

Tecendo teias de conhecimentos: experiência de inclusão de saberes indígenas nas escolas Guarani do Sul do Brasil

Weaving webs of knowledge: experience of including indigenous knowledge in Guarani schools in southern Brazil

 **Clarissa Rocha de Melo**¹

Resumo

As políticas de escolarização indígena no Brasil, após a Constituição de 1988, garantem o direito de utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem nas escolas das aldeias indígenas. Decorre disso, a criação de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em várias universidades do país e o desenvolvimento de uma política de formação continuada de professores indígenas, Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE. O artigo pretende refletir sobre estratégias e experiências locais de transmissão de conhecimentos indígenas na sua articulação com essas duas políticas públicas. A partir da tese de doutorado realizada sobre a experiência dos acadêmicos indígenas na Licenciatura Intercultural sediada na UFSC e do trabalho de quatro anos na Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), pretende-se refletir sobre o desenvolvimento de metodologias participativas e de organização do conhecimento em “teias de saberes”, evidenciando que a inclusão de saberes indígenas inclui também processos e metodologias próprias de

¹ Pós-Doutoranda em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC- Université de Montréal/UdeM. Email: claramelo0505@gmail.com

sua transmissão. Tendo como referências a análise de Ingold (2000) sobre habilitar o corpo para adquirir conhecimento (*skillment*) e Carneiro da Cunha (2012) sobre as *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos, destacou-se a importância do preparo do corpo para a aprendizagem. Entendendo, a experiência corpórea, vivida-sentida, como aspecto fundamental nos processos de ensino-aprendizagem indígenas.

Palavras-clave: Saberes indígenas; políticas públicas; educação indígena; educação intercultural.

Abstract

Indigenous schooling policies in Brazil, after the 1988 Constitution, guarantee the right to use their mother tongues and their own learning processes in schools in indigenous villages. As a result, the creation of Intercultural Indigenous Degree courses in several universities in the country and the development of a policy of continuing education for indigenous teachers, Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE. The article intends to reflect on local strategies and experiences of transmission of indigenous knowledge in its articulation with these two public policies. It is intended to reflect on the development of participatory methodologies and the organization of knowledge in "webs of knowledge", showing that the inclusion of indigenous knowledge also includes processes and methodologies of its own transmission. Drawing on Ingold's (2000) analysis of enabling the body to acquire knowledge (*skillment*) and Carneiro da Cunha's (2012) insights on the appropriate dispositions for acquiring certain knowledge, the importance of preparing the body for learning was highlighted. This emphasizes the lived-felt bodily experience as a fundamental aspect in Indigenous teaching-learning processes.

Keywords: Indigenous knowledge; public policies; indigenous education; intercultural education.

1. Introdução

Neste artigo, pretendo aprofundar algumas questões desenvolvidas na tese de doutorado em Antropologia Social (Melo, 2014) —que teve como foco a presença indígena no Ensino Superior—, e, posteriormente, como formadora e supervisora na equipe guarani da política pública do Ministério da Educação - Ação Saberes indígenas na Escola. Também apresento dados do Pós-doutorado (2019, 2024), sobre a participação dos professores e professoras indígenas nesta política pública de formação continuada (ASIE) para atuar nas escolas indígenas de suas respectivas comunidades.

A partir da observação dos acadêmicos, professores e professoras indígenas Guarani, pude perceber o esforço que realizam para buscar conhecimentos em esferas locais e extra locais, incluindo o xamanismo, a educação escolar e o ensino superior. Nesse sentido, a casa de rezas guarani - *opy*, a escola indígena e a universidade, são locais centrais de aprendizagem e aquisição de saberes, e esses acadêmicos realizam um movimento de circularidade entre esses espaços, estabelecendo uma “teia de saberes”, um diálogo entre conhecimentos e modos de conhecer.

Tendo como referências a análise de Ingold (2000) sobre habilitar o corpo para adquirir conhecimento (*skillment*) e Carneiro da Cunha (2012) sobre as *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos, destacou-se a importância do preparo do corpo para a aprendizagem. Entendendo, a experiência corpórea, vivida-sentida, como aspecto fundamental nos processos de ensino-aprendizagem indígenas.

