

“Chegam ao ponto de serem invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para a estrutura universitária que se inserem” (p. 199-200).

Desta forma, mesmo sem um aprofundamento sobre essa possível “invisibilidade”, a experiência relatada traz à tona questões que dizem respeito à identidade étnica, sendo que, para Angnes (2010), os estudantes indígenas se diferem muito dos demais estudantes, devido seus sistemas de valores e de pensamento, seus conhecimentos, visões de mundo e redes de parentesco e relacionamentos. Afirmar, ainda, que a identidade étnica passa a ser construída sociohistórica, política, ideologicamente e se mantém em constante mutação. Destaca que os estudantes possuem consciência acerca do peso do sistema de preconceitos que incide sobre eles, em razão da trama de estereótipos historicamente construídos ao seu redor.

Angnes (2010), procura também compreender como se estabelecem as *relações sociais dos estudantes indígenas* na universidade, focando principalmente nas *dificuldades* encontradas pelos mesmos: relacionamento interpessoal, timidez e aparência/vestuário. No tocante ao *relacionamento interpessoal*, nota-se que a dificuldade é auto atribuída pelos indígenas ao fato de não saberem se comportar em uma cultura diferente da deles, por não saberem conversar com os demais colegas. Quanto à *timidez*, alegam que isso só ocorre na universidade, diferentemente de quando estão em suas comunidades. Angnes justifica tal realidade diante do fato “destes estudantes conviverem em um ambiente universitário cultural e social muito diferente do seu” (p. 203).

Afirma ainda:

há um deslocamento de relações sociais vividas por estes indígenas na universidade, que é um espaço eurocêntrico por natureza. Neste ponto, cabe pensar que os estudantes indígenas, para permanecer no espaço universitário, necessitam saber converter-se a cultura local (universitária), comportando-se de maneira parecida com os outros estudantes, para que possam ser aceitos. Esta conversão é um processo difícil e pode fomentar a timidez e o silenciamento nos atos de interlocução de fala (ANGNES, 2010, p. 203).

No tocante à *aparência e vestuário*, a autora notou durante as entrevistas que os estudantes indígenas sentem-se excluídos devido à maneira simples como se vestem, o que causava dificuldades em se relacionar com alguns colegas da turma. Na sociedade não-indígena opera as relações sociais do “ter” e não do “ser”, o que se dá de forma oposta nas culturas indígenas, onde “a relação estabelecida é do ‘ser’ antes do ‘ter’” (p. 204). Angnes reforça tal opinião afirmando:

Os índios têm acesso ao mundo globalizado em suas aldeias, convivem com televisão, rádio, computadores, eletrodomésticos, mas suas relações sociais são pautadas em laços de parentesco, amizades, colaboração mútua entre vizinhos. Estes laços para os índios são mais importantes do que a forma de vestir (p. 204).

Wagner Roberto do Amaral, autor anteriormente já citado, é professor da Universidade Estadual de Londrina – UEL e também escreveu sua tese de doutorado em 2010, intitulada “As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos”, onde procurou, de forma aprofundada, defender a ideia de que a permanência dos estudantes indígenas na universidade somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.

Através de entrevistas realizadas com estudantes indígenas de diferentes universidades estaduais paranaenses, compreende que é no ambiente universitário que esses indígenas passam a se identificar como “estudantes indígenas universitários”, o que ocorre através de “relações sociais marcadas por intercâmbios, contradições, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações” (p. 26).

Conforme o professor Wagner, a universidade

Se constitui num espaço social, cultural e político exógeno (e por que não, estranho) aos grupos étnicos indígenas [...], os quais, na medida em que passam nele a ocupar e a garantir sua presença, também passam a comprar, trocar, intercambiar e a tensionar suas marcas identitárias com outros diferentes sujeitos, oriundos de diversas regiões do país e com distintas marcas identitárias (p.279).

Faz-se importante ressaltar a compreensão de Amaral sobre

o estudante indígena universitário não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas, ao contrário, como sujeito pertencente ao um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas que evidencia (ou oculta) marcas de sua identidade étnica características do seu grupo de pertença. As trajetórias desses sujeitos denotam uma leitura de resistência cultural associada à sua afirmativa condição de indígena – Kaingang ou Guarani – que interage e intercambia com a sociedade não indígena e com as demais sociedades indígenas, mantendo sua referência identitária de pertença étnica e territorial.

Para o autor, esse duplo pertencimento (acadêmico e étnico-universitário), é profundamente marcado por experiências “de preconceitos, de incerteza e medo, de tímida

e por vezes ausente intervenção institucional, de dificuldades financeiras, de frágil escolarização, de estrangeirismo, como também pela afirmação da identidade étnica, pelo reconhecimento e orgulho acadêmico, pelas relações de interculturalidade e pela perspectiva acerca do possível” (p. 33). E são essas experiências vivenciadas nas trajetórias de permanência e de pertencimento dos estudantes indígenas que serão abordadas a seguir.

Segundo Amaral (2010), as trajetórias dos estudantes, pertencentes à etnia Guarani e à etnia Kaingang, não originários de uma mesma terra indígena e egressos em diferentes universidades, se entrecruzam possibilitando a “identificação e composição de elementos afirmativos de resistência dos estudantes indígenas na universidade e a explicitação de pertencimentos construídos [...] para manterem a condição de estudantil universitária e indígena, e sobreviver no universo urbano e acadêmico” (p.277). Essas trajetórias se definem em: *trajetória escolar na educação básica, trajetória na universidade e trajetória com a família e com a comunidade*.

Desta forma, o primeiro item abordado pelo autor foi o *pertencimento acadêmico*, sobre o qual afirma:

A autoidentificação como estudante indígena universitário, ou como acadêmico universitário indígena, ou somente como estudante indígena, bem como a sua visibilização ou reconhecimento pelos não indígenas, evidencia algum tipo de pertencimento ou vinculação desse sujeito com a universidade, para além de sua matrícula formal (p. 280).

Ainda segundo ao autor, é possível, a partir das entrevistas realizadas, identificar-se quais elementos potencializam ou dificultam a permanência desses indígenas na universidade. São eles: *referência da escolarização básica para a formação acadêmica; as condições materiais e financeiras para garantir a permanência; o acompanhamento institucional pelas IES; os preconceitos vivenciados na universidade; as experiências de interculturalidade indígena e não indígena na universidade; e as expressões em sentir-se estudante indígena e também estrangeiro no ambiente da universidade e da cidade*.

Esses elementos serão, um a um, abordados a seguir, com o intuito de elencarmos todas as possíveis alternativas para melhorar as condições de permanência desses estudantes indígenas na universidade, além de fornecerem indícios para a compreensão da experiência vivida pelos Guarani de Ko'ê Jú Porã.

O primeiro deles diz respeito à *referência da escolarização básica para a formação acadêmica dos estudantes indígenas universitários*. Segundo Amaral (2010), a frágil

escolarização básica, seja nas escolas indígenas ou nas escolas não indígenas onde dão continuidade aos estudos, é um dos elementos limitadores do processo formativo e identitário vivenciado pelos estudantes, e é evidenciado frente o contato com conteúdos acadêmicos, com as metodologias e as linguagens específicas dos cursos escolhidos, bem como nas relações sociais com os professores e estudantes não indígenas.

O autor detectou que todos os entrevistados tiveram descontinuidade dos estudos em seu período de escolarização básica, seja no ensino fundamental ou mesmo após terminar o ensino médio, tendo como um dos motivos a busca por subsistência, dada a precariedade social e econômica das comunidades indígenas. Outros motivos que os levaram à descontinuidade dos estudos foram: a discriminação vivida nas escolas não-indígenas; as distâncias geográficas entre terra indígena e escola (na cidade).

A descontinuidade na passagem entre ensino médio para o ensino superior também é refletida e justificada pelos entrevistados que destacam como limites as distâncias geográficas entre as terras indígenas em que residiam e as IES públicas, bem como a falta de recursos financeiros para custear sua graduação numa universidade privada ou pública (AMARAL, 2010, p. 285).

Além da distância geográfica, havia também a distância da possibilidade, dado que o ensino superior não estava pautado no universo de possibilidades destes sujeitos quando ainda frequentavam o ensino médio, diz Amaral (2010).

Para o autor, a educação escolar fora da terra indígena se apresentava como emblemática e paradoxal, dado que apresentava-se como “possibilidade de conhecer mais e com maior qualidade do que na escola da aldeia, mas, contraditoriamente, constituía-se como um espaço potencial das experiências de preconceito” (p.286). Preconceitos muitas vezes negados conscientemente, porém, que os levavam a unirem os indígenas e, juntos, se distanciarem dos não-indígenas. Além disso, eram motivo de depressão, uso de álcool e auto responsabilidade por sua situação de vítima. Afirma Amaral:

Quando questionados sobre os aspectos que os atraíram na escola da cidade os entrevistados destacaram somente as dificuldades por eles vivenciadas e todas elas relacionadas às relações e situações de preconceito e discriminação por serem indígenas. [...] Se [...] os sujeitos só tem a contar sobre dores e perseguições, revelando que é mesmo porque a intensidade da discriminação transcende os limites do imaginável por quem não é perseguido. Talvez as escolas e as universidades devessem lembrar diariamente deste fenômeno para manter sensíveis suas mentes e corações (p. 289).

Segundo o professor Wagner, muitos dos entrevistados, principalmente os Guarani, afirmam sua autoimagem caracterizada pela *timidez*, colocando-a como sendo própria de seu povo. Da mesma forma como aponta Angnes (2010) e como cita o próprio cacique Lauri Pires de Lima, de Ko'ẽ Jú Porã, ao falar principalmente de seus jovens.

Também remetendo à ideia anteriormente apresentada por Angnes, Amaral escreve sobre o fenômeno do mimetismo, ou seja, situações em que o sujeito oculta sua identidade e as características que o definem pertencentes um determinado grupo, isso frente a situações de medo, defesa ou ataque. Diz o autor: “a timidez e a insegurança em se manifestar [...] se apresentam, sobretudo, na relação de escolarização junto aos não indígenas na escola da cidade ou na universidade, fazendo referência inversa quando estudavam na escola da aldeia” (p.291).

Ainda explorando a influência das referências escolares nas dificuldades acadêmicas, Amaral (2010) aponta as *limitações do conhecimento vocabular da língua portuguesa*, mesmo para estudantes não falantes da língua indígena, o que fica explícito na dificuldade de interpretação dos textos, mesmo em disciplinas básicas e nos momentos de avaliação formal, que os levam à reprovação e os deixam suscetíveis às competições e consequentes discriminações, estigmatizando-os como “incapazes” e “incompetentes” para as questões acadêmicas.

Outro grave fator apontado por Amaral (2010) refere-se aos *processos interiores de exclusão* que cotidianamente desqualifica os alunos indígenas e são manifestados pela verticalidade pedagógica presente em muitas universidades. Revela, desta forma a insuficiência e até mesmo inexistência de intervenções pedagógicas das IES em contribuir para a formação complementar desses estudantes, possibilitando, com isso, sua permanência e resistência e evitando que o estudante assuma o problema e a culpa para si.

Dos poucos estudantes entrevistados por Amaral que não fazem referência à frágil escolarização básica como aspecto de dificuldade acadêmica, o que foi possível concluir é que estes estudantes possuem um forte vínculo de pertencimento com suas comunidades e famílias de origem e veem de maneira clara sua identidade étnica, o que os levam a uma elevada autoestima.

Enfim, de uma maneira conclusiva, antes de abordarmos um novo elemento, podemos compreender que os entrevistados, em sua maioria reconhecem que sua identidade como estudantes indígenas universitários “poderia ser ainda mais afirmada caso viessem a

dominar conhecimentos escolares que subsidiassem sua presença e participação nos espaços acadêmicos, logo, fortalecendo seu orgulho e identidade indígena” (p. 301).

O segundo elemento apontado, então, por Amaral (2010), diz respeito às *condições materiais e financeiras para garantir permanência na Universidade*. Segundo o autor e seus entrevistados, o que ocorre devido, principalmente, à uma associação entre a frágil estrutura institucional para garantir a permanência desses estudantes e o insuficiente valor da bolsa auxílio concedida pelo Governo do Estado do Paraná aos estudantes que ingressam pelo Vestibular Indígena.

Ainda que insuficiente, entretanto, não se pode negar que essa bolsa auxílio se apresenta como uma fundamental referência para constituição de uma política pública de permanência desses estudantes. A questão colocada se encontra de forma mais profunda, pois se refere a relações familiares e de parentesco, além do perfil desses estudantes (geralmente casados e/ou com filhos).

Freitas e Gonçalves da Rosa (2003 apud AMARAL, 2010, p.304), afirmam:

Este aspecto é decisivo para a compreensão dos sentidos que o projeto acadêmico assume para estas pessoas e famílias. Particularmente no que diz respeito às Bolsas de manutenção, cabe frisar que tais recursos são socializados dentro de um círculo de parentes próximos minimamente esposa/marido e filhos.

Desta forma, o insuficiente valor da bolsa é contextualizado pelos entrevistados, que expressam não garantir algumas condições básicas para manutenção sua e de suas famílias, evidenciado pelas precárias condições de moradia, falta de recursos para aquisição de materiais de apoio pedagógico, alimentação inadequada, limites no deslocamento para as aulas, entre outros (AMARAL, 2010). A bolsa estudantil acaba por funcionar como uma espécie de salário, sendo a única fonte de renda para muitos deles. Essa situação só se apresenta de forma mais amena entre os estudantes da UEM que contam com moradia indígena, onde podem morar junto a outros indígenas e mesmo com suas famílias.

No caso dos estudantes que optam por morarem nas cidades, o que o autor aponta é que “os limitados recursos financeiros podem provocar o distanciamento dos estudantes indígenas de suas famílias e comunidades, fragilizando as suas relações de pertença, devido às dificuldades de tempo e de recursos disponíveis para deslocar-se com frequência à aldeia” (p.309).

Essa situação explícita, segundo Amaral (2010), a frágil política de financiamento dos estudantes indígenas no ensino superior do Paraná, sendo esta de responsabilidade direta da Secretaria de Estado de Tecnologia e Ensino Superior, associada às políticas indigenistas desenvolvidas pela FUNAI, que subsidiam apenas os ingressos na UFPR, por ser de responsabilidade federal, caracterizando seu apoio aos demais estudantes como indefinida, eventual e assistemática.

