

ISSN 2525-6904



DOSSIÊ



Avaliação de uma Política Pública voltada à Diversidade

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC

Clarissa Rocha de MELO, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Neste artigo apresentamos um panorama dos resultados da pesquisa de avaliação de uma política pública específica, a Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica, sediada na Universidade Federal de Santa Catarina. Partindo de uma contextualização a respeito das demandas pelo ensino superior indígena, abarcamos reflexões sobre o modo como a Licenciatura Intercultural contribuiu para o contexto atual de inclusão e permanência de acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem-se o intuito de mostrar – a partir dos dados levantados durante a pesquisa – que a formação Superior vem somar à luta pela demarcação de Terras Indígenas e à gestão dos Territórios Indígenas. É uma ferramenta central de acesso aos seus direitos e aos conhecimentos oriundos da sociedade hegemônica na tentativa de um diálogo intercultural, mesmo que ainda existam desencontros entre os processos de aprendizagem indígenas e os modos de conhecer presentes na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura Intercultural Indígena. Políticas Públicas. Conhecimentos Indígenas. Educação Superior.



Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa mais amplo, no âmbito do Edital 38/2017 – CAPES/SECADI: Educação em Direitos Humanos¹, cujo objetivo é a análise de políticas públicas federais de formação de professoras/es desenvolvidas nos últimos quinze anos no Brasil nas temáticas de gênero/sexualidade e educação indígena².

Durante o pós-doutorado, realizei avaliações das duas turmas do curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII-UFSC), através do mapeamento dos egressos (onde estão, em que área estão atuando, e como o curso contribuiu para sua formação profissional). Dentre as atividades realizadas durante oito meses de pesquisa, podemos citar: visitas às Terras Indígenas Guarani, Laklanõ Xokleng e Kaingang, onde vivem egressos e acadêmicos dessas edições – privilegiando os egressos, pois os acadêmicos da segunda turma poderiam ser contatados nas etapas presenciais do curso; avaliação em sala de aula, durante as etapas presenciais da LII, com as três etnias da segunda edição do curso; entrevistas semiestruturadas com alguns egressos. Organizamos ainda uma AACC (Atividade Acadêmico-Científico-Cultural) intitulada *Conversa com os egressos: Políticas Públicas em foco*, ocasião em que a acadêmica Laklanõ/Xokleng Keli, o acadêmico Guarani Davi e Getúlio Kaingang foram convidados a falar de suas experiências, dos desafios vivenciados durante o curso e de suas reflexões sobre a institucionalização do curso.

Durante a pesquisa, foi importante a participação nas reuniões dos núcleos envolvidos no projeto (NIGS e NEPI), bem como a atividade docente na disciplina Tutorial II em Etnologia Indígena, com carga horária de dois créditos semanais.

Para a coleta de dados dos acadêmicos indígenas egressos, as atividades centrais foram a pesquisa de campo e realização de grupos focais (conversas em grupo) nas Terras indígenas e na Universidade.

1 Projeto “Direitos Humanos, Antropologia e Educação – Experiências de formação em Gênero, Diversidades”. Esse edital teve como eixos centrais avaliar algumas políticas públicas sediadas na Universidade Federal de Santa Catarina: as três edições do projeto *Gênero e diversidade na escola*; o programa de *Ações Afirmativas UFSC*; as duas edições do curso de *Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica*; e o *PROEXT* relacionado às oficinas em escolas da rede pública e em comunidades indígenas e quilombolas para divulgação do vestibular UFSC.

2 Um projeto que é desenvolvido em parceria pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI) e Instituto de Estudos de Gênero (IEG), sob a coordenação das professoras Miriam Pillar Grossi e Antonella Tassinari.



Para aqueles que não puderam ser alcançados presencialmente, foi feito contato via e-mail e redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*. A participação nas inúmeras reuniões do grupo de trabalho (GT-LII) para pensar a institucionalização do curso de Licenciatura Intercultural foi fundamental como fonte de diálogos para a reflexão e como apoio para as visitas às Terras Indígenas³. Cabe ressaltar a ida da equipe do Projeto “Direitos Humanos” para a Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), que aconteceu em Porto Alegre nos dias 22 a 25 de agosto de 2019 – momento em que foram apresentados alguns resultados no âmbito do Edital.

Destarte, este artigo pretende trazer um panorama dos resultados da pesquisa de avaliação desta política pública específica (Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC), partindo de uma contextualização pelas demandas pelo ensino superior indígena para abarcar reflexões sobre o modo como a Licenciatura Intercultural contribuiu para o contexto atual de inclusão e permanência de acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina.