Assim, pontuo neste artigo, algumas análises e compreensões elaboradas ao longo do mestrado, doutorado e pós-doutorado, sobre circulação de saberes e transmissão de conhecimentos. Todavia, neste momento, o foco será para duas políticas públicas voltadas aos povos indígenas no Brasil, que atualmente representam importantes esferas de fortalecimento étnico e cultural: *Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica*² e a *Ação Saberes Indígenas na*

² Curso de formação de professores e professoras indígenas.

*Escola*³. Destarte, tenho o intuito de demonstrar a circularidade dos acadêmicos guarani em ambas, e os diálogos estabelecidos entre às políticas educacionais e escolas indígenas, formando uma “teia de saberes”. Como base metodológica utilizo meus dados etnográficos da pesquisa de quatro anos de doutorado acompanhando os acadêmicos indígenas durante as aulas na universidade, atividades culturais, dia-a-dia na universidade, intervalo de aulas, e também na realização de entrevistas com os acadêmicos. Também atuei como professora na Licenciatura Intercultural em algumas disciplinas como Infância Indígena e Práticas Corporais Indígenas I e II. Este curso foi pautado na pedagogia da alternância pautada em “tempo universidade” e “tempo comunidade”. Assim, quando os acadêmicos retornavam para suas comunidades para colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, pude acompanhar também suas aulas nas escolas de algumas comunidades, assim como participar de seus rituais e atividades cotidianas. Já em relação à Ação Saberes indígenas na escola (ASIE), pude realizar inúmeras visitas as comunidades Guarani, Kaingang e Laklãñõ- Xokleng, além da organização e participação nos grandes encontros realizados nas comunidades indígenas e também nas oficinas realizadas na universidade. Destarte, os dados de campo foram recolhidos durante quatro anos de participação nesta política do Ministério da Educação, sediada também na Universidade Federal de Santa Catarina.

2. Trajetória de pesquisa: *tape-mirim*- seguindo o caminho-

Durante o Mestrado em antropologia me aproximei das temáticas indígenas ao percorrer algumas comunidades Guarani do sul do Brasil. Com a dissertação intitulada: *Corpos que falam em silêncio - escola, corpo e tempo entre os Guarani*, observei os “modos de conhecer”, na busca de compreender um pouco da cosmologia guarani que pode ser percebida como uma constante atualização em seus hábitos diários e diálogos com suas redes locais e extra-locais. Pois como apontam as autoras Françoise Dussart e Sylvie Poirier (2021), “A cosmologia

³ Curso de formação continuada para professores e professoras indígenas.

ameríndia está baseada em um constante devir: é um conhecimento em movimento e uma fonte dinâmica de transformação”⁴.

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de compreender os processos nativos de ensino e aprendizagem nos espaços escolares e não-escolares. Tendo como foco o corpo, buscou-se perceber quais os processos de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani. O olhar sobre a escola e fora dela, associado à corporalidade, aos cuidados e técnicas corporais conduziram a pesquisa à uma tríade: escola, corpo e tempo.

O modo como os guarani percebem o tempo remete a significados imanentes à vida, à morte e ao cosmos, contribuindo para o entrelaçamento dessa tríade. A partir desse viés, buscou-se associar estes aspectos para a compreensão dos processos de aprendizagem guarani, que se dão em um ritmo próprio. Esse ritmo permite compreender um pouco mais do pensamento guarani, do seu modo de ser, viver, aprender e ensinar, bem como conhecer aspectos fundamentais da educação, como o silêncio. O silêncio privilegia outras formas de produção e difusão de conhecimentos que não necessitam de palavras. Além do silêncio, as danças, o entoar dos cantos, os rezos, são momentos privilegiados para perceber esses processos nativos de ensino aprendizagem.