Para além das dificuldades financeiras, Amaral aponta o *acompanhamento institucional pelas IES aos estudantes indígenas*. Afirma:

desde a instituição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, cada IES estadual passou a desenvolver ações institucionais voltadas à permanência [...], ainda que nem todas regulamentadas internamente pela Instituição e pela SETI, desarticuladas em nível estadual e insuficientes para a constituição de uma política pública de estado. [...] A política de acompanhamento dos estudantes não foi assumida como gestão prioritária por esta Secretaria de Estado, cabendo às IES¹¹⁴ [...] (p.313).

Segundo Amaral (2010), a garantia das condições de permanência, dentre elas o acompanhamento acadêmico pelas IES públicas, é, sem dúvida, um dos elementos que pode cimentar o pertencimento acadêmico desses estudantes indígenas. De acordo com pesquisa realizada pelo autor, evidencia-se o desenvolvimento de ações de acompanhamento dos estudantes em diferentes graus, nas diversas universidades estaduais. Entretanto, apesar de demonstrar certos avanços neste sentido, a pesquisa aponta também fragilidades no que tange à efetivação em cada uma das instituições. Esse diferenciado grau de envolvimento das IES sugere a inexistência de uma política comum entre as universidades paranaenses, ou seja, a ausência de uma ação interinstitucional.

Entre essas ações Institucionais, podemos citar: a flexibilização curricular, as relações sociais e pedagógicas estabelecidas entre professores e estudantes no cotidiano formativo, ampliação dos prazos de jubramento no curso, condições especiais de trancamento de matrícula, entre outros. Cabe-se ressaltar que os entraves burocráticos existentes nas instituições públicas geram situações desagradáveis. A esse respeito, Amaral (2010, p. 321) cita Paulino (2008):

Em relação à *institucionalização de políticas* de permanência dentro de cada universidade, percebe-se que esse processo também se dá de maneira

¹¹⁴ O autor destaca, frente a essa situação, o papel e a importância da CUIA que, como afirmado anteriormente, será temática do subitem 4.4.1.

diferente em cada uma delas por estar sujeito: 1. à estrutura burocrática de cada instituição, em que se apresentam níveis diferentes de dificuldade para encontrar (ou abrir) possíveis brechas para a implementação de tais políticas; 2. ao engajamento (ou à resistência) de *pessoas* – a mudança de um quadro às vezes muda todo o contexto para melhor ou para pior. Em relação a isso, percebemos que certas iniciativas só existem graças ao trabalho árduo de alguns professores, sem nenhum ou quase nenhum apoio institucional. Desta forma, quando professores como estes não existem ou estão temporariamente ausentes, o que já é difícil se torna praticamente impossível.

Outra situação apontada por Amaral (2010) diz respeito à “personificação da política de acompanhamento acadêmico nos docentes ou técnicos da IES” (p.321). Segundo ele, esse fenômeno marca a fragilidade e a descontinuidade das ações desenvolvidas, uma vez que são vinculadas não à Instituição, mas exclusivamente a determinados docentes.

Observou-se também que os estudantes que residem nas cidades sedes das IES ou em terras indígenas próximas possuem mais contato e, conseqüentemente, mais acompanhamento dos docentes. Além disso, as Universidades que mantêm grupos de pesquisa, programas de formação intercultural, estrutura de moradia e alimentação ou qualquer outra política de acompanhamento sistemático desses acadêmicos merecem destaque, no caso, Amaral cita o caso da UEM e da UEL.

Há ainda, de acordo com o autor, a necessidade de se reverem os *critérios de frequência*, tanto pela definição destes para obtenção de bolsas, quanto por motivos culturais, como as faltas decorrentes de participação em movimentos e organizações indígenas e a condição de pertencimento étnico-comunitário, que os leva à necessidade de estarem próximos à sua família e comunidade.

Essas faltas podem se dar não necessariamente nas aulas, mas também nas monitorias muitas vezes organizadas por docentes. Rodrigues e Wawzniak (2006) relacionam essa ausência como uma tentativa de evitar reconhecimento público de suas dificuldades. Amaral (2010), por sua vez, contraria essa hipótese, justificando tal ausência com as dificuldades econômicas que levam à dupla ou tripla jornada; ao desgaste físico e mental “para corresponder duplamente às exigências sociais, culturais e acadêmicas” (p. 334); e também ao pertencimento étnico-comunitário.

Desta forma, o que se pode concluir é que “a construção da identidade do estudante indígena universitário passa pela definição de uma política pública de ensino superior que

subsídio financeiramente sua permanência e que garanta o acompanhamento institucional pelas Universidades” (p.339).

Com isso, podemos passar ao quarto elemento apontado por Amaral (2010) no tocante ao duplo pertencimento dos estudantes indígenas: *os preconceitos vivenciados na Universidade*, considerando que ele tomou como ponto de partida o olhar e a postura dos colegas e professores não indígenas diante dos estudantes indígenas e o inverso, o olhar e a postura dos estudantes indígenas diante dos colegas e professores.

Constatou-se, nessa relação, manifestações de preconceitos (por depreciação explícita ou pela invisibilidade), assim como expressões de afirmação dos acadêmicos indígenas (por reconhecimento ou pelas formas de acolhimento). A depreciação preconceituosa do estudante indígena geralmente ocorre devido ao seu desempenho acadêmico (bom ou ruim), por não acharem que a universidade é lugar de índio; por conta do ingresso diferenciado; ou mesmo pelo desconhecimento a respeito dos povos indígenas.

Outra observação apontada por Amaral (2010) é que as manifestações de preconceito ocorrem com maior frequência e de forma mais evidente em alguns cursos considerados mais elitizados, como Medicina, Informática, Biologia, Direito, Odontologia; seja pela condição socioeconômica a que pertencem, seja pelo acesso diferenciado por parte dos indígenas. Por outro lado, os estudantes entrevistados afirmam que há uma maior abertura ao acolhimento em cursos como: Pedagogia, Letras, Geografia, Artes, considerados “mais simples”. Afirma o autor:

a permanente tensão entre a assunção do preconceito e do autopreconceito e do seu enfrentamento e resistência pelos estudantes indígenas, na perspectiva em manterem-se pertencentes ao curso e à universidade. Percebe-se que buscam, nesse processo, identificar seus limites na perspectiva de superar os preconceitos demarcados e explicitados, bem como o próprio autopreconceito que passa a ser incorporado por alguns deles. [...] Destaca-se que o autopreconceito estético se manifesta entre os estudantes indígenas diante do novo universo cultural do qual passam a pertencer, que é a Universidade (AMARAL, 2010, p. 355).

No entanto, observa-se que as marcas identitárias podem ser revestidas, substituídas ou mesmo afirmadas, com maior ou menor grau, diante da capacidade de autoafirmação e de pertencimento étnico do estudante indígena. Dependerá das relações às quais se vincula junto ao seu grupo étnico-comunitário e na própria universidade, além das experiências e trajetórias de preconceitos sentidas por esses sujeitos ao longo de sua vida, o que pode ter como consequência um sentimento de conformismo ou mesmo de resistência.

Amaral (2010) afirma, também, que todos os estudantes entrevistados relataram experiências positivas de solidariedade e ajuda dos colegas, em especial os do mesmo grupo, ou mesmo por meio da monitoria acadêmica, organizada por algumas das instituições. De forma curiosa, todos eles reconhecem o preconceito e a discriminação apenas contra outros estudantes indígenas, e não contra eles próprios; transferem ao outro o que possivelmente sentem para si.

Desta forma, podemos concluir que:

As relações de pertencimento acadêmico dos estudantes indígenas podem estar diretamente associadas às condições subjetivas e objetivas de identidade étnico-comunitária e de como estas passam a ser compreendidas e trabalhadas no ambiente, na estrutura e nas relações universitárias. Seu pertencimento acadêmico e étnico-comunitário também está associado às formas de acolhimento pela estrutura universitária. É nessa estrutura e nas relações que dela se constitui que se encontrarão aderentes as concepções e situações de preconceito e de discriminação (AMARAL, 2010, p.368).

O penúltimo dos elementos apontados por Amaral em sua tese trata das *experiências de interculturalidade indígena e não indígena na universidade*, que tomam sua importância frente ao fato de que a identidade dos acadêmicos indígenas se produzem a partir das relações interculturais que passam a se constituir na universidade também a partir de sua presença, fazendo da universidade não só um espaço público, mas também intercultural.

Por interculturalidade o autor aponta: possibilidades de intercâmbios, debates, reflexões, aprendizagens e descobertas socioculturais, de modo que os conhecimentos passem a ser mediados, refletidos e elaborados entre e pelos sujeitos indígenas e não indígenas. Neste sentido, Amaral (2010) destaca a importância dos estudantes indígenas na contribuição para a construção de novos conhecimentos, saberes e realidades, levando-os a serem ouvidos e reconhecidos.

Os próprios indígenas entrevistados afirmam que o ensino superior possibilitou a ampliação do acesso a conhecimentos e, conseqüentemente, de sua visão de mundo. Ou seja, uma leitura crítica de seu papel nas sociedades indígenas e não-indígenas, além da necessária relação entre conhecimento acadêmico e as necessidades de suas comunidades.

Esses estudantes apontaram também a dificuldade da maioria de seus professores em fazerem essas relações, o que acaba dicotomizando os conhecimentos e visões de mundo. Muitos desses professores nem sequer tocam em qualquer assunto referente a povos indígenas, enquanto outros acabam se dirigindo a esses estudantes como se, pelo fato de

serem indígenas, soubessem tudo a respeito das diversas culturas indígenas. As universidades não reconhecem e, por vezes, desqualificam os conhecimentos tradicionais. É neste sentido que Amaral (2010) aponta para a desafiadora demanda pela dialogicidade entre lógicas e conhecimentos diferentes.

Segundo o autor, “as experiências de interculturalidade mais significativas relatadas pelos entrevistados revelam intercâmbios realizados entre os estudantes indígenas, estudantes não indígenas e comunidades indígenas, não necessariamente mediados pela dinâmica docente e institucional” (p. 375). Outras situações apontadas se deram frente à semelhança de sua origem econômica; de semelhança quanto ao estrangeirismo, isto é, a relação se deu junto a uma amiga africana; ou mesmo quanto à experiência política e militante.

Capelo e Tommasino (2004 apud AMARAL, 2010, p. 378), apontam a respeito da importância da interculturalidade na universidade:

Universidade inclusiva não significa que seja necessariamente justa. O conhecimento que se produz e se transmite nas universidades tem algumas características muito básicas: é branco, euro-ocidental, cristão e masculino. É preciso que outras comunidades de pertencimentos étnicos diferenciados também sejam construtoras dos conhecimentos que precisam ser veiculados nos corredores das universidades, até porque, sem essa alternativa, não se estabelecerá o diálogo intercultural. [...] O ensino e a educação escolar na perspectiva intercultural implicam alterar o padrão normativo que conduz as práticas pedagógicas bem como a racionalidade que preside os saberes e fazeres escolares em todos os graus de ensino.

Amaral (idem) afirma que, segundo um de seus entrevistados, “os conhecimentos aprendidos e debatidos na universidade também passam a ser socializados com as comunidades indígenas” (p.379), sendo que sua identidade de acadêmico e seus conhecimentos adquiridos em sua formação possibilitam a muitos deles um empoderamento frente à sua comunidade, o que pode ou não contribuir para garantir sua permanência na universidade e mesmo seu retorno à terra indígena.

Os estudantes indígenas são vistos pelo autor como um elo de mediação entre a universidade e sua comunidade, constantemente em situação de fronteira. Situação essa muitas vezes marcada por uma condição de estrangeirismo, “mediada pela constituição deste novo sujeito que se metamorfoseia entre ser estudante indígena universitário e ser novo profissional indígena” (p. 382).

Assim chegamos ao último elemento levantado na tese de Amaral: *sentir-se estudante indígena e também estrangeiro na Universidade: aldeados na univer-cidade*, uma análise feita diante das relações construídas pelos estudantes indígenas no meio urbano e universitário, pois é neste ambiente que se explicitará seu reconhecimento de estrangeirismo, quer na relação entre os não-indígenas, quer na relação entre os indígenas, “organizando sua convivência por intermédio de grupos e, por que não, de aldeias inseridas na ‘univer-cidade’, potencializando a sua identidade estrangeira diante da estrutura institucional universitária e dos sujeitos não indígenas” (p. 383). Amaral afirma ainda: “Sentir-se estudante indígena provoca, dessa forma, a esse acadêmico, sentir-se índio em meio à hegemônica, homogênea, majoritária e massificada presença social e cultural não indígena na cidade e na universidade” (p.384).

Nesse sentido, a constituição da estrangeirice se dá muito mais pelo que não se é, do que pelo que é disseminado do que realmente os sujeitos são. No entanto, muitas vezes o estudante indígena passa a se identificar com essa imagem de estrangeiro, o que faz com que ele consiga superar tal situação, encontra-se exatamente na força de seu pertencimento étnico-comunitário. Por isso afirma-se a importância de residirem junto a suas famílias ou mesmo com outros estudantes indígenas, quando precisam morar na cidade; “Sentir-se numa aldeia inserida em meio ao espaço urbano e até mesmo universitário” (ibidem, p.386).

Entretanto, o que é evidenciado através das entrevistas é a “ausência de um lugar comum, preferencialmente institucional, de encontro e de afirmação identitária” (ibidem, p.389), o que marca “as fragilidades e os potenciais sentimentos de estrangeirismo pelos estudantes indígenas” (idem).

Suzana Grilo (2007 apud AMARAL, 2010, p. 390-391), corrobora com a importância da necessária ocupação dos espaços territoriais na universidade. Afirma esse autor:

deve-se garantir espaços e mecanismos de afirmação da sócio-diversidade indígena na universidade, nela construindo campos interativos que possibilitem aos estudantes indígenas encontrarem-se, discutirem e divulgarem suas identidades. Tendo ali um espaço coletivo, eles poderão ser reconhecidos como um grupo social, pluriétnico, trazendo a discussão para a universidade. A fim de garantir isto, não basta haver um curso específico ou alguns estudantes que entrem em um ou outro curso.