Demandas Indígenas pelo Ensino Superior

Os debates em âmbito nacional sobre o Ensino Superior Indígena⁴ se dão a partir da década de 1990 e passam a fazer parte da

3 Esse GT foi constituído pela PORTARIA N.1368/2019 GR, de 26 de Junho de 2019.

4 Para referências sobre indígenas no ensino superior, ver: Grupioni (2003), que reflete sobre a ampliação da discussão e elaboração de trabalhos sobre educação escolar entre povos indígenas, formação de professores e Ensino Superior; Mato (2008), que demonstra que o ensino superior indígena é alvo de pesquisas não apenas no Brasil, mas em vários países da América Latina; Souza Lima (2007), que constata a preocupação de órgãos governamentais e não governamentais em capacitar os indígenas e suas organizações para solicitar recursos de diversas agências de fomento, sendo assim protagonistas desses processos – ele chama atenção para o momento contemporâneo, em que os próprios indígenas passam a solicitar uma formação profissional superior para lidar com os “saberes dos brancos”; Souza Lima e Barroso (2013), que demonstram que o acesso ao ensino superior também é uma tentativa de compreender as políticas públicas e dialogar com o Estado e suas instituições; e Souza Lima (2016), que, em uma coletânea sobre educação superior de indígenas no Brasil, traz balanços e perspectivas dos últimos 15 anos.



pauta governamental⁵. A partir da Constituição de 1988 – com a garantia por lei do ensino bilíngue –, a formação dos professores indígenas torna-se pré-requisito tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A exigência do MEC pela qualificação e formação superior de professores indígenas – para atender às necessidades das escolas nas aldeias – foi o que desencadeou a criação de cursos de Licenciaturas Indígenas em todo o Brasil: uma formação de professores indígenas, inicialmente voltada para o ensino nas suas respectivas escolas, mas com “equivalentes curriculares” que possibilitam a atuação em escolas fora das comunidades.

As demandas por Ensino Superior ganharam destaque através dos cursos de Magistério Superior⁶ voltados ao atendimento das necessidades de formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das suas comunidades. Esses cursos possibilitam sua habilitação como professores em sala de aula, rompendo a subordinação à qual estavam submetidos anteriormente, isto é, como “monitores indígenas” ou “monitores bilíngues”. Desse modo, é na década de 1990 que se estabelecem marcos legislativos na área da educação escolar indígena que vão desencadear inúmeras iniciativas. Nesse período se estabelecem as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998). Esse último fornece sugestões e orientações para os professores indígenas trabalharem em sala de aula, desde conteúdos, avaliações e metodologias que respeitem seus contextos específicos.

A formação Superior vem somar à luta pela demarcação de Terras Indígenas e à gestão dos Territórios Indígenas, sendo uma ferramenta central de acesso aos seus direitos e aos conhecimentos oriundos da sociedade hegemônica, na tentativa de um diálogo intercultural. Ainda há muitos desencontros entre os processos de

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

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



aprendizagem indígenas e os modos de conhecer presentes na universidade: modos de conhecer intrinsecamente relacionados às experiências vividas-sentidas, sejam elas no cotidiano, a partir dos aconselhamentos dos mais velhos, através de ensinamentos que vão sendo revelados aos poucos sobre como viver bem⁷.

Todavia, mesmo com todos esses desencontros entre *modos de conhecer*, o ensino superior é, na atualidade, valorizado pela maioria dos grupos indígenas. Essa valorização tem a ver com o interesse, tanto em um conhecimento que reside na alteridade, quanto em afirmações políticas em uma conjuntura que demanda intervenções e resistência indígena frente aos projetos de desenvolvimento.