No Doutorado decidi pesquisar um processo inovador que estava acontecendo naquele momento: a presença indígena na Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, por meio de uma turma piloto de Licenciatura Intercultural Indígena. Assim, minha tese teve como foco a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos acadêmicos Guarani, percebendo a importância atribuída ao Ensino Superior, assim como ao Xamanismo – e toda sua complexidade constitutiva. Durante a pesquisa, acompanhei os acadêmicos indígenas na universidade e também nos períodos que estavam em suas respectivas comunidades. Nestes momentos participei de seus rituais e pude compreender como se dão os processos de “habilitação” do corpo para receber um conhecimento (Ingold, 2000). Os rituais que aconteciam naquele momento em uma comunidade

⁴ Organizadoras da recente coletânea: *Contemporary Indigenous Cosmologies and Pragmatics*, 2021, (Tradução da autora).

guarani do sul do Brasil estavam diretamente conectados a necessidade de preparação do corpo com jejum de alimentos, de água, durante quatro dias (inicialmente) na mata, sozinho. Assim, ao participar deste ritual denominado "busca de visão"⁵, compreendi que era necessário também, disposições adequadas para aquisição de cada tipo de conhecimento – como apontado por Carneiro da Cunha (2012). Todavia, importante ressaltar, que justamente essas disposições adequadas para adquirir conhecimentos que sofriam grandes desafios durante os períodos que experienciavam a vida acadêmica: o ritmo acadêmico, a alimentação do restaurante universitário, as leituras necessárias durante as disciplinas, e as interdições de certas práticas e cuidados próprios de cada grupo indígena que participava da formação na universidade. Exemplo disso, um episódio ocorrido durante o seminário Sábias Indígenas organizado pela coordenação do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando uma anciã guarani convidada a falar sobre os cuidados relativos as mulheres indígenas, não se sentiu à vontade de falar pois estava em um ambiente que não era propício a falar deste assunto. Segundo as mulheres que acompanhavam a senhora, para tratar de assuntos relativos ao corpo das mulheres, aos cuidados durante a menstruação, parto e pós-parto, era necessário um ambiente com fogo de chão, aberto para fumar o cachimbo guarani (petynguá), e não em uma sala de conferência da universidade. Esse e outros momentos demonstraram a necessidade de disposições adequadas para receber certos conhecimentos⁶.

Em 2019 fui contemplada com uma bolsa de Pós-Doutorado⁷, quando pesquisei as atuações profissionais dos acadêmicos indígenas egressos do referido curso – com primeira turma formada em abril de 2015 – com o intuito de

⁵ Para mais informações sobre o ritual, ver tese de: De Rose, Santana de Oliveira. (2010). *Tata endy rekoe- Fogo Sagrado: encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho*.

⁶ Para mais detalhes ver Melo (2014, p.188).

⁷ Com atuação no projeto "Direitos Humanos, Antropologia e Educação – Experiências de formação em Gênero, e diversidades, em uma parceria entre os Núcleos de Identidades de Gênero e Subjetividades e o Núcleo de estudos em Etnologia, Educação e sociobiodiversidades. Este projeto foi executado durante 2019/2020, juntamente com um projeto acadêmico pessoal, que objetivava analisar as trajetórias profissionais dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica (LII-UFSC), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/Brasil.

compreender as experiências desses acadêmicos na apropriação dos conhecimentos que residem na alteridade – seja ela relacionada ao ensino superior (nas experiências de pós-graduação); à educação escolar (no curso de formação continuada - Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE); ou no xamanismo - com o fortalecimento e valorização de suas práticas xamânicas a partir da formação específica. Assim, tive o intuito de acompanhar suas escolhas e possibilidades após a graduação, visto que muitos deles ingressaram em Programas de Pós-Graduação; muitos participavam na Ação Saberes Indígenas na Escola e vários atuam de modo a fortalecer os rituais e conhecimentos xamânicos nas suas respectivas comunidades.

O projeto de pesquisa de pós-doutorado (2023-2025) intitulado “Reseau de connaissances - L'expérience des universitaires guarani du sud du Brésil dans les politiques publics d'éducation autochtone au Brésil”, visa aprofundar a compreensão das cosmologias e territorialidades guarani, com intuito de perceber as estratégias de circulação de conhecimentos, afirmação étnica e reivindicações pelos seus direitos, através das políticas públicas de educação voltadas aos povos indígenas, dialogando sobre as experiências dos autochtones no Quebec.