Ou seja, faz-se necessário a definição de espaços e de momentos de convivência intercultural entre os estudantes, indígenas e não-indígenas. Realidade que já é observada

entre os próprios indígenas, que costumam manter visitas à residência uns dos outros, com a finalidade de ajudar, de estudar, ou mesmo para companhia em saídas noturnas para diversão. Agrupam-se devido à necessidade de construir e demarcar a recíproca identidade indígena.

Contudo, Amaral observou também a partir das entrevistas, que essa relação de reconhecimento de uma identidade indígena não está livre de situações conflituosas, seja diante de diferentes etnias (Kaingang e Guarani), ou mesmo diante daqueles que já não dominam a língua indígena. Mas, em geral o sentimento e o reconhecimento como estudante indígena universitário passam a ser conferidos aos demais estudantes na mesma condição.

Outra relevante questão apontada se refere ao fato de que o sentimento de estrangeirismo pelos estudantes indígenas inicia-se pelo *desconhecimento sobre o curso e a universidade escolhidos*, além da dinâmica dos cursos de graduação, o que denota uma ausência de processo dialógico e formativo de orientação anterior ao ingresso, assim como de uma discussão acerca da residência e convívio em espaço urbano.

Além dessas questões apontadas, esses estudantes indígenas frequentemente se deparam com situações como: diferença de compreensão sobre o que é lazer, a participação ou a não participação em eventos acadêmicos, a violência urbana. Observa-se, desta forma, que os problemas vivenciados durante o percurso acadêmico na universidade, podem provocar uma fragilidade na sua permanência no curso e fortalecer o desejo de retornar à sua comunidade. Diz Amaral (2010, p.413): “a aldeia torna-se um lugar de refúgio para que possam revitalizar suas forças e renovar o compromisso assumido por eles próprios e com a comunidade em frequentar e concluir o curso escolhido”.

Afirma Amaral (2010, p. 408):

Pode-se supor que o não reconhecimento e a limitada compreensão das realidades e das experiências vivenciadas por esses sujeitos em suas comunidades de origem pelas IES públicas que os recebem, possam caracterizar-se como uma pseudoinclusão universitária, afirmando sua condição de estrangeiro neste ambiente novo que passam a adentrar.

Ao modo de conclusão, o autor afirma:

Confere-se, por meio das expressões apresentadas, que a marca identitária que passa a significar e definir os estudantes indígenas universitários se articula entre seu pertencimento acadêmico e seu pertencimento étnico-comunitário, o que pode vir a possibilitar maior sentido à saga formativa desses sujeitos na universidade e na cidade (AMARAL, 2010, p. 417).

Entre estas tantas questões apresentadas, ressalta-se novamente a importância de compreendermos a distinção entre um Ensino Superior Indígena e o Indígena no Ensino Superior, apontada a partir da análise de alguns dos principais problemas enfrentados pelos discentes indígenas e pelas instituições que os recebem, assim como de alguns elementos que auxiliariam outras tantas Instituições de Ensino Superior a voltarem sua atenção às especificidades da formação num contexto intercultural e dialógico.

Se focamos no caso dos Guarani, sujeitos principais desta pesquisa, e voltamos nossa atenção à realidade apresentada no segundo capítulo, no que diz respeito aos elementos estruturantes e fundamentais numa educação Guarani, nos torna possível compreender o quanto é “brutal” o choque de culturas vivenciado pelos indígenas dessa etnia que chegam ao ensino superior. Espera-se, com isso, que tal exemplo sirva como elemento de reflexão na busca de uma melhor qualidade de relação entre universidade e povos indígenas, na busca por autonomia, na conquista de seus direitos.

4.4. Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná

Após intensos debates e reivindicações por parte dos Movimentos Indígenas, desde a década de 1980, como apontado anteriormente, o início do século XXI, segundo Cajueiro (2007), é marcado por uma série de debates e iniciativas acerca dos povos indígenas, em especial no que diz respeito à políticas de acesso desses no Ensino Superior do Brasil¹¹⁵. De acordo com o autor, essa realidade se deu por meio de ações afirmativas como reserva de vagas e criação de vagas suplementares, via vestibular convencional, ou mesmo via vestibular específico. Para Amaral (2010), tal ingresso oportunizou aos sujeitos indígenas, vivências, conhecimentos, relações acadêmicas, sociais e culturais, afirmando (ou mesmo ocultando, como foi apontado no item anterior) sua condição de estudante indígena universitário.

Neste cenário, o estado do Paraná recebe destaque por ter sido o primeiro estado da federação a implementar uma política de acesso diferenciado dos povos indígenas à universidade. Segundo Isabel Cristina Rodrigues e João Valentin Wawzyniak (2006), profissionais que atuaram diretamente na execução e viabilização de uma política de ação

¹¹⁵ Conforme afirma Amaral (2010), no Paraná, desde 1990 já havia procura de estudantes Guarani e Kaingang por ensino superior, os quais procuravam principalmente as universidades privadas, devido à distância geográfica e de possibilidades, como aprovação no vestibular convencional, ou mesmo de permanência.

afirmativa voltada para a inclusão de indígenas no ensino superior, o ingresso de indígenas nas Universidades do Paraná via vestibular específico pode ser considerada uma iniciativa inédita e relativamente recente. A Lei Estadual 13.134¹¹⁶, que criou a primeira política de ação afirmativa para populações indígenas no Paraná, destinando três vagas suplementares em cada uma das universidades estaduais, a cada ano letivo, para serem “disputadas” exclusivamente por candidatos indígenas¹¹⁷, foi publicada em 18 de Abril de 2001. A partir dessa data, entrou em vigor levando seis Universidades Estaduais Públicas do Paraná – UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UNESPAR/UENP – a realizarem todos os anos o vestibular específico para povos indígenas (ANGNES, 2010).

Para Amaral (2010, p.116) “a garantia de vagas suplementares [...] possibilita reflexões acerca da construção do conceito de estudante indígena universitário, fundamentalmente diante desses sujeitos com o espaço da universidade”.

Contudo, os autores afirmam também que, apesar de ser considerada um avanço, essa política não resultou de um debate público envolvendo diferentes agentes. O que houve, apenas após a promulgação da Lei, foi a criação de uma comissão temporária (composta por um servidor de cada universidade estadual e um representante da SETI – Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior, com a participação, a convite, de um indígena Guarani e um Kaingang), com o objetivo de realizarem o processo seletivo. Segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), os professores indígenas foram proibidos de estar presentes nas reuniões subsequentes alegando-se tratar de assuntos sigilosos, relativos à prova. Afirmação contrariada por Amaral (2010), para quem a participação dos indígenas em apenas um dia de reunião bastou para que os princípios e aspectos mais importantes e decisivos fossem discutidos; alegou, ainda, que sua ausência se deu devido à previsão orçamentária da SETI e de cronograma por eles definida, inviabilizando sua presença. Com a finalidade de dar continuidade ao processo de seleção, ao fim de 2001 foram acrescentados mais dois representantes de cada universidade à comissão (RODRIGUES e WAWZYNIAK, 2006).

Amaral (2010), complementa, afirmando que o processo de elaboração, aprovação e publicação da referida Lei veio de encontro com a Convenção n. 169 da OIT sobre os Povos

¹¹⁶ Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=4440&codTipoAto=1&tipoVisualizacao=alterado>> Acesso em 24/02/2014.

¹¹⁷ Segundo a Lei, esses candidatos deveriam residir, ou terem residido por no mínimo dois anos, nas terras indígenas localizadas no Estado do Paraná.

Indígenas e Tribais e cita Paulino (2007 apud AMARAL, 2010, p. 178) ao afirmar que “à primeira vista o processo de promulgação desta lei parece reproduzir o mesmo ranço tutelar do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas, Estado este que durante séculos disse a eles o que é melhor, como e por que fazê-lo sem ao menos consultá-los”. Entretanto, Amaral cita também o trabalho de Novak (2007), para quem, contrariamente a todas as afirmativas anteriores, “tal política se deu através da reivindicação das comunidades, em articulação com a assessoria Indígena do Estado e de alguns deputados envolvidos”¹¹⁸ (apud AMARAL, 2010, p. 179).

De acordo com Rodrigues e Wawzyniak (2006), depois de publicada a Lei, partiu-se para o trabalho de normatizá-la e, assim, estabelecer os critérios e procedimentos para a realização do processo de seleção para o ingresso dos indígenas no Ensino Superior, que resultou na criação e realização do “Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná”. Segundo Angnes (2010), o processo seletivo foi normatizado pela Resolução Conjunta n. 035/2001, no qual ficou evidente o caráter de vagas suplementares dessa política, além de definido que seria unificado e específico. Essa Resolução também estabelecia que o processo seletivo fosse coordenado por uma equipe composta por membros de todas as instituições envolvidas e que, de preferência, tivesse algum envolvimento com questões indígenas.

Para além da formação da comissão temporária, Rodrigues e Wawzyniak (2006) afirmam que a situação de diálogo entre governo e instituições era ainda mais grave pois, segundo eles no ato de publicação da citada Lei as universidades encontravam-se em movimento de greve, o que impossibilitou um debate interior, implicando em desconhecimento e despreparo, com exceção dos membros da comissão, para a recepção dos novos alunos, no que se refere às especificidades dos indígenas e, também, no tocante às reflexões acerca da permanência. Embora essa situação tenha ocorrido à anos atrás, carrega uma herança de desconhecimento e despreparo presentes ainda nos dias de hoje no âmago das instituições, como veremos adiante nos relatos da experiência vivenciada no ano de 2013 por Adenilson Pires de Lima, Guarani de Ko’ẽ Jú Porã.

De acordo com Amaral (2010), importante ressaltar que a SETI afirmava permanentemente a esse Grupo de Trabalho Interinstitucional que sua pauta deveria centrar apenas nas questões referentes ao ingresso, à normatização do processo do vestibular, e não

¹¹⁸ Amaral aponta que, entretanto, Novak não cita quais comunidades e quais os políticos envolvidos.

sobre questões acerca da permanência dos estudantes indígenas, devendo esta ser de responsabilidade de cada Universidade, após o ingresso dos mesmos.

Independentemente da greve, da falta de diálogo e conseqüentemente do despreparo, no ano de 2002 realizou-se o primeiro Vestibular Específico, na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, no município de Guarapuava, onde se inscreveram 55 candidatos para apenas 15 vagas distribuídas entre as cinco universidades estaduais. Nos vestibulares subsequentes, realizados em rodízio cada ano em uma universidade diferente, alguns elementos permaneceram e outros foram alterados. Uma das características que permaneceu foi a tarefa da Comissão, já com caráter permanente, de realizar todo o processo, desde a preparação dos editais até a matrícula dos indígenas selecionados.

Em relação a questões formais de funcionamento do vestibular, Angnes (2010) afirma que a Resolução n. 035/2001 estabelece:

Art. 5º - O processo seletivo será válido, apenas, para o ano letivo a que se destina.

Art 6º - A inscrição gratuita será realizada em período comum, em qualquer uma das Universidades Estaduais do Paraná.

Parágrafo primeiro – O candidato indicará, no ato da inscrição, a Universidade pela qual deverá concorrer e o curso ao qual pretende ingressar.

Parágrafo segundo – O candidato poderá, no ato da inscrição indicar outras Universidades como segunda e terceira opções, para o aproveitamento das vagas mencionadas no Art. 2º, no curso em que optou e que, eventualmente, não tenham sido preenchidas.

Nota-se neste trecho da Resolução opção de escolha por qualquer área do conhecimento, a interesse do próprio indígena. Além disso, aponta a possibilidade de escolha de três universidades, definidas hierarquicamente. O único item a ser questionado refere-se à escolha do curso já no ato de inscrição, dada a realidade anteriormente apontada de que esses indígenas acabam escolhendo os cursos sem conhecimento prévio sobre currículo, metodologia, o que causa arrependimentos e frustrações.

Segundo Angnes (2010), a partir do vestibular específico de 2006 houve uma alteração e a escolha do curso passou a ser apenas no ato da matrícula, possibilitando um maior tempo para a realização da escolha e uma orientação mais qualitativa por parte da CUIA.

Outro item da resolução colocado em questão diz respeito à forma de identificação do candidato no ato de inscrição. De acordo com Angnes (idem), primeiramente exigia-se a certidão de nascimento emitida pela FUNAI, o que ocasionou entraves devido ao fato de que muitos indígenas encontravam dificuldades para obtenção da mesma. Assim, a partir de 2005 substituiu-se a certidão por uma declaração assinada pelo cacique, comprovando a residência do candidato por no mínimo dois anos em Terras Indígenas Paranaense e sua etnia. De 2007 em diante, esse documento passou a se chamar “Carta de Recomendação”, constando apenas a etnia e a assinatura de uma liderança da comunidade a qual o candidato pertencesse. No ano de 2013, durante o IV Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, houve uma reunião entre lideranças e Ministério Público com a finalidade de discutir a exclusão da Carta de Recomendação do cacique no ato de inscrição, diante de situações constrangedoras que ocorreram em função da mesma¹¹⁹, não sendo a situação decidida de momento e postergada para ser resolvida em uma comissão organizada por diferentes lideranças, junto à CUIA e o Ministério Público, no vestibular de 2013, foram disponibilizados dois documentos no ato de inscrição: um Termo de Auto declaração e a Carta de Recomendação.

A CUIA é uma comissão, intitulada Comissão Universidade dos Índios, criada ao final de 2004, o que, de acordo com Amaral (2010, p. 186) “evidenciou o reflexo do importante processo de articulação realizado pelos docentes envolvidos, pelas IES públicas do Estado e pela SETI, para constituição, ainda que incipiente, de uma política pública de ensino superior no Paraná”.

A partir do vestibular de 2005, a Universidade Federal do Paraná – UFPR passou a integrar esse processo, a partir da assinatura do Termo de Convênio n. 502/2004, celebrado entre UFPR e SETI. Nesta Universidade foram disponibilizadas, de início, 5 vagas aumentando gradativamente até alcançar o número de 10 vagas, a partir de 2009.