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

Em alguns de seus trabalhos, Tassinari (1997, 2001, 2009) utiliza a mesma analogia para analisar a escola entre alguns grupos do Rio Uaçá, no Amapá. A autora enfatiza que a busca pela educação escolar tem a ver com a captura do “saber da alteridade”, “saberes com propriedades transformativas formalizadas”. As escolas indígenas – assim como os xamãs – têm a capacidade de transitar entre mundos e

7 Muitos autores – clássicos e contemporâneos – me inspiraram ao tratar de processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimento entre os Guarani (SCHADEN, 1974; HELENE CLASTRES, 1978; NIMUENDAJÚ, 1987; MELLO, 2001, 2006; PISSOLATO, 2006; TESTA, 2007; E OLIVEIRA, 2011, VASCONCELOS, 2011). Na tese de doutorado (MELO, 2014), analiso alguns aspectos imbricados nesses processos de aprendizagem, como: a importância do *nhe'e* – *alma, palavra* – na transmissão dos conhecimentos; as cerimônias na *opy* – *casa de reza guarani*; o ritual *kaaguy'i nhembo'e* – e a preparação do corpo através de jejum para aquisição de conhecimentos; o *petyngua* – o cachimbo guarani, um canal de comunicação com *nhanderu*; os sonhos – códigos a serem decifrados pelos mais velhos; o silêncio – mecanismo de aprendizagem que permite a expansão da percepção e da intuição; os rituais de passagem – como *djatchy* (período menstrual) feminino; as narrativas míticas e aconselhamentos – *nhemonguetá* – que trazem em suas entrelinhas as regras de sociabilidade; os processos de *deslocamento* e na *mobilidade* guarani, que propiciam a comunicação e compartilhamento dos conhecimentos; os tempos do corpo e no corpo, que demonstram a importância do ritmo corporal e do tempo inscrito no corpo.



realidades distintas; ambos têm como característica a mediação, não pertencendo a nenhuma das esferas que articulam. Em outro trabalho, Tassinari e Cohn (2009), partindo da premissa da “Abertura ao Outro” (LÉVI-STRAUSS, 1991), analisam os contextos Karipuna/Amapá e Xikrin/Pará, apontando distintas formas de se apropriar da escola, mas semelhantes iniciativas de estabelecer alianças com a exterioridade, especialmente aos saberes exógenos presentes tanto na educação escolar quanto no xamanismo. Essas alianças com a alteridade se traduzem em uma expectativa de apropriação de conhecimentos que estão presentes no xamanismo, na educação escolar e atualmente nas demandas pelo ensino superior.

Assim, neste momento contemporâneo, os próprios indígenas passam a solicitar uma formação profissional superior para lidar com os “saberes dos brancos” (SOUZA LIMA, 2007). Portanto, se de um lado há uma demanda do MEC e das Secretarias de Educação pela formação continuada, atendendo às demandas de professores indígenas nas aldeias, por outro lado esses povos têm como objetivo central compreender como os não indígenas pensam. Esse “pensar” tem a ver com a manutenção e demarcação de terras indígenas, com a sustentabilidade de suas comunidades, com o reconhecimento jurídico de seus direitos como povos originários e, acima de tudo, seu reconhecimento como protagonistas de um processo dinâmico de inclusão no ensino superior. Nesse sentido, a busca pela qualificação é:

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

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

Parece-me que esses intelectuais indígenas buscam a capacidade de extrapolar seus contextos e formular interpretações sobre as relações entre povos indígenas e o Estado e os em diálogo com outros contextos locais e regionais, nacionais e internacionais. Em suma, estão em jogo modos indígenas de conceber formas e processos estatais (id., p. 26).



No Brasil, a partir da união entre SESU-SECADI⁸ e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – que exige a formação em nível superior para professores do Ensino Médio –, há abertura de concursos para projetos de formação de indígenas em nível superior, com o objetivo de fornecer subsídios financeiros. O Prolind – *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas*, por exemplo, é criado justamente para suprir a necessidade de formar e graduar os indígenas em nível superior.

Assim, as experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas nas diversas universidades surgem como mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas, valorizando os saberes indígenas. Insisto nas palavras de Bartolomeu Meliá⁹ de que não são apenas os indígenas que vêm adquirir outros conhecimentos nas universidades, mas estas têm de se abrir às novas formas de conhecer, oferecendo espaço para outros saberes e perspectivas que devem fazer parte da Academia.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior juntamente com a reserva de vagas para ingresso nos demais cursos (iniciativas de Ações Afirmativas ou abertura de vagas suplementares). Todavia, as Licenciaturas Interculturais se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, alimentação, alojamento e transporte, fatores essenciais para a permanência dos estudantes. Ao tratarmos de políticas de inclusão no Ensino Superior, percebemos a dimensão e complexidade do tema, que envolve desde a necessidade de acesso diferenciado e de apoio à permanência, até os frequentes embates epistemológicos.

A Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, teve

8 Secretaria de Educação Superior e Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade do MEC – Ministério da Educação, que, a partir do governo Bolsonaro, mudou para Semesp – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

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



sua primeira turma iniciada em 2011, com 120 estudantes Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingang (SP, PR, SC, RS) e Laklãnõ-Xokleng (SC), sendo que a formatura de 78 alunos foi realizada em 2015¹⁰. Encontra-se atualmente em andamento com uma segunda turma de 45 alunos iniciada em 2016 e com formatura prevista para abril de 2020¹¹. O Curso LII está em processo de institucionalização dentro da estrutura da Universidade, com vistas à abertura de turmas subsequentes.

O Projeto Político Pedagógico (UFSC, 2009) que orientou a primeira turma tinha como eixo norteador: *Territórios Indígenas – Questão Fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica*. O curso oferecia a habilitação comum em Licenciatura da Infância, visando à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de uma segunda habilitação a escolher entre três terminalidades (*Licenciatura das Linguagens, Licenciatura em Humanidades e Licenciatura em Conhecimento Ambiental*). Já na segunda edição, o curso teve duas terminalidades, *Gestão Ambiental e Artes e Linguagem*, com habilitação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Como é comum nos cursos de Licenciatura Indígena no país, a LII-UFSC funciona a partir da pedagogia da alternância, dividindo o calendário letivo em *tempo Universidade* (etapas presenciais e intensivas na Universidade Federal de Santa Catarina) e *tempo Comunidade* (quando retornam para suas comunidades e realizam os trabalhos solicitados para a formação).

A itinerância do curso foi uma característica central na primeira turma: além das constantes mudanças de prédios, de salas de aula, os períodos das etapas presenciais são bastante variados. Já na segunda turma, os acadêmicos puderam desfrutar das conquistas deixadas pela turma anterior, como a sala de aula Silvio Coelho dos Santos (sala 110), que passa a ser de usufruto dos acadêmicos indígenas, assim como uma nova sala da Licenciatura, com um complexo maior que abrange área de convivência, uso para lanche e para circulação de cuidadoras e crianças, entre outros.

Outra conquista importante da segunda turma foi o alojamento, chamado por eles de “maloca”, que se localiza próximo ao Restaurante

10 Dentre os quais se formaram: Guarani=23, Kaingang=34 e Xokleng Laklanõ=21.

11 Nessa turma cursam: Guarani=18, Kaingang=15 e Xokleng Laklanõ=15.



Universitário (RU). Cuidadoras e crianças podem utilizar do espaço em momentos diversos, assim como há local para servirem o café da manhã (oferecido pela LII) e para fazerem sua comida quando necessário.

Em alguns momentos, as aulas coincidem com o período de recesso letivo da UFSC; e em outros ocorrem nos períodos de aulas, estimulando, portanto, os encontros e diálogos com os estudantes não indígenas. Observei que esses momentos foram (e ainda são) ocasiões em que os acadêmicos indígenas refletiam sobre o modo de pensar e agir dos não indígenas e, aos poucos, formavam parte do cenário da UFSC.

Durante as etapas presenciais ou *tempo Universidade*, os acadêmicos indígenas esforçaram-se para experienciar uma rotina que não faz parte do cotidiano das aldeias. É um tempo de intensa exigência física e emocional, mas também de muitos aprendizados e reflexões sobre as experiências vividas. Experiências que provocam mudanças em cada um deles: uma nova maneira de pensar, de agir, de se organizar politicamente. Os acadêmicos indígenas se fortalecem com a participação nos movimentos de estudantes, encontros e seminários que acontecem na UFSC e em outras Universidades.

Para efetivar essa avaliação, construiu-se um mapeamento desses acadêmicos, buscando identificar suas atuações após a graduação específica. Além disso, foram realizadas dinâmicas de avaliação em grupos com os acadêmicos egressos e com os atuais acadêmicos do curso e visitas às Terras Indígenas. Nessas conversas, foram indagados sobre suas experiências no curso, aspectos positivos, desafios e sugestões para uma próxima formação.

Na primeira turma do curso, observamos que a maioria dos acadêmicos são professores indígenas. Alguns trabalham em outras atividades nas aldeias, como agentes indígenas de saúde (AIS) e saneamento (AISAN). Alguns ainda estão inseridos em projetos de sustentabilidade e em outros projetos (associação de mulheres, de pais e professores) nas comunidades. Atividades nas igrejas e preparação de eventos religiosos também exigem tempo e dedicação de alguns estudantes – como acontece entre os Laklãnõ-Xokleng.