3. Entrelaçando contextos e teorias

No Brasil, a Constituição de 1988 é um grande marco legislativo. É no seu artigo 210 que temos a garantia por lei do uso das línguas maternas e respeito aos seus processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.

Na década de 1990 que se estabelecem marcos legislativos na área da educação escolar indígena que vão desencadear inúmeras iniciativas: cabe aos Estados orientar o funcionamento das escolas indígenas; oferecer programas de educação bilíngue aos povos indígenas; formação de professores indígenas; elaboração de um referencial curricular para as escolas indígenas; regulamentar o magistério indígena⁸, entre outras metas.

⁸ 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.

Já os debates em âmbito nacional sobre o Ensino Superior Indígena⁹ se dão a partir dos anos 2000, e passam a fazer parte da pauta governamental¹⁰. A formação Superior vem somar na luta pela demarcação de Terras Indígenas e à gestão dos Territórios Indígenas, sendo uma ferramenta central de acesso aos seus direitos e aos conhecimentos oriundos da sociedade hegemônica, na tentativa de um diálogo intercultural.

Sobre este conceito importante de interculturalidade, principalmente quando utilizado pelas políticas públicas voltadas aos povos indígenas, se refere a troca de conhecimentos entre culturas distintas. Sobre esse debate, alguns autores nos ajudam a refletir sobre a importância de incluir nesse diálogo intercultural, não apenas a diferença entre conhecimentos, mas também sobre distintos modos de conhecer.

Isso se reflete no modo em como está estruturado o conhecimento na universidade, onde os indígenas, muitas vezes, aprendem a valorizar seus conhecimentos a partir da lógica de conhecimento euro-centrada, sistematizando seus conhecimentos no formato acadêmico, deixando de lado os processos próprios de aprendizagem, como se aprende nas diversas realidades indígenas.

João Paulo Lima Barreto, antropólogo indígena Tukano da Universidade do Amazonas (UFAM), alerta que com toda a diferença epistemológica, de um lado, grande parte dos indígenas que tem seu conhecimento pautado na oralidade e nos

⁹ 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), 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 destes processos, e 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; Barroso (2013), 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), uma coletânea organizada pelo autor, sobre educação superior de indígenas no Brasil, que traz balanços e perspectivas dos últimos 15 anos.

¹⁰ 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.

contextos de prática, *“como é interessante quando as experiências no ensino superior possibilitam-no se surpreender com sua realidade indígena, refletindo sobre os distintos modos de se aprender”*.

Existem “racionalidades no plural” (Silva e Bonin, 2006). E é justamente esses *modos operandi* que deveriam permear também a construção do conhecimento dentro das universidades: concepções de totalidade pautada no holismo¹¹, onde os aspectos são observados de maneira integrada (por exemplo: não tem como falar de educação sem falar em saúde, sem mencionar a espiritualidade; integrar a separação cartesiana entre corpo e mente, onde o conhecimento é separado dos contextos de prática; inserir práticas indígenas na universidade (cursos de línguas indígenas, artes e ofícios indígenas, entre outras); propiciar um ambiente acolhedor para as mulheres e crianças indígenas). Essas são apenas algumas iniciativas que já demonstraram uma abertura aos conhecimentos e modos de aprender indígenas, exemplo disso, o projeto “Encontro de Saberes”, proposto pelo professor e antropólogo, José Dias de Carvalho¹² na universidade de Brasília (UNB), Distrito Federal.

Nas experiências etnográficas junto aos grupos Guarani na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), percebe-se que ainda há muitos desencontros entre os processos de aprendizagem guarani e os modos de conhecer presentes na universidade. Os modos de conhecer entre os grupos guarani estão intrinsecamente

¹¹ Em uma perspectiva ocidental, por exemplo, a natureza é sempre vista como recurso, de modo que o bem-estar ocidental acaba por “incidir sobre ela e tirar pedaços dela”, devido a “[...] um fundamento, uma ontologia, que sugere que nós humanos somos separados dessa entidade, a natureza” (Krenak, 2020, p. 13). Inversamente ao pensamento ameríndio, baseado em uma ontologia de integração entre seres humanos e natureza, partindo de uma epistemologia pautada no holismo.