No ano de 2006, a Lei 13.134/2001 recebeu uma nova versão, resultando na Lei 14.995. Esta última amplia o número de vagas de três para seis por instituição estadual. Conforme Rodrigues e Wawzyniak (2006), mais uma vez não houve diálogo com as universidades sobre a viabilidade e/ou pertinência do aumento do número de vagas, dado que até o momento não se tinham realizado avaliações consistentes que pudessem subsidiar tal decisão. Afirmam: “Embora essa seja uma medida que, sem dúvida, oportuniza uma

¹¹⁹ Segundo o exposto no encontro, houve Caciques que negaram a carta a indígenas que vivem em espaço urbano, assim como caciques que assinaram a carta a não-indígenas.

maior possibilidade de acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior, fica-nos muito clara a conotação eleitoreira que o fato assumiu” (p.09).

No tocante à divulgação do processo seletivo nas Terras Indígenas, esta foi e continua sendo responsabilidade da CUIA, ou seja, é realizada pelos docentes participantes desta comissão, de acordo com a proximidade geográfica. De acordo com Rodrigues e Wawzyniak (2006) e Angnes (2010), é realizada uma reunião na comunidade, na presença de lideranças e dos interessados a se candidatarem, onde apresenta-se o manual do candidato, explicita-se a forma de preenchimento dos formulários e orienta-se sobre os cursos oferecidos e sobre os documentos necessários.

Amaral (2010), aponta no item anterior sobre uma personificação das ações da CUIA em apenas alguns docentes. Longe de realizar tal feito, faz-se necessário ressaltar que esta tarefa incumbida à CUIA não foi cumprida a contento no ano de 2012, na região da UNICENTRO, sendo que meus primeiros contatos com os Guarani de Ko'ê Jú Porã se deram exatamente entre a chegada do material e a perda da oportunidade de inscrição, como será abordado de forma mais específica no item 4.5.

Quanto à realização do processo seletivo, devido seu caráter de rodízio entre as instituições, ficou como responsabilidade da própria instituição que sedia: oferta do espaço de trabalho e recursos financeiros (despesas com impressão do material de divulgação, inscrição e confecção de provas), alimentação e hospedagem dos candidatos. À FUNAI ficou a responsabilidade do transporte dos candidatos da T.I. ao local da prova (RODRIGUES E WAWZYNIAK, 2006).

No que diz respeito à execução do vestibular, nos cinco primeiros anos era realizada uma seleção classificatória em três dias: Prova de Língua Portuguesa Oral; Provas de Língua Portuguesa Redação e Interpretação e Prova de Língua estrangeira e/ou Indígena; Prova de conhecimentos Gerais (RODRIGUES E WAWZYNIAK, 2006). Conforme afirma Angnes (2010), a partir de 2006 as provas passaram a ser realizadas em apenas dois dias: no primeiro prova oral e no segundo as demais matérias. Recebendo destaque especial a prova oral que, apesar de receber críticas, reconhece a importância da tradição oral, além de criar momento de encontro entre professores e candidatos, sem a formalidade que cerca um processo seletivo, permitindo que o candidato se expresse oralmente, verificando-se sua fluência na leitura e interpretação dos textos. “É possível perceber a existência de outros saberes, outras histórias, outros conhecimentos e outros processos cognitivos elaborados a partir de lógicas

diferentes daquela com as quais estamos acostumados a lidar”, apontam Rodrigues e Wawzyniak (2006).

As demais matérias são organizadas seguindo o mesmo padrão estrutural do vestibular convencional: português, matemática, história, geografia, química, física e biologia. Apesar de receber críticas¹²⁰, a língua indígena foi incluída a partir do vestibular de 2006, considerada como língua estrangeira, sendo que o candidato tem a possibilidade de optar por uma delas (Espanhol, Inglês, Guarani ou Kaingang). Neste sentido, Angnes (2010, p. 136) afirma:

o vestibular específico indígena não apresenta fator de interculturalidade por apresentar uma prova de língua indígena. Percebe-se que o modelo de prova do vestibular tradicional que traduz os valores da cultura dominante permaneceu no processo do vestibular indígena, fornecendo-lhe apenas uma ‘roupagem’ intercultural.

Tendo visto os aspectos históricos e estruturais do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, o próximo subitem tem por finalidade aprofundar a compreensão da criação da Comissão Universidade para os Índios e suas ações institucionais.

4.4.1. Cuia – Comissão Universidade para os Índios

No texto anterior abordamos as políticas públicas implementadas pelo estado do Paraná no que se refere ao ingresso de indígenas no ensino superior, via vestibular específico. Esse item a seguir tem por objetivo compreender qual o papel da CUIA nas ações voltadas ao ingresso e permanência desses estudantes no ensino superior.

Segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), nos dois primeiros anos de efetivação do Vestibular Indígena no Paraná eram formadas apenas comissões temporárias para pensar o próprio processo seletivo; dava-se foco para o ingresso, mas não se pensava a permanência desses indígenas na universidade. Avaliações realizadas após esses dois anos mostraram que a constituição de uma comissão apenas temporária não estava atendendo a questões que se seguiam ao ingresso desses indígenas. Assim, ao final de 2004, instituiu-se uma comissão permanente e interinstitucional, a CUIA, com o objetivo de desenvolver ações integradas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas em âmbito estadual. Segundo Amaral (2010), através da Resolução n. 047/2004, designou-se que a constituição da CUIA deveria

¹²⁰ As críticas advêm do fato da língua indígena ser uma língua materna e não estrangeira.

ser composta por até três membros de cada Universidade Pública paranaense, indicados pelos respectivos reitores. A definição do presidente deveria ocorrer via eleição, realizada entre seus pares.

De acordo com página oficial¹²¹, o léxico “CUIA” foi escolhido, em primeiro lugar, como forma de abreviação do nome da Comissão Universidade para os Índios e, em segundo lugar, foi acrescido a letra “A” para designar um utensílio importante na cultura indígena, propiciando maior sonoridade à sigla, bem como atribuindo valor semântico à mesma.

Essa comissão foi instituída a partir da Resolução Conjunta 001/2004¹²², hoje substituída pela Resolução 048/2013, assinada pelos reitores das universidades e pela SETI, que dispõe sobre a composição de uma Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, permanente, resultando, também, em Comissões Locais em cada uma das universidades. Conforme tal resolução, compete à CUIA: proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere à Lei 13.134 de 18/04/2001, sobretudo a Resolução Conjunta 035/2001 - SETI, que regulamenta o vestibular indígena; realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo; acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos; avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena e buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (RODRIGUES e WAWZYNIAK, 2006).

No IV Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, que ocorreu em agosto de 2013 e contou com a presença dos membros da CUIA, professores das diferentes instituições do Paraná, estudantes indígenas, membros da FUNAI, entre outros pesquisadores, o que se pôde perceber a partir das palestras, apresentações de trabalhos e grupos de discussão é que a CUIA tem se ocupado de questões referentes ao ingresso e permanência dos indígenas, mas que este último ainda tem resultado em ações bastante tímidas. É certo que não se pode generalizar, há universidades que contam com grupos de apoio e acompanhamento, que desenvolvem pesquisa e extensão, que atuam na produção de

¹²¹ Disponível em: < <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36> > Acesso em 19/02/2014.

¹²² Idem.

um novo conhecimento baseado nos saberes indígenas, enquanto há outras cujas ações referentes à permanência ainda se encontram reduzidas.

Entende-se, segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006, p. 25) que a principal tarefa da CUIA, no que se refere à permanência, é “identificar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e propor medidas e ações visando superá-las”. Além disso, cabe à comissão: a regulamentação de transferências, atribuição de bolsa-auxílio, realização consecutiva de vestibulares por já aprovados, envolvimento de acadêmicos indígenas e não-indígenas e professores em projetos de pesquisa, ensino e extensão, inclusão da temática indígena nos cursos.

Entretanto, o que se percebe a partir das falas dos próprios indígenas que estiveram presentes nesse encontro é que apesar da existência da CUIA e de suas ações serem diferentes, de acordo com cada instituição, existem algumas questões comuns que se apresentam como dificuldades a esses indígenas. Entre eles podemos citar: dificuldade de entendimento de conteúdo de algumas disciplinas e muitas vezes a falta de monitoria para auxiliá-los nessas dificuldades¹²³, distanciamento da família, falta de apoio acompanhamento por parte das instituições, sentimento de isolamento e discriminação, dificuldades financeiras ou de logística, insatisfação com os cursos, falta de apoio das lideranças e da FUNAI, entre outros.

Para Rodrigues e Wawzyniak (2006), nesse período de experiência com a presença dos estudantes indígenas nas universidades, vários problemas foram surgindo e, sendo assim, os docentes e técnicos que compõe a CUIA têm se ocupado em acompanhar e orientar, sejam situações didático-pedagógicas ou mesmo questões referentes à moradia, transporte, assistência à saúde, entre outros, como reuniões para sensibilização e esclarecimento junto aos coordenadores de cursos e mesmo oficinas com a participação de professores, técnicos e mesmo alunos não-indígenas.

¹²³ Há também situações, citadas por Rodrigues e Wawzyniak (2006), em que existe a possibilidade de monitoria, no entanto há uma ausência dos estudantes indígenas aos encontros. Segundo os autores, isso pode ocorrer devido ao fato de evitarem o reconhecimento público de suas dificuldades. Outro motivo, que aponto após acompanhar a experiência de Adenilson, é que a educação indígena está pautada no aprender fazendo, por si só, em seu próprio tempo, mas o tempo semestral universitário não permite esse aprendizado “por si só”.

4.5. Os Guarani de Ko'ê Jú Porã e a Universidade

Na introdução da presente pesquisa, explicitou-se como se deram os primeiros contatos entre pesquisadora e a comunidade Ko'ê Jú Porã, justificando-se, desta forma a problemática e os objetivos deste trabalho. Neste item que se segue, serão relatados alguns dos fatos vivenciados nesse caminhar, principalmente no que se refere às expectativas, tentativas e frustrações diante do ingresso no Ensino Superior.

Início remetendo-me ao Diário de Campo, afastando-me um tanto das perspectivas teóricas anteriormente abordadas, procurando retomar os sentidos de uma pesquisa etnográfica, em seu constante “com-viver”.

A segunda ida à comunidade se deu após a reformulação do projeto de pesquisa e, diferentemente da primeira, ocorreu em um final de semana e acompanhado de minha família. Apenas neste dia, com os olhos menos embaçados pelas tantas angústias do primeiro, pude observar elementos que diferenciavam esse lugar de comunidades rurais não-indígenas. Cheguei à porta do cacique. Enquanto contava que havia escrito o projeto de pesquisa a partir das conversas do nosso primeiro encontro, outros Guarani foram saindo de suas casas para nos observar; alguns de longe, outros (apenas jovens e do sexo masculino) foram se aproximando, mas sem dirigirem qualquer palavra a nós. O cacique apenas olhou o projeto e pediu para que entregasse ao Cecílio (também professor da escola). Não deram a menor importância pro papel, nem me fizeram qualquer pergunta. Apenas me observaram e acreditaram em minhas palavras sobre minhas intenções; disse o cacique que qualquer coisa que eu fizesse a favor deles era bem vinda (Diário de Campo, 17/11/2012).

Neste segundo encontro foi explicitado aos Guarani a opção por pesquisar sobre os caminhos da educação vivenciada por eles. Não sabia qual seria a reação que teriam, entretanto, creio ter sido a melhor decisão.

Aos poucos nossos “observadores” foram retornando às suas casas, mas Adenilson, filho do cacique, chegou neste momento da conversa. Pegou na casa de seu pai a documentação do Vestibular Indígena e nos contou que eles não haviam conseguido se inscrever. De acordo com ele, na data da minha primeira ida à comunidade, eles haviam recebido pelas mãos da diretora da escola Kaingang o manual do candidato que listava os cursos oferecidos e continha uma ficha de inscrição, apontando quais documentos pessoais deveriam ser entregues, no prazo de alguns dias. Eram quatro deles que pretendiam prestar vestibular (17/11/2012).

Naquele momento havia quatro Guarani na comunidade que pretendiam prestar o vestibular; todos serão caracterizados a seguir.

Sebastiana Krexu Palácio, a professora, já teve vários aspectos de sua vida apontados anteriormente. É mãe solteira de três filhos; com um pouco mais de 30 anos. Concluiu o Ensino Médio já há alguns anos, sempre estudando em escolas públicas não-indígenas. Prestou o I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná em 2002, mas não conseguiu ingressar. Depois disso permaneceu apenas participando de cursos oferecidos pela SEED, além de cursar o Magistério Indígena e da participação em diversos livros publicados pela SEED. Iniciou um Curso de Pedagogia à distância, mas não concluiu. Estava planejando prestar o Vestibular Indígena de 2012, concorrendo a uma vaga no curso de Pedagogia, na UNICENTRO.

Adenilson Pires de Lima também foi anteriormente apresentado. Filho do cacique; se comunica bem em português. É casado e, atualmente, tem dois filhos pequenos. Trabalha na escola da comunidade e constantemente participa de reuniões e organizações Guarani. Tem aproximadamente 22 anos e concluiu o Ensino Médio em 2009; também sempre estudou em escola pública. Quando questionado a esse respeito, se já estudou em escola indígena, ele afirma:

Não, sempre na pública. Tinha uma escola indígena, só que era um branco que dava aula, um não-indígena que dava aula. Tipo, aula Guarani eu nunca tive. Mas eu consigo hoje ler e escrever Guarani. Tinha uma igreja onde eu aprendi a ler, escrever não, aí eu fui aprendendo (a escrever), na verdade. Tinha a bíblia, naquele tempo teve o lançamento da bíblia em Guarani e aí eu li. Aí fui aprendendo a escrever também.

Como apontado anteriormente, ele pretendia prestar o vestibular específico de 2012 e estava em dúvida entre qual curso escolher: Arte, Geografia ou História, mas disse ter preferência pelo curso de Arte.

Cecílio Veríssimo também é professor na escola da comunidade. Está sempre presente, mas conversa pouco, permanece sempre a observar. Tem mais de 30 anos e dois filhos, mas não com a Guarani com quem vive atualmente (Silmara, filha do cacique). Também pretendia prestar o vestibular indígena de 2012, almejando uma vaga no curso de Educação Física. Não tenho informação sobre onde estudou e quando concluiu.