As turmas de estudantes guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng possuem grandes diferenças. Para muitos deles, a rotina universitária de trabalhos para serem realizados em casa não era algo habitual, principalmente no caso dos acadêmicos Guarani, que têm um histórico mais recente de escolarização e poucos estudantes com outras



graduações. Já entre os Laklãnõ-Xokleng e Kaingang, muitos já haviam cursado outras graduações e estavam mais habituados à rotina e à disciplina acadêmicas¹². Os acadêmicos Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng vinham de gerações escolarizadas: seus pais foram à escola, alguns têm avós que passaram pelo processo escolar. Já os acadêmicos Guarani foram a primeira geração a frequentar escolas, aspecto que, por si só, provoca diferenças na facilidade/dificuldade de enfrentar os “ritmos acadêmicos”.

Ainda observando as três turmas de egressos, percebeu-se que o número de mulheres é reduzido em comparação ao número de homens, mas na turma Guarani a presença feminina é ainda menor. Esse fato é recorrente na segunda turma do curso. Todavia, na atualidade, o Ensino Superior tem atraído cada vez mais as mulheres, que o utilizam como estratégia para diversos fins que vão além de uma qualificação profissional¹³.

Avaliação dos impactos da LII/UFSC na Formação de Professores Indígenas

Existem mais de vinte licenciaturas indígenas no país em Instituições de Ensino Superior (IES), com início na década de 2000. A maioria dessa formação superior indígena ocorre nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, que atende a muitos povos indígenas. A grande maioria das IES é federal, havendo algumas estaduais e também comunitárias. Não existem cursos LII idênticos, pois todos buscam seu substrato e construção a partir da especificidade dos povos, contextos e territórios indígenas. Na região Sul existe somente uma LII em IFES dirigida aos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, precisamente a da UFSC. Cabe sublinhar o valor dessa posição, pois os Guarani são o

12 Essa situação é reflexo das diferentes histórias de escolarização de cada povo em Santa Catarina. Enquanto os Laklãnõ-Xokleng e Kaingang foram escolarizados pelo SPI ainda desde a primeira metade do século XX (SANTOS, 1973; 1975), os Guarani recusaram a educação escolar em suas aldeias até os anos 1990 (OLIVEIRA, 2004).

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



povo indígena mais numeroso do Brasil e os Kaingang o terceiro, abarcando, em ambos os casos, vários estados da federação. Quanto aos Laklãnõ-Xokleng, existem duas terras indígenas apenas no estado de Santa Catarina.

A pesquisa de avaliação do curso indica que atualmente os egressos da primeira turma da LII UFSC:

- a) exercem cargos na educação escolar indígena;
- b) efetivam variadas formas de liderança; e
- c) prosseguem formação acadêmica em pós-graduação.

O balanço da LII, passível de ser visualizado a seguir, é indiscutivelmente positivo.

Tabela: resultado do mapeamento realizado na Licenciatura Intercultural UFSC¹⁴.

Egressos 1ª Turma (2011-2015)	Guarani	Kaingang	Laklãnõ/ Xokleng
Matriculados(as)/Formados(as)	41/23	37/34	34/21
Homens/Mulheres	13/10	19/15	11/9
Professor(a) ACT	18	19	12
Professor(a) Efetivo(a)	3	8	6
Diretor(a) de escola	1	2	2
Cacique(a)	4	1	1
Estudante de pós-graduação	7	6	5
Atuação na Ação Saberes Indígenas na Escola	16	9	14
Professor(a) em Universidade	1	2	0
Agente Indígena de Saúde / Agente Indígena de Saneamento	1	1	1
Retorno para a LII (2016)	3	0	2
Sem informação	6	2	0

Fonte: Elaboração própria.

Na região Sul, verifica-se significativa demanda de formação superior indígena. Seguem exemplos de pronunciamentos de lideranças

14 Importante ressaltar que a turma de 2011 era composta de 45 alunos por etnia, e em 2016 as turmas são compostas de 15 alunos por etnia.



indígenas em relação à LII, externados quando das viagens de campo durante a pesquisa de pós-doutorado:

A possibilidade do aluno estar na universidade e ao mesmo tempo na comunidade e receber os professores na comunidade é fundamental. Há uma proximidade maior com a realidade do aluno e dessa forma auxiliar no seu processo formativo com retorno para a Terra Indígena. (Cacique José Oreste do Nascimento, Kaingang, Terra Indígena Nonoai – RS).