¹² O Programa Encontro de Saberes instituído na UnB, por exemplo, inspirou universidades no Brasil, como o Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. Sua concepção teve origem na percepção, de José Jorge, da ausência dos saberes tradicionais no ensino universitário. Iniciativa do INCT, que foi criado em 2008, o Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras é um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica, que resgata saberes e produz inovações que beneficiam mestres e mestras, professores e estudantes. É um projeto que almeja o diálogo entre o saber universitário, formal, letrado, da academia, e o saber tradicional cujo princípio é a oralidade, através da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. Do início na UnB, em 2010, o projeto expandiu-se, para UFMG, Federal do Pará, Federal de Juíz de Fora e Sul da Bahia. Em 2015, ampliou-se para as federais do Rio Grande do Sul, do Cariri, Espírito Santo e Federal Fluminense e tem projeção para adesão de mais dez universidades em todo o Brasil.

relacionados às experiências vividas-sentidas, sejam elas no cotidiano, a partir dos aconselhamentos dos mais velhos, ou nas cerimônias na *opy*, através de ensinamentos que vão sendo revelados aos poucos, sobre como viver bem¹³.

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 a aquisição de conhecimentos que provém da alteridade e, nesse caso específico, advindo da Universidade. Gow (1991) aponta justamente a produtividade em pensar uma analogia entre a escola e o xamanismo como conhecimento que apresenta uma ambiguidade que desliza entre o poder, o prestígio, a capacidade de trânsito e mediação entre mundos e conhecimentos específicos e sua propriedade destrutiva.

Tassinari, em alguns de seus trabalhos (1997, 2001, 2009), utiliza esta analogia para analisar a escola entre alguns grupos do Rio Uaçá, no Amapá. A autora enfatiza que a busca da educação escolar tem a ver com a captura do “saber da alteridade”, “saberes com propriedades transformativas formalizadas”. As escolas indígenas – assim como os xamãs – têm a capacidade de transitar entre mundos e realidades distintas, ambos têm como característica a mediação, não pertencendo a nenhuma das esferas que articula. Em outro trabalho, Tassinari e

¹³ 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; 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; o tempo do corpo e no corpo – que demonstram a importância do ritmo corporal e do tempo inscrito no corpo.

Conh (2009, p.247-269), partindo da premissa da "Abertura ao Outro" (Levi Strauss, 1991), analisam os contextos Karipuna/Amapá e Xikrin/ Pará, apontando distintas formas de se apropriar da escola, mas semelhantes 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 Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação dos Estados pela formação continuada, atendendo as demandas de professores indígenas nas aldeias, por outro lado, esses povos têm como objetivo central compreender como os não indígenas pensam. Esse "pensar" tem a ver com a manutenção e demarcação de terras indígenas, com sustentabilidade de suas comunidades, com o reconhecimento jurídico de seus direitos como povos originários, e acima de tudo, como protagonistas de um processo dinâmico de inclusão no ensino superior.

Contudo, este é um processo em andamento. Os modos de conhecer, educar e ser dos povos originários ainda são pouco assumidos como tais, tanto na perspectiva da educação escolar indígena exercida no cotidiano das aldeias (Baniwa, 2006), como para nós que vivenciamos a educação em um contexto urbano, institucional, acadêmico. Apesar dos inúmeros desencontros epistêmicos, 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 e Barroso, 2013, p.25)

No Brasil, para a formação desses professores indígenas, desde 2003, foram criadas no Brasil 20 cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Melo, 2014). Os dados sobre os cursos ainda são muito fragmentados. Se os dados sobre Educação Básica já se encontram sistematizados, talvez pelo fato de que o Ensino Superior Indígena seja um processo relativamente recente, destaca-se a ausência de dados sistematizados sobre a presença de indígenas na Pós- Graduação¹⁴.

As experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas das diversas universidades, surgem como mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas, valorizando os saberes indígenas. Essas políticas são fruto de reivindicações e lutas indígenas, como pontua Gersem Luciano Baniwa (2006). Segundo ele, a partir dos anos 2000, uma série de avanços são conquistados pelos povos originários em relação à educação escolar, como os cursos de licenciaturas interculturais oferecidos por Universidades Públicas para professores indígenas. Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior juntamente com a *reserva de vagas*. Todavia, as Licenciaturas Interculturais se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, de alimentação, alojamento e transporte, fatores essenciais para a permanência dos estudantes. Ao tratarmos de políticas de inclusão no Ensino Superior, percebemos a dimensão e complexidade do tema, que envolve desde a necessidade de acesso diferenciado, apoio à permanência, e principalmente, embates epistemológicos. Enquanto as Licenciaturas Indígenas (LII) têm formado professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias, a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) busca garantir oportunidades de formação continuada e acompanhamento de projetos nas comunidades indígenas partindo das demandas de cada contexto e comunidade indígena.

¹⁴ Souza Lima (2016) aponta a necessidade de reflexão prévia sobre os destinos dos egressos de todos esses programas e cursos de formação de indígenas no ensino superior, principalmente na pós-graduação, por meio dos programas *Pathways Internacional Fellowship Program*, em países da América Latina.

4. Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)

Essa atuação dos acadêmicos(as) egressos(as) se fortalece com a atuação em uma política pública do Ministério da Educação (MEC), chamada *Ação Saberes indígenas na Escola (ASIE)*¹⁵, pois a maioria dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural (LII- UFSC) participa da Ação. É uma iniciativa do Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI¹ em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), Secretarias de Estado da Educação e prefeituras municipais, com o objetivo de promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena.

Esta política pública voltada aos povos indígenas tem como objetivos específicos, o fortalecimento do multilinguismo, da interculturalidade, fortalecendo os projetos educativos nas comunidades indígenas. Também oferece subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas. E um dos objetivos que foi ao encontro das comunidades do sul do Brasil, foi o fomento às pesquisas que resultaram na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (Brasil, 2013).

A Ação Saberes é uma iniciativa nacional que possui redes regionais, subdivididas em núcleos vinculados a uma instituição Federal. O núcleo UFSC, sediado pela Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, inclui os vários estados interligados (MG, ES, RJ, SP, PR, SC e RS) que fazem parte da rede sul-sudeste. Cada núcleo tem autonomia para execução de seu próprio plano de trabalho de acordo com cada contexto indígena, com uma atuação em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios.

Na experiência do povo Guarani destaca-se que ainda que antes da

¹⁵ Ação Saberes Indígenas na Escola tem como metas, a compilação, sistematização e a análise de materiais didáticos elaborados e em uso nas escolas indígenas, e publicação dos trabalhos efetivados no cerne da Ação Saberes Indígenas na Escola. A maioria dos egressos (Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng) do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Santa Catarina participa desta Ação.

implementação do projeto fosse possível encontrar poucos materiais didático-pedagógicos nas escolas indígenas de Santa Catarina, grande parte desse material era composto por produções não indígenas, o que acabava por não refletir seu contexto e suas propostas de educação.

Fidelis e Okawati (2023) revisitam os trabalhos realizados pela Ação Saberes Indígenas na Escola, enquanto formadora da equipe kaingang (Okawati) e professor kaingang (Fidelis), com ênfase no contexto kaingang, e salientam que:

[...] além da produção de materiais didáticos e paradidáticos, a ASIE - Núcleo/SC também se configurou de modo a problematizar as estruturas vigentes nas escolas indígenas do estado. Esta política trouxe uma reflexão inicial sobre os currículos escolares, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a fim de discutir a reestruturação da educação escolar indígena. Buscou promover um diálogo entre as partes envolvidas para (re)pensar uma nova perspectiva de Ação que pudesse identificar e atender de forma contínua os interesses das escolas dentro das suas particularidades. Para tanto, percebeu-se a necessidade de conquistar um envolvimento mais amplo que garantisse além dos professores e alunos, a participação comunitária, trazendo reflexões sobre o passado, presente e futuro. (Fidelis e Okawati, 2021, p.96)

Assim, a equipe vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina, já sabia de antemão da importância de ouvir os mais velhos de cada comunidade. A realização de "Grandes Encontros" - reunindo várias comunidades indígenas de distintas localidades - era um objetivo central, que visava dar destaque as falas das anciãs e anciões. Eram eles que indicavam a necessidade de vislumbrar "novos" rumos para a educação escolar indígena.