A última dos quatro é Josiane. Quase não tenho informação sobre ela, pois logo ao início da pesquisa ela e sua família foram “mandados embora”, ou melhor, foram transferidos para a Aldeia Lebre/Tekoa Tapixi. O que se sabe é que ela tem vinte e poucos anos e viveu boa parte de sua vida em uma comunidade próxima a não-índios, convivendo

e estudando em escola não-indígena. Mãe solteira de uma criança, na época, com 3 anos. Demonstrava-se em dúvida quanto a dar continuidade aos estudos, mas pretendia prestar o citado vestibular de 2012, concorrendo a uma vaga para o curso de Educação Física, pois pretendia trabalhar na escola.

Todos eles, haviam lido o manual do candidato que fora entregue a eles pela diretora da escola Kaingang, à data de minha primeira visita à comunidade. Adenilson havia ficado responsável em recolher os documentos necessários para inscrição e entregar pessoalmente aos responsáveis na UNICENTRO, o que deveria ter ocorrido uns dias antes ao meu retorno.

Ao se aproximar, Adenilson contou, então, que havia subido da comunidade à Guarapuava, na UNICENTRO, com os documentos e as inscrições dos quatro Guarani. No entanto, ao entregá-los, descobriu que faltava inserir uma carta de recomendação do cacique comprovando que vivem na comunidade; carta essa que deveria estar junto ao Manual do Candidato, mas que só chegou em uma via, mesmo sendo necessário uma carta para cada um deles (Diário de Campo, 17/11/2012).

Como apontado anteriormente por autores como Rodrigues e Wawzyniak (2006), Angnes (2010) e Amaral (2010), a responsabilidade pela divulgação do vestibular, a entrega dos materiais e, inclusive, a reunião junto ao cacique e aos interessados cabe à CUIA local. Neste caso, os responsáveis pela CUIA da UNICENTRO deveriam ter cumprido esse papel. Entretanto, o que se observou foi a entrega do material apenas para a diretora da escola Kaingang, sem que nenhum responsável se dirigisse à comunidade Guarani e, desta forma, os documentos, além de chegarem na última hora, foram parcialmente extraviados.

Para os Guarani, a responsável pela falta de documentação foi a CUIA, que deveria ter entregue os documentos em mãos; para a CUIA, consultada posteriormente, a responsável foi a diretora da escola Kaingang, que recebeu os documentos e se comprometeu a entregá-los aos Guarani; para a diretora da escola, o responsável foi o cacique Kaingang que misturou e perdeu documentos (Diário de Campo, 17/11/2012).

Questionou-se ao Adenilson se essa era a primeira vez que ele iria prestar o vestibular específico e se nunca haviam recebido o material de divulgação. O que ele respondeu foi:

Nunca tinha prestado. Na verdade nunca chegou material. A primeira vez que eu ouvi falar em Vestibular Indígena foi em Inácio Martins, não lembro o ano. Até foi o Urbano (FUNAI) que foi lá, mas eu ainda não tinha terminado. Aí teve no final de 2011 que não veio os documentos e o ano passado, que eu prestei (Depoimento gravado em 08/04/2014).

Independentemente da “culpabilização” dos responsáveis, o ocorrido em 2012 teve como consequência o fato de nenhum dos quatro prestarem o vestibular. Como apontado nos primeiros capítulos desta dissertação, os Guarani possuem uma forte ligação de reciprocidade, de cooperação, de parentesco, enfim, um modo de ser próprio que os fez desistirem todos, diante do fato de haver apenas uma Carta de Recomendação do Cacique em mãos.

A partir desse momento acredito que tenha se estreitado minha relação com a comunidade e começado a caminhar minha pesquisa. Para tentar minimizar tamanha injustiça, comprometi-me (junto de meu marido, professor da Universidade) a dialogar com a UNICENTRO (CUIA e reitoria) na tentativa de conseguir, ao menos, a isenção da taxa do Vestibular de Verão, o vestibular convencional da universidade, além de retornar à comunidade antes das provas, com a finalidade de auxiliá-los na compreensão de como se estruturam as provas e o que se espera na redação (Diário de Campo, 17/11/2012).

Nesta ocasião, os responsáveis pela CUIA manifestaram que nada poderia ser realizado, que não havia nada ao seu alcance. Foi apenas através do próprio reitor da Universidade que a isenção foi concedida¹²⁴. Assim, o retorno à comunidade se deu no meio de novembro, com o intuito de pegar os documentos para a inscrição e concretizar a proposta de realização de um estudo pré-vestibular, que ficou marcado para um prazo de 15 dias e se realizaria ao longo de um final de semana¹²⁵.

Entretanto, como em qualquer pesquisa que se realize junto a seres humanos, principalmente entre aqueles que pertencem à culturas diferentes da nossa, nem tudo é previsível e as coisas não saíram exatamente como o planejado. Marilda Cavalcanti (1991), relata em seu artigo intitulado “Interação Guarani/não-Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos” que, após algum tempo de experiência junto aos Guarani, aprendeu que não se marca hora para os encontros, apenas dias e que, ainda assim, havia situações em que mesmo com o dia marcado as atividades não aconteciam. Outras relações temporais [...]

Chegado o fim de semana combinado, mesmo com o céu bastante nublado, lá estávamos nós, eu e minha família (meu marido, enquanto professor universitário, se propôs a colaborar). Paramos direto na casa do cacique, que nos deu a chave da escola, mas já nos avisou que seu filho

¹²⁴ O Reitor insistiu que procurássemos a CUIA, que isso seria resolvido. Mas diante da situação da CUIA se negar, afirmando ser responsável apenas pelo Vestibular Indígena, acabou atendendo ao pedido.

¹²⁵ Nessa ocasião, cacique e diretor disponibilizaram a escola para utilizarmos como abrigo e como local de estudos.

Adenilson não se encontrava, havia ido buscar sua mãe em outra comunidade Guarani. Sendo ele quem mais havia conversado conosco e com quem havíamos combinado a data, o fato dele não estar me deixou um tanto reflexiva (talvez aflita). Para piorar, passei pela casa dos dois professores da escola (que são casados), Cecílio e Silmara, que também pretendiam estudar¹²⁶. Ele não se encontrava no momento e ela, por sua vez, disse apenas que ia chover. Senti-me perdida. As outras duas Guarani que fariam a prova era a Sebastiana (professora) que eu não sabia onde morava e a Josiane, que até o momento eu não conhecia, mas sabia que morava no caminho da escola. E para lá eu segui, meio sem rumo, pensando que minha proposta havia sido por demais audaciosa, ou mesmo sem sentido (Diário de Campo, 1/12/2012).

Além dos desencontros registrados em Diário de Campo, chegamos no horário do almoço, enquanto a chuva caía ainda fraca. Para piorar, ao chegarmos à escola detectamos que a mesma se encontrava sem energia. Desta forma, os materiais preparados em Power Point, para ser passado no Data Show, já não teriam serventia nenhuma, caso a energia não voltasse. De maneira resumida, o que de fato ocorreu neste dia foi que contamos com a presença de Josiane e de Sebastiana, para as quais apresentamos como se estruturam as provas do vestibular e quais as matérias exigidas para os cursos que elas almejavam. Ambas expressaram que a dificuldade estava em produzir textos, desta forma, passamos quase a tarde toda escrevendo e reescrevendo textos, de acordo com propostas de vestibulares anteriores.

A chuva havia apertado e lá fora a escola se enchia de terra vermelha, trazida pelas crianças, minhas e da Sebastiana, que corriam na chuva, rolavam na terra e voltavam para dentro da escola. As paredes estavam sujas. Sebastiana não disse nada, nem para as crianças, nem pra mim. Decidi que, com a chuva forte e a falta de luz teria que retornar a Guarapuava. Propus para Sebastiana que limpássemos a escola antes de minha saída e ela aceitou; lavamos chão e paredes sujas. Só então ela comentou que o diretor não se importava da comunidade utilizar o espaço escolar, só não gostava de encontrar a escola suja, mas que limpando ele não acharia ruim (Diário de Campo, 01/12/2012).

Dada essa experiência, creio que enriquecedora para ambos, só retornei à comunidade às vésperas do vestibular, lembrá-los da data e para me informar sobre a possibilidade de conseguirem transporte. Frente à negativa, o transporte de ida e volta, entre a comunidade e Guarapuava ficou por minha conta, além da disponibilidade de estadia em minha casa, que fica próxima à Universidade.

¹²⁶ Silmara estava cursando o Ensino Médio, mas também se manifestou interessada e conhecer como se estrutura um vestibular.

No Vestibular convencional, de Verão, que ocorreu no mês de janeiro de 2013, três dos quatro Guarani realizaram a prova: Sebastiana, Adenilson e Josiane. Cecílio desistiu e foi visitar parentes em outra comunidade. Dos três que prestaram, dois foram aprovados. Sebastiana ficou em quarto lugar na lista do curso de Pedagogia e Adenilson passou no curso de Geografia (escolha que, de acordo com ele, fez devido a conselhos do então diretor da escola, que era formado em Geografia¹²⁷). A partir desse fato, inicia-se uma nova saga.

O resultado do vestibular só é divulgado com um prazo de três a cinco dias antes da data da matrícula. Assim que conferi o resultado, entrei em contato com a comunidade, explicitando a necessidade de Sebastiana e Adenilson virem à Guarapuava com urgência, portando os documentos necessários. Ainda no domingo chegou Adenilson, seu prazo para a matrícula era de três dias, o suficiente para fazer seu documento de reservista e conseguir seu histórico escolar na escola do Faxinal da Boa Vista – IBEMA.

Sebastiana, entretanto, não se encontrava na comunidade, havia ido visitar seu pai numa comunidade distante. Como ela não é Mbya e a comunidade de seu pai não faz parte da Tekoa Guassu dos Mbya Guarani de Ko’ê Jú Porã, não sabiam explicar ao certo onde se localizava. Alguns diziam que era Vila dos Paraguai, mas não sabiam dar uma referência correta de onde ficava, outros diziam ficar próxima à Foz do Iguaçu. Enfim, como seu prazo, a contar de domingo, era de apenas dois dias, não conseguimos localizá-la a tempo e, conseqüentemente, ela não realizou sua matrícula. Posteriormente, em conversa, admitiu não ter se preocupado, pois não confiava em si mesma, não acreditava que seria aprovada, mas que a partir desse fato ela passava a acreditar que conseguiria.

Adenilson, por sua vez, ingressou no curso de geografia no Campus do CEDETEG/UNICENTRO. Recentemente comentou sobre esse fato:

Então, a Artes era o que eu mais queria. Aí eu comecei a fazer Geografia [...], só que hoje não sei se é porque eu estou parado, porque eu realmente estou sem fazer nada, que eu vejo que a Geografia é importante. Sabe, eu mesmo fico pensando; “A geografia é bom pra mim e eu gosto. Quando a gente tá perto, parece que a gente consegue ver tudo assim, as coisas” (depoimento gravado em 08/04/2014).

¹²⁷ A esse respeito, Adenilson completa dizendo: “Na verdade foi isso mesmo. Quem me induziu a prestar o vestibular na geografia foi o [antigo] diretor mesmo, mas só que ele não me contou como é que é, como é a visão, mas daí eu me interessei e fui e gostei mesmo”. Nesse caso, apesar dele ter gostado da escolha, nota-se, como apontado anteriormente, certo desconhecimento sobre o curso a seguir.

As reflexões a seguir baseiam-se no que acompanhamos de sua experiência e resistência em permanecer no ensino superior; experiência essa que durou um pouco mais de um semestre, mas não completou um ano de curso, e que encontra ecos no exposto anteriormente sobre o vivenciado por outros indígenas na formação desse novo sujeito, que Amaral (2010) chama de estudante/acadêmico indígena e que se constitui numa dupla perspectiva: étnico-comunitária e acadêmica.

O primeiro obstáculo encontrado foi o *transporte*. Como se sabe, a comunidade fica distante de Guarapuava e o local mais próximo onde o ônibus escolar, cedido pelo município de Turvo para transportar os universitários à Guarapuava, passa fica à pelo menos 10km da entrada da comunidade. O cacique procurou a prefeitura que, de princípio, não lhe deu uma resposta, mas se comprometeu a providenciar transporte. Em seguida, Adenilson e Seu Lauri procuraram a FUNAI, que também disse nada poder fazer em relação a isso. A situação se estendeu por alguns dias, pois o motorista da Kombi que presta serviços à prefeitura de Turvo alegava que o valor proposto não cobria os gastos para busca-lo. Enfim, resolveu-se a situação, a prefeitura aumentou a proposta e o motorista passou a leva-lo e traze-lo todos os dias, da comunidade à IBEMA, onde embarcava no ônibus escolar.

Tendo o Adenilson ingressado via vestibular comum, apesar de ser indígena, inicialmente não foi *reconhecido pela CUIA* como merecedor de suas “ações afirmativas”, principalmente no tocante à permanência. Arrisco-me a afirmar que ele entrou pela “porta errada”, não tendo o direito de ser acolhido e acompanhado por essa comissão, independentemente de sua origem. Desta forma, toda burocracia de matrículas em disciplinas e demais exigências foram vivenciadas com ansiedade e certa dificuldade, sendo acompanhadas sempre que possível por mim e/ou por meu marido, professor do Departamento de Geografia.

Sobre suas percepções e sensações diante da experiência de estar na universidade, Adenilson afirma em relato gravado (08/04/2014):

Então, eu prestei o vestibular comum pra geografia e deu certo de passar. Antes de pisar na faculdade eu pensei de novo: “será que...”. Eu fiquei até um pouco ansioso, também. Aí eu fui, desde que entrei na Kombi até desembarcar lá, nossa, veio um monte de coisa na cabeça, de estar na faculdade. Aí, chegando lá foi bom, né, era como se tivesse chegado no colégio a primeira vez. Como estar no quinto ano, naquela época.

Além da falta de acolhimento, por não ter ingressado via vestibular indígena, Adenilson não teve direito à *bolsa estudo*, tendo que permanecer trabalhando os dois períodos na escola e, ainda, sair um pouco antes do horário para se arrumar e não perder o transporte, retornando da Universidade à comunidade após à meia noite. E no dia seguinte, levantar cedo e começar tudo de novo.