É de extrema importância a continuidade do curso, não apenas como uma forma de ocupar espaços, mas porque é de extrema importância para a formação de professores, ainda necessária nas comunidades indígenas, desde a construção da proposta curricular à gestão escolar. (Cacique regional Jonas Kamlen, Laklãnõ/Xokleng, Terra Indígena Laklãnõ – SC).

Antes da LII se via muito pouco estudante indígena na UFSC, muitos nem se identificavam, por medo, vergonha. Nós, Guarani, ainda fumamos petyngua e a fumaça vai junto. Os outros cursos começaram a chegar também. A universidade vê que agora tem mais indígena dentro, cara pintada, mais fumaça. Estamos ali. (Liderança Davi Timóteo Martins, Guarani, Egresso da LII, Diretor da Escola Taguató e Mestrando do PPGAS/UFSC, Terra Indígena Itanhaén – SC).

Vale destacar um movimento de formação xamânica pelo qual passaram alguns acadêmicos indígenas (na primeira turma do curso), em paralelo à sua formação acadêmica. Esse fato teve predominância na turma Guarani; todavia, mesmo na turma Laklãnõ-Xokleng, sua predominância evangélica não impediu que alguns estudantes buscassem retomar rituais xamânicos. Entende-se que, da parte desses acadêmicos, o mesmo movimento de busca por conhecimentos exógenos que os levou à Universidade também os mobilizou a um investimento nos processos de formação xamânica. Isso nos ajuda a dimensionar a relação desses estudantes com o conhecimento acadêmico, muito além de simples habilitação para uma carreira¹⁵.

Outro dado interessante é que a maior parte desses acadêmicos são professores indígenas que atuam nas escolas de suas comunidades – assim como os egressos, que permanecem, em sua maioria, atuando nas escolas indígenas. Essa atuação se fortalece com as atividades

15 A dissertação da mestre kaingang Adriana De Biazzi menciona o investimento realizado por acadêmicos Kaingang na “formação espiritual”.



desenvolvidas no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), pois os egressos do curso de Licenciatura Intercultural (LII/UFSC) participam, em sua maioria, da ASIE, como *orientadores indígenas*. Há também uma ampla participação dos professores das escolas indígenas, que atuam como professores cursistas. Essa habilitação depende justamente de uma formação específica. Assim, os egressos da LII com graduação específica atuam como *orientadores*, enquanto os professores com ensino médio completo e/ou magistério indígena atuam como *cursistas* – ambos com exigência de vínculo na escola indígena.

A partir do mapeamento desses egressos, observa-se que, em sua maioria, eles atuam como professores nas escolas indígenas de suas comunidades, e alguns deles já estão em programas de pós-graduação.

Seja na atuação nas escolas indígenas, seja na vinculação em programas de pós-graduação, ou na valorização do xamanismo, entende-se que esses acadêmicos se engajam em movimentos complementares que possibilitam o trânsito em diversas esferas, estabelecendo relações com alteridade e adquirindo conhecimentos e mecanismos para sobreviver em meio a um contexto de mudanças e transformações.

A partir das experiências vivenciadas por esses acadêmicos indígenas que realizaram (e ainda o fazem) um movimento de circulação – entre suas Terras Indígenas e suas práticas xamânicas; a Universidade, em programas de pós-graduação; na educação escolar, com a atuação na Ação Saberes Indígenas na Escola –, podemos observar seus objetivos vinculados à aquisição de conhecimentos produzidos nesses espaços.

Ao passo que valorizam a aquisição desses conhecimentos, enfatizam a necessidade de disposições adequadas para aprendizagem. Todavia, nesses espaços de aprendizagem se colocam em uma postura aberta à relação e à troca, apesar dos desafios e, muitas vezes, das impossibilidades de diálogo. Portanto, demonstram – e de certo modo reafirmam – a característica observada desde as narrativas de contato: a *abertura para o outro* e a busca de conhecimentos da alteridade como cerne das tradições.