[...] de tal modo, a elaboração de uma proposta coletiva, e de fato representativa foi iniciada na base dessa reflexão conjunta, trazendo desde a problemática da "escolarização" até o futuro da escola em termos de práticas, metodologias, pedagogias, funcionamento e estrutura em prol do fortalecimento e pró-vitalização de saberes indígenas e de práticas sociais vinculadas a esses saberes. (ASIE – Núcleo SC)

Okawati e Fidelis (2023) apontam, a partir das experiências registradas que:

[...] podemos afirmar que essas vivências aproximaram os educadores entre si, fazendo-os também refletir sobre a própria divisão disciplinar e como esses conteúdos estão intrinsecamente conectados, dando voz e ouvidos aos ensinamentos das sábias e sábios indígenas de suas comunidades, que pautam suas falas tecendo ligações entre seus conhecimentos ancestrais e suas experiências de vida que fortalecem a luta pelo território. (Okawati e Fidelis, 2021, p.98)

Minha atuação direta na execução inicial e ao longo de alguns anos (2015-2018) nesta política pública foi fundamental para observar e compreender as consequências desta dentro das comunidades indígenas. Principalmente, no que tange o fortalecimento dos modos de ensinar e aprender indígena, valorizando sua cosmovisão, e os mais velhos, detentores desta sabedoria ancestral. Durante esse processo, afloraram as limitações dos materiais didáticos existentes, que, muitas vezes, não se adequavam à realidade indígena. Sentiu-se, nesse sentido, a urgência de um modelo indígena que mostre a metodologia utilizada pelos professores Guarani nas escolas e fora delas. Esse modelo foi pensado conjuntamente e elaborado ao longo das oficinas de formação nos anos de 2016 e 2017, e teve como resultado a proposta de uma *grande teia* denominada *Nhandu Kya*¹⁶, teia Guarani. Essa teia é, portanto, resultado de um esforço inicial em compor um modelo Guarani de educação, de planejamento de atividades, e futuramente pode se tornar um modelo de currículo para a educação escolar indígena Guarani.

5. Teia de Saberes: construção de metodologias participativas

Como mencionado anteriormente, a Ação Saberes Indígenas propiciou o desenvolvimento de metodologias participativas e de organização do conhecimento em “teias de saberes” evidenciando que a inclusão de saberes indígenas, inclui também processos e metodologias próprias de sua transmissão. A tentativa neste trabalho realizado durante a ação saberes indígenas na escola foi de trabalhar de modo a compreender os conceitos endógenos, na tentativa de fazer teoria “com” e não “sobre” (Adesina, 2008). Assim, as atividades foram construídas coletivamente,

¹⁶ <https://saberesindigenas.ufsc.br/guarani/teia-guarani/>

assim como as propostas metodológicas, que tinham o intuito de colocar em evidência a cosmologia guarani. Assim, as teias de saberes se tornaram uma tentativa conjunta de expressar o pensamento guarani pautado no holismo, onde todos os aspectos estão interconectados.

Cada comunidade iniciou um trabalho de pesquisa junto aos mais velhos, que escolhiam os temas a serem pesquisados. Estes temas eram posteriormente conectados com outros temas importantes dentro da cultura guarani e, em seguida, trabalhados em sala de aula com os alunos, de modo a estruturar coletivamente uma relação de conceitos indígenas com as áreas do conhecimento: línguas portuguesa e guarani, história, geografia, matemática, entre outras.