Após dois meses entrando em contato com reitor, CUIA local e SETI, assumiu-se o direito de recebimento da bolsa de estudo, sendo que, das seis que são disponibilizadas por ano, apenas quatro estavam sendo recebidas. Contudo, a ausência de acompanhamento e acolhimento permaneceu na mesma.

Ao longo do primeiro semestre, por diversas vezes Adenilson comentou que sentia dificuldade em se enturmar, que, de princípio ele era “invisível” e que posteriormente apenas dois colegas se aproximavam e aceitavam fazer trabalhos juntos. Não se queixava de preconceito ostensivo, verbalizado, apenas dessa invisibilidade.

Quando questionado sobre o que era mais difícil: trabalhar e estudar à noite ou as relações estabelecidas na universidade, ele responde:

Acho que o mais difícil foi achar uma pessoa que chegasse em mim e “olha, que legal, se precisar de alguma coisa fala comigo”, pelo menos a parte de colega, porque o Clayton me ajudava bastante, apesar que ele não dava aula pra mim. Até então tinha um aluno. De certo eles pensavam: “mais um aluno, como nós”. Aí quando já souberam que eu era índio, até mesmo os professores já falavam “temos um índio entre nós”, aí já ficaram assim: não chegavam mais como antes, não cumprimentavam. Depois que souberam eles mudaram, principalmente os homens me olhavam meio diferente. Principalmente porque se tivessem que argumentar algo sobre território, o primeiro tema seria esse, de certo sei lá, podiam até falar bem ou alvejar com as ideias deles. Então, acho que eu estaria lá atrapalhando, eu penso assim, talvez seja diferente. Então, parte da amizade foi bem difícil, só tive dois, só que eles desistiram também.

Quando Adenilson se refere à questões de território, há de se considerar que o Paraná é um Estado que se orgulha pelo agronegócio, pela agricultura, e que isso só é possível devido a grandes batalhas travadas por território, diversas vezes contra territórios indígenas. Desta forma, os povos indígenas eram e são ainda vistos como empecilhos, tanto por grandes produtores, quanto por pequenos agricultores, que veem na terra uma possibilidade de uso, lógica oposta a desses povos. Neste sentido, significativo percentual dos alunos que frequentam o curso de geografia é de origem rural e carregam consigo muitos desses conceitos e preconceitos. Tendo em vista que uma das características do curso de Geografia

é a discussão dos usos do território, e tendo consciência dos preconceitos existentes entre os não-indígenas, Adenilson sentia-se constrangido diante da abordagem de tal temática em sala de aula.

Faz-se necessário ressaltar que os professores poderiam e, mesmo, deveriam relacionar os conhecimentos comumente trabalhados em suas aulas, com os conhecimentos e lógicas indígenas. Entretanto, os próprios docentes, se não investidos desses mesmos preconceitos, não se encontram preparados para lidarem com a diversidade. De acordo com Adenilson, apenas uma professora procurou fazer essa relação.

Apesar dessa constatação, ele não se queixava dos professores. Afirma ele:

Não, eles ficaram bem disposto mesmo. Eu não tenho queixa nenhuma, de dizer que eles não me trataram como deveriam. Acho que até as matérias, eu não tinha dificuldade, na verdade. Já a de cartografia, que eu reprovei mesmo, aquela não entrava na minha cabeça.

Fora da sala de aula, a situação muitas vezes era outra. Houve uma situação em que se ouviu pelos corredores do Departamento: “O professor Clayton agora só cuida de indiozinho...”. Outra situação foi de um professor que me procurou para se queixar de que o Adenilson tinha dificuldades em sua disciplina, mas que nunca aparecia nos horários que ele marcava para monitoria. Disse esse professor: “De certo ele sai de fim de semana e vai pra balada, mas na hora de estudar não quer saber de nada”. Foi então que eu contei a ele que Adenilson era casado, tinha filho, morava numa comunidade longe e com poucas opções de transporte coletivo e que, além disso, trabalhava manhã e tarde. Frente a isso, deduz-se que muitos dos preconceitos exprimidos são, na realidade, pré-conceitos, falta de conhecimento. Em depoimento gravado, Adenilson conta os verdadeiros motivos de se ausentar das monitorias:

Uma delas seria isso, eu tinha, eu tenho um trabalho aqui. Até o diretor, no caso, até me ajudava bastante: “se precisar pode ir”. Aí pra ir lá tinha que ir com tempo e principalmente dinheiro, apesar que eu tinha o pouso garantido. Mas principalmente na família, eu pensava nisso, eu já tinha esse tempo.

E eu tentava entender da minha maneira o conteúdo que ele colocava, mesmo assim não dava certo. Eu tentava entender do meu jeito, por isso que eu não ia, eu mesmo queria aprender. Só que foi tarde, quando eu comecei a entender, eu já estava reprovado.

Eu sou meio que orgulhoso demais, eu tento, sei lá, aprender sozinho. Tanto é que já no colegial mesmo, eu não corria atrás, tipo, tinha que ter recuperação e pra começar eu já não estudava. Às vezes o professor queria me dar a recuperação e eu não ia justificar porque eu faltava, não ia pedir uma segunda chance, nunca fui disso, acho que nisso eu sou meio chato.

Isso me prejudica bastante, só que meu jeito foi isso, meu jeito é esse (depoimento gravado em 08/04/2014).

Se retornarmos às reflexões apresentadas nos capítulos dois e três, observaremos que essa fala de Adenilson vai ao encontro de uma das características da educação tradicional Guarani, onde são estimuladas a liberdade, a curiosidade e a observação para que a criança aprenda por si. Não é porque cresceu e convive mais com a sociedade não-indígena que deixará de lado um aspecto tão fundamental na confecção da pessoa Guarani, vivenciado ao longo de sua formação. Entretanto, o tempo da universidade é outro, é o tempo do relógio, dos dias, meses e anos, do tempo semestral para o aprendizado.

Ele sabe da importância de continuar os estudos, o que fica visível na fala a seguir, quando reflete sobre o assunto, seja por motivos pessoais ou mesmo étnico-comunitários:

Não sei... assim, se for pensar no hoje, seria importante pela questão de um dia arrumar um serviço, um trabalho, né. Tipo assim, uma pessoa que pense na família, em casa, e também na comunidade, de um dia ele buscar uma coisa que possa beneficiar a comunidade ou a si mesmo. Seria importante nesse sentido. Até mesmo de um dia chegar, que nem hoje, a gente tá com aquela falta de..., ou no caso, perdendo a cultura, essa pessoa que está mais instruída ele possa um dia buscar ferramentas, buscar o conhecimento necessário (depoimento gravado em 08/04/2014).

Apesar disso, não completou se quer um ano de curso, levado a tomar essa decisão devido a diferentes motivos que serão abordados abaixo e que condizem com todo o exposto anteriormente, sobre o que dificulta a permanência de muitos dos indígenas que ingressam no ensino superior.

(Com)viver no espaço urbano e acadêmico:

Mas foi até que chegou um momento que, sei lá, não era do jeito que eu imaginava. É bem diferente mesmo, levar aquela vida universitária. O mundo meio que muda bastante. Tem que pagar um monte de coisa, já sai do seu bolso, desde a alimentação, também, é caro, né. O valor da bolsa ajudava, mas...

[...]Até um dia eu fiquei quieto assim, quando me cobravam bastante disso, teve uma hora que eu achei até chato pra mim também, de querer me mudar, assim, até mesmo do fato de eu arrumar uma casa pra ficar lá na cidade, porque eu tava ganhando a bolsa e já podia pensar naquilo.

Só que daí eu pensando na forma do universitário viver numa faculdade, daí já vi que também você ali está exposto a qualquer coisa. De repente entrar num alcoolismo ali, ou até drogas. Facinho. Então aí...

E o Guarani se entrega por qualquer coisa, disso também eu tive medo. Eu tenho dois filhos e aí ir lá e se afundar numa coisa que não te dá retorno, aí fica ruim. Eles falam de mulher e você tendo dinheiro você gasta mesmo,

apesar que eu não fiz isso ainda. Mas quem sabe teria feito se tivesse ficado, tivesse seguido de ficar lá na cidade.

Outro motivo diz respeito à *participação em reuniões, cursos e movimentos Guarani*, o que resulta em falta às aulas:

Só que daí, a questão que me fez sair mesmo é porque eu tinha bastante curso pra fazer, e tenho ainda. E reuniões, assim, quando é mais de três dias eu que tenho que ir porque o pai não pode ir, ele conta comigo. Pra ir, tem que ser pessoa que fale pelo menos uma palavra lá, e sempre tem que tá contribuindo com alguma coisa lá nas reuniões, falar alguma coisa, e aqui não tem. E daí lá [na faculdade] as faltas que eu levava, os atestados não valiam nada, não faziam nem cócegas lá, tinha que fazer protocolo não sei do que, as únicas faltas que eles aceitam é de dispensa não sei do quê, atestado médico e de óbito, então o que eu tinha não valeu de nada. E já tinha muita falta e por falta já reprova, daí resolvi sair. Já tinha faltado vários dias, que minha avó já tinha falecido, até trouxe o atestado, daí logo eu saí e fiquei uma semana em Santa Catarina (depoimento gravado em 08/04/2014).

A relação com os demais alunos não-indígenas:

O bom é que assim, não sei se eles são assim mesmo, mas sabendo que tinha uma causa os alunos se uniam. O ruim é que eles não se uniram quando souberam que tinha um índio, de repente eles podiam se unir ali e a gente conversar até. Até mesmo o Clayton tava com uma turma que estavam assistindo o filme da Terra Vermelha. Quando falou que tinha um índio ali, só uma pessoa me procurou que queria fazer um trabalho, e nem era do Campus ali, do Cedeteg (depoimento gravado em 08/04/2014).

Enfim, após ficar um tempo parado sem estudar é que Adenilson diz ter dado mais valor ao estudo, agora ele consegue entender muita coisa que não entendia antes. Inclusive, interessante ressaltar que na data de minha última visita à escola na comunidade, ele se encontrava em sua sala com um livro de geografia e um atlas, ambos abertos em cima da mesa.

No fim de 2013, Adenilson chegou a se inscrever novamente no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Colocou como opções universidades com campus em Curitiba e região, argumentando que lá havia uma aldeia urbana para onde poderia levar sua família, além de outros Guarani estudando, o que contribuiria para não se sentir sozinho. Pensava em concorrer a uma vaga para o curso de Artes. No entanto, viemos a saber que, apesar de ter se dirigido à UENP, que estava sediando o vestibular de 2013, não realizou todas as provas. Quando questionado a esse respeito, afirmou:

É uma questão dos organizadores. Como eu te disse, o índio se entrega por qualquer coisa. No que nós chegemo lá, já rolou bebida lá, dentro da

faculdade, tinha segurança, tinha tudo, mas bebida rolava a rolé. Eu e Cecílio ficamos lá, num grupo de não sei quantos Guarani, tinha uns 8 Guarani. Tinha o irmão dele, ele, eu, a irmã dele e mais uma menina lá de laranjeiras. Aí ficamos lá e aí é só bagunça. Aí já no outro dia fizemos a primeira parte e de noite de novo. Aí de noite já teve briga, meninada brigando e foi “daquele jeito”. Daí a gente não conseguia ir pra dormir, porque no corredor e nas salas era daquele jeito.

Daí não tinha nenhum dos representantes, tinha uma menina que era da CUIA, ela chegava lá e não dava nem bola.

Aí de manhã eu fui e não sabia onde era minha sala, o segurança também não sabia. Procurei, procurei, chegou 8:30h e não tinha ninguém, só os seguranças. E daí tinha um monte de gente lá fora também, perdido, bastante gente perdendo a prova. Aí chegou 8:30h e daí não deu mais. Peguei e voltei pro alojamento e fiquei lá. A Dea sei lá onde que tinha ido, eu não achei ninguém de lá, sei lá onde que tinha ido.

Os jovens também fizeram reunião sobre a questão da autodeclaração, também não tinha ninguém deles, só tinha um professor que eu esqueci o nome e a menina. Não fizeram nada também, ficou por aquilo mesmo.

Eu fiquei chateado. Tanto é que quando eu cheguei não tinha conversa com vocês, fiquei meio mal.

Não sei de onde surgia tanta bebida, nós ficava de bobo lá. Eles compraram as bebidas por lá. Acho que o pessoal da organização não viu que tinha bebida. Questão do Vestibular tinha que ver essas coisas, porque eu bebo, mas aprendi a beber socialmente. Não do jeito que foi. Tinha menino lá, bêbado, vomitando, jogado pelos bancos. Briga.

Tinha também uma menina que veio sei lá de onde fazer a prova e não deixaram também, só por causa que não iam com a cara dela. Eu conheci ela numa reunião, e ela é índia, acho que de Chapecó. Não deixaram ela fazer. Até a polícia chegou lá. Fui atrás da menina (que ajudava na organização) para saber, pra acertar. Ela falou: “Não, veja com o pessoal lá de cima, eu não tenho nada a ver”. Tá bom, então. E era a única que estava com a camiseta da CUIA (depoimento gravado em 08/04/2014).

Pelo depoimento observa-se que Adenilson colocou a relação com os demais Guarani que conhecia acima de seus objetivos naquela ocasião. O relato, entretanto, nos permite perceber o porquê dele expressar medo em se relacionar com os universitários, que tinham tudo “facinho” nas mãos, inclusive bebidas, feito que ele inicia o depoimento dizendo: “*o índio se entrega por qualquer coisa*”. Outra relevante questão a ser colocada é que ele aponta falhas na organização, que não podem ser deixadas de lado, entretanto, há a necessidade de relativização diante do fato de que a maioria dos indígenas que estiveram presentes nestes mesmos dias não tiveram dificuldades em encontrar o local e realizar as provas.

Arrependido diante do fato de ter abandonado o curso de geografia e ter perdido a oportunidade de tentar estudar novamente, diz Adenilson:

Até isso, que eu penso assim dos indígenas que faz o vestibular indígena, que tem vários indígenas, principalmente dos Kaingang que eu vejo que

todas as edições do vestibular eles tão lá, então sei lá o que eles fazem. Se eles terminam ou não terminam, se sabem que vão reprovar daí dão ponto no outro. Tem bastante gente que me falam a mesma coisa. “Vou fazer no Campus onde tá não sei quem...”, que vão pra Santa Catarina prestar o vestibular lá. Assim, como eu te falei, eu tando aqui de bobeira, parece que você consegue pensar no que não pensou antes. A gente vê que na verdade por um lado é fácil e pelo outro não é. Questão de tá enfrentando dificuldade direto, ou gastando com alguma coisa.