Durante as atividades de avaliação das turmas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, esses acadêmicos evidenciaram desafios experienciados, aprendizados e sugestões para as políticas públicas voltadas à diversidade. Muitos desses desafios vão ao encontro das reflexões elaboradas pelo acadêmico indígena João Paulo, da UFAM:



*[...] não basta desconstruir as verdades conquistadas, aprendidas, é preciso (re)construir novas verdades, identificar e sistematizar categorias e conceitos, agora, a partir de um **exercício de reflexividade, para usar um termo de Carneiro da Cunha (2010)**. Assim, espera-se mais (e muito) dos estudantes indígenas, uma diferença pensada e verbalizada por eles próprios. **Esse exercício de reflexividade me parece um caminho possível para se começar, de fato, um processo de revelações, de novidades e diferenças; de descolonização do pensamento.** Se oportunizarmos isso em nossos cursos e programas, quem sabe estaremos contribuindo de alguma forma para aquilo que cognominamos de epistemologia indígena. No entanto, fazer isso requer mudanças aqui também, no nosso modus operandi. Exige transformação de postura, de práticas e de concepções: **é preciso pensar diferentemente do que se pensa e fazer diferentemente do que se faz** (BARRETO, SANTOS, 2017, p. 86).*

Alguns aspectos apontados pelos acadêmicos indígenas como positivos em uma experiência intercultural refere-se a se sentirem contemplados com a experiência na LII e ao fato de perceberem um fortalecimento no decorrer do processo, pois o curso valoriza suas tradições. Também destacam a importância do aprendizado do conhecimento científico, o seu reconhecimento pela comunidade e o impacto em suas vidas profissionais após a conclusão do curso. Alegam ainda que aprenderam a participar e a falar mais nas atividades de suas comunidades. Entendem que o curso abriu uma porta para ocupar um espaço de resistência, que é a universidade. E, na Licenciatura Intercultural, ocupam a universidade como coletivo indígena, o que traz uma característica bem distinta das experiências individuais nos cursos regulares.

Outros aspectos foram descritos como experiências negativas ou desafiadoras, como o tempo que os estudantes passam dentro da UFSC, a necessidade de mais visitas dos professores às aldeias, assim como a ausência dos mais velhos no cotidiano das aulas. Percebem uma lacuna entre a comunidade e a vida acadêmica dos estudantes, muitas vezes causada pela falta de participação e do apoio das lideranças; e se sentem desafiados pela distância de casa e da família, e dos seus alimentos tradicionais. Revelaram ainda que foram vítimas de preconceito e olhar dos brancos, fosse na fila do RU ou em outros locais da Universidade; e falaram também sobre a falta de preparo da universidade para receber os estudantes indígenas e do incômodo gerado com as crianças que



acompanham os acadêmicos indígenas nas etapas presenciais de formação.

Como sugestões para novas edições ou mesmo pensando na institucionalização do curso (com entradas regulares anuais ou bianuais na UFSC), os acadêmicos indígenas sugerem oficinas para construir o currículo Lattes e para direcioná-los nos temas de pesquisa, assim como oficinas de escrita; falam da importância de haver mais saídas de campo; apontam para a importância da participação das lideranças e mais velhos, assim como de professores indígenas convidados para as atividades do curso. Apontam, como aspecto fundamental, a ênfase na língua indígena (principalmente entre os laklanõ xokleng) e na língua portuguesa (principalmente entre os guarani), que deveria ser contemplada ao longo de todo o curso.

A partir dessas avaliações e sugestões, os acadêmicos têm como objetivo adquirir conhecimentos por meio dessa circulação entre saberes distintos, que estão presentes no ensino superior e nos seus cotidianos nas Terras Indígenas. Essa circulação promove o fortalecimento do seu modo de ser e viver, assim como possibilidade de divulgar suas tradições – que são dinâmicas e permeadas por novas configurações. Esse trânsito por esferas *outras* permite ainda trocar e compartilhar saberes e modos de produção de conhecimentos entre seus parentes indígenas na universidade, e também entre os não indígenas, que fazem parte desse amplo universo que é a comunidade acadêmica e a universidade.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar algumas reflexões a partir dos resultados da avaliação de uma política pública sediada na Universidade Federal de Santa Catarina: a Licenciatura Intercultural Indígena. Buscou-se demonstrar a importância e a dimensão dessa política pública e as transformações que já ocorreram na universidade a partir de sua implementação. Todavia, também se apontaram aspectos que precisam ser levados em conta para cada vez mais responder às demandas indígenas pelo ensino superior, assim como reflexões sobre o lugar dos conhecimentos indígenas na Universidade.

As edições da Licenciatura Intercultural foram exemplos de garantia de acesso e permanência no ensino superior – diferentemente de outras iniciativas, como as Ações Afirmativas, em cujo âmbito ainda



se faz necessário refletir sobre a permanência dos estudantes na universidade. Somente a partir da divulgação e da valorização dos conhecimentos indígenas é que promoveremos processualmente a valorização dos indivíduos e de coletividades etnicamente distintas e com saberes diversos.

Referências

BRASIL. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, SEF, 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional), 1993.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BARRETO, J. P., & SANTOS, G. A volta da Cobra Canoa: em busca de uma antropologia indígena. *Revista De Antropologia*, 60(1), 84-98, 2017.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Apresentação. Dossiê efeitos das políticas de conhecimentos tradicionais. In: *Revista de Antropologia*, USP, 2012.

_____. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. In: *Revista de Antropologia*, USP, 2012.

CLASTRES, Helene. *Terra sem mal: O profetismo Tupi Guarani*. Brasiliense: São Paulo, 1978.

GOW. Peter. *Of Mixed Blood: Kinship and history In Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon, 1991.

GRUPIONI, Luis Donizete. A Educação Indígena na Academia: Inventário comentado de teses e dissertações sobre educação escolar indígena no Brasil. In: *Experiências e Desafios na formação de Professores no Brasil*. Revista Em Aberto. Brasília, vol.20, 2003.



INGOLD, Tim. Culture, nature, environment: Steps to na ecology of life. In: *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge, 2000.

LASMAR, Cristiane. *Conhecer para transformar*. Tellus, ano 9, n.16, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de Lince*. Paris: Pocket, 1991.

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

MELLO, Flávia. *Aata Tape Rupy – Seguindo pela estrada: Uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá-Guarani no sul do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2001.

MELLO, Flávia. Comunicação apresentada no Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006.

MELO, Clarissa Rocha de. *Da universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC*. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2014.

NIMUENDAJU, C. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. São Paulo: Hucitec, 1987.

OLIVEIRA, Melissa. *Infância, Educação e Religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

OLIVEIRA, Diogo. *Arandu nhembo"ea: cosmologia, agricultura e xamanismo entre os guarani-chiripá no litoral de santa Catarina*. Dissertação, UFSC/PPGAS, 2011.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. Tese de Doutorado, Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2006.



PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a Diversidade e a Igualdade: Uma análise das políticas Públicas para Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da Pessoa*. Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). Tese (Doutorado) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, NuTI, 2006.

PROJETO Político Pedagógico, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SANTOS, Silvio Coelho. *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento. 1975.

_____. *Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng*. Porto Alegre: Movimento; Florianópolis: Edeme, 313p. 1973.

SCHADEN, Egón. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 3ª edição. 1974.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. Educación Superior para indígenas em el Brasil: más Allá Del sistema de cupos. In: *Educación Escolar indígena: Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Compiladoras: Stella Maris Garcia e Mariana Paladino. Antropofagia: Buenos Aires, 2007.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas 2004-2008*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos (org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: Balanços e perspectivas*. 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

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

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global. 2001.



_____. Múltiplas Infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a escola. *Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, 2009.

_____. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. Artigo apresentado no Seminário Temático: "Educação Indígena, Diversidade e Cidadania", coordenado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Grupioni, realizado na XXI Reunião da ANPOCS, Caxambu. 1997.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.2, p. 291-307, maio/ago, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VASCONCELOS, Viviane Coneglian Carrilho de. *Tramando redes: parentesco e circulação de crianças guarani no litoral de Santa Catarina*. Dissertação, PPGAS/UFSC, 2011.



Evaluation of a policy focused on diversity: Indigenous intercultural licensing in the Southern Mata Atlântica/UFSC

ABSTRACT: In this article we present an overview of the results of the research on the evaluation of a specific public policy, the Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica, based at the Federal University of Santa Catarina. Starting from a contextualization regarding the demands for indigenous higher education, we include reflections on how the Intercultural Degree contributed to the current context of inclusion and permanence of indigenous scholars at the Federal University of Santa Catarina. It is intended to show - from the data collected during the research - that higher education comes to add to the struggle for the demarcation of Indigenous Lands and the management of Indigenous Territories. It is a central tool for accessing their rights and knowledge from hegemonic society in an attempt to intercultural dialogue, even though there are still disagreements between indigenous learning processes and the ways of knowing present in the university.

KEYWORDS: Indigenous intercultural licensing. Policy. Indigenous Knowledge. Higher education.

Clarissa Rocha de MELO

Pós- Doutoranda em Antropologia social, especialista em Etnologia indígena, com ênfase em Ensino Superior, Antropologia da Educação, Conhecimentos indígenas e Políticas Públicas.