Quero tentar Arte, aqui na UNICENTRO mesmo, mas essa é outra coisa que preciso ver com minha família. Na verdade eu tenho dois amigos que estão trabalhando na cidade, um daqui e outro de Inácio Martins, eles trabalham naquela ONG Outro Olhar. Aí tenho que ver. Eles moram na cidade.

Em 2013, além dele, Sebastiana também prestou novamente o vestibular específico, mas não conseguiu ingressar. Segundo Sebastiana, para indígenas que, como ela, pararam há tempos de estudar, o vestibular convencional é mais fácil que o Vestibular Indígena, pois não exige todas as matérias. No caso dela que pretende prestar para Pedagogia, não é necessário realizar provas de Física e Química, por exemplo.

Seu Lauri, cacique, também dá seu posicionamento quanto à importância para a comunidade de Adenilson, Sebastiana e posteriormente demais Guarani darem continuidade aos estudos:

Todavia[...] porque juntos nós imo crescendo. Eles trazem aquela parte que a comunidade não sabe, eles colocam junto com aquilo que nós sabemos. Aí fortalece o nosso trabalho, a nossa luta. Aquela sabedoria que eles trazem, que eles aprendem lá fora, ajuda a desenvolver nós aqui também. Isso aí sem dúvida. Então nessa parte eu torço muito. Assim, se nós tivesse uns quatro ou cinco bem, né [formados] (depoimento gravado em 19/08/2013).

Quanto às áreas de interesse, Seu Lauri afirma:

Eu penso do meu jeito, né, que nem, o Adenilson, eu queria que ele fosse uma pessoa que desse muito apoio à natureza, trabalho, como é que é, aquele florestal [Engenheiro Florestal]. Então, seria muito importante, que defende, né?! Mas a gente pensa assim, ele já pensa em Geografia, então é critério da própria pessoa. Na área de saúde é importantíssimo também. O pessoal da saúde vem só uma vez por semana e precisava ter uma pessoa da nossa tribo, que tivesse no meio de nós dia a dia.

Enfim, apesar de todo esses (des)caminhos percorridos desde o processo de educação tradicional, passando pela escolarização até chegar ao ensino superior, o que se pode concluir é que hoje os Guarani de Ko'ẽ Jú Porã encontram-se mais confiantes neles mesmos, reconhecem suas capacidades, o que falta é uma nova oportunidade.

Considerações Finais

Como foi colocado no início deste trabalho, o objetivo era o de acompanhar os (des)caminhos educacionais dos Guarani Mbya de Ko'ẽ Jú Porã, procurando compreender desde os elementos estruturantes e fundamentais de sua educação tradicional, da confecção da pessoa Guarani, seguindo seus passos a caminho da escolarização na própria comunidade, tendo como professores os próprios Guarani, porém tendo que lidar com outras relações espaço-temporais. Nesse sentido, acompanhamos também o sofrido percurso em busca de continuação dos estudos, seguindo a caminho de uma escolarização que ocorre ao modelo egocentrado, entre não-indígenas, repleta de preconceitos e discriminações. Para, enfim, darem um grande salto nesse caminho, na conquista por condições dignas de ingresso e permanência no ensino superior.

Os Guarani são um povo que tradicionalmente caminham, sempre em busca de um lugar e de condições melhores para se viver. Séculos de caminhadas por essas terras. Caminharam por longas distâncias, quando essas terras nem ao menos eram divididas pelas atuais delimitações de estados nacionais e onde tiveram que enfrentar relações sociais, econômicas e políticas travadas com os espanhóis que, posteriormente tornaram-se situações de opressão, como escravização, *encomiendas*, reduções e aldeamentos. Viveram, de acordo com Chamorro (1999), “entre a cruz e a espada”.

Nessa caminhada, enfrentaram também a disputa entre espanhóis e bandeirantes, por essas terras que ambos consideravam lhes pertencer, o que trouxe consequências negativas aos Guarani. Aqueles que não foram mortos, escravizados ou aldeados fugiram para as matas, seus territórios tradicionais foram ocupados não só por portugueses e espanhóis como também por outras etnias indígenas, em especial os Kaingang.

Convém ressaltar neste momento que, além dos Guarani que enfrentaram as *encomiendas* espanholas e/ou os bandeirantes, ou mesmo além daqueles que procuravam as missões como refúgio, um terceiro grupo Guarani se refugiou nas florestas paraguaias (matas adjacentes ao Rio Paraná) e é desse terceiro grupo que acredita-se descenderem os Mbya, os Nhandeva, os Kaiowá e os Chiripá, que iniciaram o retorno à esse território tradicional apenas após 1835, em busca da “Terra sem Males”, como afirmado de início, um lugar melhor para se viver.

Hoje, esse grupo resistente e resiliente, habita todo o cone sul do continente, vivendo, geralmente, em pequenas comunidades e, muitas vezes em terras pertencentes a outras etnias

ou mesmo a beiras de estradas. É o caso dos Guarani de Ko'ê Jú Porã, sujeitos ativos dessa pesquisa, que habitam uma terra Kaingang e que, apesar de não estarem em terras Guarani e de reconhecerem que esse histórico contato com não-indígenas levou suas crianças e jovens a viverem, em diversos aspectos, no “sistema do branco”, como afirma o cacique, procuram manter as características fundamentais de sua educação tradicional.

Educação essa que é o primeiro passo nesse caminhar, é o que os sustenta, os fortalece, os confecciona. Tem sua estrutura fundamentada no carinho, no respeito, no toque, nas palavras. Educação que sustenta a alma e que dela necessita. Que vê a importância dos mais velhos, de se manterem ligados aos espíritos - através dos cantos e das danças - e ao “Pai grande, Nhanderu” principalmente frequentando a Casa de Reza – Opy. Educação que respeita os limites e as qualidades, que tolera os defeitos e os entende como característica do que essa pessoa é; que estimula a curiosidade, a observação, o aprendizado, a liberdade.

Uma educação tão completa que nos permite compreender porque muitos desses Guarani são contrários à formalização e à sistematização, entre outros aspectos tão contrastantes, trazidos pela escola. Da educação para a escolarização, desta forma, dá-se um salto enorme nesse caminhar. É nesse percurso que os caminhos, por diversas vezes, se tornam descaminhos. Apesar do que nos foi possível perceber no terceiro capítulo sobre os avanços e conquistas históricas no tocante à Educação Escolar Indígena, inclusive tendo participação ativa dos movimentos e organizações indígenas, há de se admitir que a variedade grande de modelos, entendimentos, estruturas, processos de ensino-aprendizagem, concepções e políticas, entre outros aspectos, distanciam a realidade de uma escola indígena realmente diferenciada, bilíngue, intercultural e, principalmente, autônoma, de grande parte dos povos indígenas.

Neste sentido é que acompanhamos os processos de escolarização vivenciados pelas crianças e jovens de Ko'ê Jú Porã, inicialmente na escola presente na comunidade, tão desejada e alegremente conquistada e onde, apesar de todos os percalços vivenciados devido às relações intensas, porém inconstantes, com os não-indígenas que lá atuam como professores, pedagogas, diretores ou mesmo como agentes escolares, as crianças continuam dentro de sua comunidade, aprendendo a ler e escrever em português e em Guarani, com professores que vivem entre eles e que os respeitam, porque vivenciam sua cultura.

Esse caminho educacional começa a ficar sinuoso e se enche de obstáculos quando, no desejo de continuarem os estudos, esses jovens Guarani precisam sair de sua comunidade

para estudar. Para além das dificuldades que enfrentam em conseguir transporte da comunidade até à escola, de precisarem caminhar embaixo de sol ou de chuva até onde o ônibus escolar os pega, deparam-se com uma educação estritamente egocentrada, pautada em parâmetros de segmentação do conhecimento, estímulo às individualidades, onde a única língua falada é o português e onde, apesar das mudanças que enfrentam, do choque cultural, de estarem num ambiente bem diferente de sua comunidade, ainda são vítimas do desconhecimento, de preconceitos e de discriminações.

Desses, a maior parte desiste. Não necessariamente de estudar, mas desiste de enfrentar tal situação, de ter que ser constantemente vítima desses preconceitos. Atrasam-se nos estudos e, alguns, só voltam a estudar no EJA – Educação de Jovens e Adultos, cuja primeira turma foi recentemente aberta na comunidade, e onde podem concluir apenas o Ensino Fundamental. Para concluírem o Ensino Médio, só mesmo seguindo para a escola dos Kaingang ou pra escola não-indígena, mesmo se for através do CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos. Tendo em vista que o caminho que liga as duas comunidades encontra-se em precárias condições e que a única opção que sobra é a ida à escola não-indígena, reduz-se ainda mais o número de Guarani que concluem esse nível de estudo.

Desta forma, o caminho educacional que se iniciou de maneira tão sólida, apesar da constante situação de fronteira entre os Guarani e a sociedade não-indígena, vai aos poucos ganhando sinuosidades e obstáculos e são necessários grandes saltos para continuarem a caminhada. Uma dessas situações minimamente desafiante, diz respeito ao ingresso e permanência desses indígenas no Ensino Superior.

Assim como uma boa parte dos indígenas que se encontram na mesma situação, os Guarani de Ko'ê Jú Porã, quando decidem caminhar rumo ao Ensino Superior, já se encontram em idades mais avançadas que os jovens não-indígenas que também concorrem a vagas nas universidades, além de serem casados e, muitas vezes terem filhos (AMARAL, 2010). Mas também, encontram-se um pouco mais preparados para enfrentarem as relações travadas com os não-indígenas em ambiente urbano e acadêmico, onde continuam a enfrentar situações de preconceito e de discriminação. Na comunidade em questão, os descaminhos percorridos, anteriormente apontados, os levam a um afunilamento; assim, esses poucos Guarani que decidem enfrentar tal situação, recentemente se resumem a dois, que tentam ingressar na Universidade via vestibular convencional ou via Vestibular para os

Povos Indígenas do Paraná ou mesmo, como um deles, que já teve a oportunidade de ingressar e se viu vítima das dificuldades que impedem a permanência: transporte, alimentação, distância da família, dupla jornada, dificuldade nos estudos, “invisibilidade” diante de colegas e professores, entre tantas outras.

Desta forma, entende-se que não bastam leis, decretos e pareceres que lhes garantam direitos à terra, à saúde, à educação, são necessárias políticas públicas e, principalmente, conscientização para que esse caminhar se torne mais constante e firme. Educação não lhes falta, pelo contrário, após séculos de enfrentamento esses Guarani nos mostram o quanto as estruturas de sua educação tradicional se encontram em bases sólidas, o que lhes falta é que a sociedade não-indígena compreenda que eles não deixaram e não deixarão de lado sua identidade indígena e que lutam/lutarão para conquistar seu direito de acesso e permanência a todos os níveis de Educação. Uma educação digna do que são, do que querem e do que precisam.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Judite G. de. O sentido da diferença na Pedagogia Indígena: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença. In: VEIGA, Juracilda e D'ANGELIS, Wilmar R. (Org.). *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia*. Campinas: ALB; IEL/UNICAMP, 2003.
- AMARAL, Wagner R. *As trajetórias dos estudantes Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGNES, Juliane S. *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência e conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná*. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2010.
- BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de acesso ao Ensino Superior por Povos Indígenas: o Programa Diversidade na Universidade. In: JANUÁRIO, Elias e SILVA, Fernando S. (Org.). *Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI*. Barra do Bugres: UNEMAT, v.6, n.1, 2008, p. 11-34.
- BERGAMASCHI, Maria. A. (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediações, 2008.
- BORGES, Paulo H. *Ymã, ano mil e quinhentos – relatos e memórias sobre a conquista*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Paraná: UNIPAR, 2000.
- _____. Porto. *O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios*. 2009. Disponível em: <www.nepi.fag.edu.br/arquivos/movimentoindigena.pdf> Acesso em maio de 2010.
- BRANDÃO, Carlos R. *A pesquisa participante na docência: a busca do diálogo na construção do saber*. Curitiba: CELEPAR, s/d. Disponível em: http://200.189.113.123/portals/portal/pde/texto_pesquisa.pdf
- _____. *Identidade e Etnia – construção da pessoa e resistência cultural*. SP: Ed. Brasiliense, 1986, p.06-09.
- BRASIL. *Constituição*. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. *Lei nº 8.112/90*. Brasília: Presidência da República, 1990.
- _____. *Lei nº 8.213/91*. Brasília: Presidência da República, 1991.
- _____. *Lei nº 8.666/93*. Brasília: Presidência da República, 1993.
- _____. Ministério da Educação. Em Aberto. *Educação Escolar Indígena*, nº 63, ano XIV. Brasília: 1994.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena*. Brasília, 1993.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: 9394*. Brasília, 1996.

- _____. Ministério da Educação. *O governo brasileiro e a educação escolar indígena*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação. *O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena: 1995-2002*. Brasília: 2002.
- _____. Ministério da Educação. *Caderno diferentes diferenças*. Educação de qualidade para todos. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documentos Referenciais*. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Indígenas criam primeiro território etnoeducacional*. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 20 de janeiro de 2014.
- _____. *Censo Escolar*. 2010. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em março de 2013.
- BRUNO, Lúcia. *Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.
- 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*. 2007. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf> Acesso em: 15/03/2014.
- CAMARGO, Liseane S. e BECKER, Maria L. R. *O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética*. Porto Alegre: Educação e Realidade, mai./ago., 2012, v. 37, n.2, p. 527-549. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 01/12/2012.
- CAPACLA, Marta V. O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995). Resenhas de teses e livros. *Caderno de Educação Indígena*. MEC/MARI-USP. Brasília: SP, 1995, Volume 1.
- CARDODO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: CARDODO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006, p.17 – 35.
- CAVALCANTI, Marilda. Interação Guarani/Não-Guarani: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos. In: *Revista Linguística Aplicada*, Campinas: IEL/UNICAMP, n.18, jul./dez., 1991, p.101 – 109.
- CAVALIN, Mariana O. *O movimento doa Guarani/Mbyá à terra sem mal – uma contribuição geográfica*. Disponível em: <egal2009.easyplanners.info/.../8402_Cavalin_Mariana_Ortman.pdf> Acesso em março de 2013.
- CHAMORRO, Graciela. Os Guarani: sua trajetória e seu modo de ser. In: *Cadernos Comin*. V.8. RS: Comin, 1999.
- CLASTRES, Hélène. *Terra Sem Mal*. São Paulo: Editora brasiliense, 1978.

- COMIN. Modo de ser Guarani – Mbya Reko Regua. *Semana dos povos indígenas*. São Leopoldo: Oikos Ltda, 2009.
- CONSELHO INDIGENISTA MISIONÁRIO (CIMI). *Marcha e conferência indígena*. Abril de 2000. Brasília, 2000.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (CONSED). Carta do Amazonas. In: *Reunião sobre Educação Escolar Indígena*, 1, Manaus, 2005.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *Legislação Indigenista no Século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992, p. 62-64.
- D'ANGELIS, Wilmar da R. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico político? In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés (Org.). *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas: ALB, 2001.
- _____. *Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendaju, 2012.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. BH: UTE/Humanistas, Simpro, 1996.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F. Culturas Escolares: algumas questões para a história da educação. In: GUSMÃO, Neusa M. Mendes de (org.) *Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados*. São Paulo; Biruta, 2003.
- FAUSTINO, Rosângela C. Movimentos sociais, questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural. In: *Revista Contrapontos - Eletrônica*, vol. 11, n. 3, p. 323-335, set-dez 2011.
- FERNANDES, Rosani de F. Ensino superior para indígenas: desafios e perspectivas. *Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas. Desafios para uma educação superior*. Belém do Pará, 2007.
- FERREIRA, Mariana K. L. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.) *Antropologia, História e Educação: A questão Indígena e a Escola*. SP: Global, 2001, 2ª Edição.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- GERALDI, João W. Conteúdos de ensino e conteúdos escolares: em defesa de uma escola de sistematização de conhecimentos produzidos pelas práticas sociais. In: VEIGA, Juracilda e D'ANGELIS (Org.). *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP, 2003.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994 a.
- _____. Da Comunidade ao Parlamento: a Educação Escolar Indígena na Nova LDB. In: BRASIL. MEC. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, nº 63, ano XIV. Brasília, 1994b, p.88-92.
- GUIMARÃES, Susana G. A formação do professor indígena no Brasil hoje. In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés (Org.). *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.
- GUSMÃO, Neusa M. M. de. *Antropologia e educação: Origens de um diálogo*. Campinas: Caderno CEDES, 1997, v.18, n.43. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>
- _____. *Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro*. Caderno de Pesquisa, nº 107, SP, F.C. C, 1999.
- _____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. Mendes de (org.) *Diversidade, cultura e educação*. Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.
- ITURRA, Raul. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? In: *Educação, Sociedade & Cultura*, nº1, s.d., pág. 20 a 50.
- JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: Um novo paradigma na Educação. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v.1, n.1, 2002, p. 15-24.
- JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos Mil Povos – História Indígena do Brasil contada por índio*. SP: Peirópolis, 1998. Série educação para a paz.
- KAHN, Marina. “Educação Indígena” versus “Educação para Índios”: sim, a discussão deve continuar. In: BRASIL. MEC. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, nº 63, ano XIV. Brasília, 1994, p.137-142.
- KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. In: BRASIL. MEC. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, nº 63, ano XIV. Brasília, 1994, p. 5-8.
- KARIRI-XOCÓ, Nhenety. (José Nunes de Oliveira). *O índio descobriu primeiro*. Publicado em 04/05/2012. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org>>. Acesso em janeiro de 2013.
- LEITE, Rosângela F. A política joanina para ocupação dos sertões (Guarapuava, 1808-1821). In: *Revista de História*. SP: USP, (2º sem.), 2008, n.159, p.167-187.
- LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá*. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1996.
- MACEDO, Roberto S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa- formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MACHADO, Valéria B. F. *Fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação*. MG: slides, s/d. Disponível em:< <http://www.slideshare.net/vallmachado/a-pesquisa-acao>>. Acesso em outubro de 2013.

- MAKUXI, Alex. *Poema: a vida do índio*. Publicado em 12/04/2013. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/>>. Acesso em janeiro de 2014.
- _____. *Índio: do estereótipo ao preconceito*. Publicado em 12/04/2013. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/>>. Acesso em janeiro de 2014.
- _____. *Educação Indígena e Educação Escolar Indígena*. Publicado em 16/11/2011. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/>>. Acesso em janeiro de 2014.
- MEDEIROS, Iraci A.; GITAHY, Leda. Universidade e Integração de Saberes: A Formação de Professores Indígenas na UNEMAT. In: JANUÁRIO, E. e SILVA, Fernando S. (Org.). *Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2006, p. 123-138.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. SP: Loyola, 1979.
- _____. A experiência religiosa guarani. In: MARZAL, M. M. et al. *O rosto índio de Deus*. São Paulo: Vozes, 1989. p. 293-357.
- _____. *El guaraní: experiência religiosa*. Assunção: Ceduc/Cepag, 1991.
- _____. *Educação indígena na escola*. Campinas: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, p. 11-17, Dezembro/99.
- MELLO, Flávia C. de. *Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. Tese de doutorado. SC: UFSC, 2006.
- MENEZES, Ana L. T. de. Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In BERGAMASCHI, P. A. (Org.). *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediações, 2008.
- MOTA, Lucio T. As populações indígenas no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação Escolar Indígena. *Cadernos Temáticos*. Curitiba: SEED – PR, 2006, p.11 – 15.
- NETO, Alfredo Veiga. Cultura, Culturas e Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: maio/agosto, 2003, n. 23.
- NOBRE, Domingos B. História da Educação Escolar Indígena no Brasil. Artigo de Tese de Doutorado em Educação. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de uma Experiência de Formação Continuada*. UFF. Niterói, pp.1-19, 2005.
- _____. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.
- NIMUENDAJÚ, C. Apontamentos sobre os Guarani. Tradução de Egon Schaden. *Revista do Museu Paulista*. N. S., v.VIII, 1954.
- _____. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos apapokuva-guarani*. SP: Hucitec/Edusp, 1987.
- PACHECO DE OLIVERA, João. *Uma etnologia dos “índios misturados”?* Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. *Mana* [online]. 1998, vol.4, n.1, pp. 47-77. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>>. Acesso em julho de 2014.

- PARANÁ. SEED. *Ler, escrever e ser Guarani no Paraná*. Curitiba: SEED – PR, 2012.
- PATAXÓ, Puhuy. *O que é ser índio hoje?* Disponível em: <<http://indiosonlinecomcidada.ia.blogspot.com.br/2010/05/o-que-e-ser-ndio.html>>. Acesso em: Fevereiro de 2014.
- PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1937] 1970.
- _____. *Estudos sociológicos*. SP: Companhia Editora Forense, 1973.
- _____. *O juízo moral na criança*. SP: Summus, [1932] 1994.
- _____. *Sobre a pedagogia*. SP: Casa do Psicólogo, 1998.
- POTY, Vherá. *Nhe'e – Espírito nome. Som, melodia da vida*. Publicado em 08/10/2013. Disponível em: <<http://osgaranimbya.com.br>>. Acesso em fevereiro de 2014.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- RODRIGUES, Isabel C.; WAWZYNIAK, João V. *Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público do Paraná – Reflexões*. 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocui>>. Acesso em 13/02/2014.
- SANTOS, Boaventura de S. *As Tensões da Modernidade*. Biblioteca de Alternativas Fórum Social Mundial. Disponível em: <<http://www.pvrioclaro.com.br/paginas.htm?serial=350>> Acesso em: 30/04/ 2004.
- SHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- SIERRA, Zayda; ROJAS, Alba L. Universidade e povos indígenas, obstáculos e alternativas para o diálogo de saberes. In: *Tellus*, ano 11, n. 20, p. 99-121, jan./jun. 2011. Campo Grande, MS.
- SILVA, Aracy L. da. Prefácio. In: CAPACLA, Marta V. O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995). Resenhas de teses e livros. *Caderno de Educação Indígena*. MEC/MARI-USP. Brasília: SP, 1995, Volume 1.
- _____. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.) *Antropologia, História e Educação: A questão Indígena e a Escola*. SP: Global, 2001, 2ª Edição.
- SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. SP: Global, 2001a. (Série Antropologia e Educação).
- _____. *Antropologia, História e Educação: A questão Indígena e a Escola*. SP: Global, 2001b, 2ª Edição.
- SILVA, Marcio F. da. A Conquista da Escola: Educação Escolar e Movimento de Professores Indígenas no Brasil. In: MEC. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, nº 63, ano XIV. Brasília: 1994, p.38-51.
- SILVA, Rosa H. D. da; BONIN, Iara T. Pedagogia e Escola Indígena, Escola e Pedagogia Indígena. In: VEIGA, Juracilda e D'ANGELIS, Wilmar R. (Org.). *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia*. Campinas: ALB; IEL/UNICAMP, 2003.

- SOMPRÉ, José U. Superando desafios e preconceitos: rumo à universidade. In: *Tellus*, ano 11, n. 20, p. 289-294, jan./jun. 2011. Campo Grande, MS.
- SOUZA, José A. G. de. Autonomia é aquela que a gente adquire dentro duma organização nossa. In: VEIGA, Juracilda e D'ANGELIS, Wilmar R. (Org.). *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia*. Campinas: ALB; IEL/UNICAMP, 2003.
- TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.) *Antropologia, História e Educação: A questão Indígena e a Escola*. SP: Global, 2001a, 2ª Edição.
- TESTA, Adriana Q. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. In: *Educação e Pesquisa*, v.34, n.2. SP: maio/ago, 2008, p. 291-307.
- THOMAZ, Omar R. A Antropologia e o mundo Contemporâneo: Cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy L. da & GRUPIONI, Luís D.B. (Org.). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995, pág. 425 a 444.
- TOMMASINO, Kimiye. Os povos indígenas no Paraná: 500 anos de encobrimento. In: GUERRA VILLALOBOS, Jorge U. *Geografia social e agricultura no Paraná*. Maringá: PPGG/UEM, 2001.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. SP: Cortez, 1982, p. 40-45.
- TRATADO DE TORDESILHAS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tratado_de_Tordesilhas&oldid=36926555>. Acesso em: 04/03/2013.
- URQUIZA, Antonio; NASCIMENTO, Adir e ESPÍNDOLA, Michely. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. In: *Tellus*, ano 11, n.20, p.79-97. jan./jun. 2011. Campo Grande, MS.
- VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.
- VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da R. (Org.). *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP, 2003.
- _____. Educação Egocentrada X Educação Socioentrada. In: *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 5, n. 9, jan./jun. Cascavel: UNIOESTE, 2010.
- ZENUN, Katsue H. e; ADISSI, Valeria M. A. *Ser índio hoje: a tensão territorial*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

Sítios visitados

*<http://www.portalkaingang.org.br>

*<http://www.cgy.org.br>

*http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=253

*<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

*http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf

*http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=253.

*http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm

*http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866

*<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer4232007.pdf>.

*<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>

*http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/

*http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zsCXuhs--NEJ:portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%3D%26gid%3D2037%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

*<http://www.diariodosudoeste.com.br/noticias/regiao/8,56300,16,05,terra-indigena-de-mangueirinha-cogita-ser-sede-de-um-campus-da-uffs.shtml>

*http://portal.mec.gov.br/set4ec/arquivos/pdf/Lei10558_02.pdf

*http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

*<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>

Anexos

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP (dados da pesquisa e aprovação)

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA		
PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: (Des)caminhos Educacionais: da Aldeia à Universidade		
Pesquisador: Patricia Regina Ciaramello		
Área Temática: Estudos com populações indígenas;		
Versão: 4		
CAAE: 13424713.9.0000.0106		
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 545.355		
Data da Relatoria: 27/01/2014		
Apresentação do Projeto:		
<p>Introdução: A Educação Escolar Indígena, embora ainda soe como novidade ou até mesmo absurdo para alguns, é uma realidade antiga, com suporte legal e amplamente discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não-indígenas de diversas áreas (antropólogos, linguistas, educadores, indigenistas) com ela envolvidos. Pode-se, inclusive, afirmar a impossibilidade de se falar em <i>uma realidade</i>, mas sim em realidades que diferem e muitas vezes se contrapõem, que variam de acordo com o contexto histórico do Povo Indígena a qual se refere, com a realidade do lugar e das relações com a sociedade não-indígena, com as políticas de implementação e gestão, entre outros tantos fatores. Os caminhos educacionais dos povos indígenas quase sempre se dão de forma sinuosa, cheios de atalhos, de obstáculos. São permeados por anseios, expectativas, exigências, desilusões, fracassos, interesses diversos. Partindo da realidade local, da educação tradicional que recebem em sua Aldeia, nas Casas de Reza e outros locais sagrados, da relação com os mais velhos e na vivência com as tarefas do dia-a-dia. Seguindo para a escolarização, que acontece em escolas próprias ou até mesmo em escolas não-indígenas, mas que na maioria das vezes segue o padrão ocidental. Para, enfim, entre dificuldades, desilusões e evasões, alguns poucos chegarem ao nível superior. Pensar escolarização indígena não dá respeito à simples transposição de um modelo de escola ocidental para uma comunidade indígena, mas deve-se levar em conta qual o projeto de vida da comunidade, o que e como a escola pode contribuir com esse projeto, o que</p>		
Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde		
Bairro: Asa Norte CEP: 70.750-521		
UF: DF Município: BRASÍLIA		
Telefone: (61)3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br		

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 545.355

Inovação e do Governo Federal. Tendo em vista que não se trata de um estudo de nenhuma dessas instituições, ainda que realizado com recursos do CNPq, solicita-se a retirada dos referidos logos.

RESPOSTA: Os logos do CNPq e do Ministério da Ciência e Tecnologia da Informação foram retirados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Situação do Parecer:

Aprovado

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/2012 e na Norma Operacional Nº 001/2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

BRASILIA, 06 de Março de 2014

Assinador por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador)

Endereço: SEPN 610 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte CEP: 70.750-521
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

Página 06 de 02