Como descrito anteriormente, os "grandes encontros", através das falas dos mais velhos guiavam os temas importantes a serem pesquisados pelos professores. Os sábios e sábias aconselhavam os jovens e professores e professoras, a partir dos mitos de criação - que apontavam regras de comportamento e conduta - indicavam os caminhos a serem percorridos dentro da Ação. Assim, durante as oficinas realizadas nas Terras Indígenas, cada comunidade indicava um tema que seria pesquisado, e partir dele, elaboraram estratégias de pesquisa na escola e fora dela. Os temas escolhidos surgiam das falas dos mais velhos, das reuniões entre as comunidades e reuniões entre professores e lideranças. A partir de muitas conversas, o tema era definido. Esse tema tinha como ponto de partida a pesquisa e escuta atenta da fala dos mais velhos. Estes, por sua vez, relatavam histórias sobre o tema escolhido, mas sempre de maneira integrada, demonstrando novamente que o pensamento Guarani é baseado no holismo, onde os temas são integrados, e caberia aos professores e professoras realizar essa escuta atenta e repassar novamente aos seus alunos. Portanto, ao invés de partir de um plano de aula acadêmico, realizava-se um movimento inverso, partindo do "chão da aldeia", da realidade de cada comunidade, para depois reelaborar e entender como o tema poderia ser desenvolvido dentro de cada área do conhecimento escolar. Essa metodologia tem inspiração também em Paulo Freire (1978), que destaca a importância de uma "práxis libertadora", com a "tarefa de "descolonizar as mentes", através do reconhecimento e legitimação dos saberes das culturas nativas. Segundo

o autor, só poderemos de fato empreender um “exercício epistemológico intercultural e decolonial, através do qual se evidencie o saber e a história desses povos a partir deles mesmos” (Freire, 1978).

Essas metodologias começaram a ser repassadas para outras aldeias e também discutida nos grandes encontros, quando percebeu-se a importância de enfatizar, além dos conhecimentos indígenas, os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, como se pratica e se ensina certos conhecimentos e os processos necessários para tais ensinamentos e aprendizagens nas aldeias. Como resultado destas reflexões, muitos audiovisuais foram produzidos pelos professores indígenas, colocando em evidência todo o percurso de aprendizagem.

6. Tecendo saberes e reflexões finais

A partir da minha trajetória de pesquisa, realizei um exercício de sistematizar as reflexões elaboradas ao longo das pesquisas etnográficas e trabalhos de campo nas Terras Indígenas Guarani, também Terras Kaingang e Laklãnõ-Xokleng (durante os trabalhos realizados durante a Ação Saberes Indígenas na Escola) e na Universidade (tempo-universidade), acompanhando os acadêmicos indígenas em suas experiências durante a formação superior. Pude tecer caminhos que me conduziram a observação atenta do esforço dos acadêmicos indígenas guarani para buscar conhecimentos em esferas locais e extra locais, incluindo o xamanismo, a educação escolar e o ensino superior, entendendo, a experiência corpórea, vivida-sentida, como aspecto fundamental nos processos de ensino-aprendizagem indígenas.

A circularidade dos acadêmicos guarani e os diálogos estabelecidos com às políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, conduziram à uma “teia de saberes”, onde percebemos que o pensamento guarani tem processos próprios e metodologias baseadas na integração e entrelaçamento de aspectos centrais para o bem-viver¹⁷- *teko porã*. É justamente nessa visão holística centrada na

¹⁷ Em um contexto epistemológico decolonial, muitos estudos procuram evidenciar contribuições do pensamento ameríndio originário para a transformação da realidade política, econômica, social, educacional, epistêmica na América Latina partir da noção de Bem Viver, ou Buen Vivir. Utilizo a

compreensão da educação corpo-mente-espírito que está um dos principais fatores de resistência das filosofias indígenas, pois, trata-se de uma teoria elaborada pela experiência de vida, pela observação meticulosa dos fenômenos naturais e pela certeza de que somos fios na teia (Munduruku, 2009, p. 25).

Assim, a partir das experiências etnográficas nas comunidades indígenas do sul do Brasil, aponto a importância da Licenciatura Intercultural Indígena e da Ação Saberes Indígenas, como políticas de formação superior e de formação continuada de professores e professoras, respectivamente. São mecanismos de fortalecimento étnico, aliadas na luta pelos direitos indígenas ligados ao território *-ywy rupa -*, a saúde e educação. Ambas favorecem a afirmação étnica e cultural.

A Ação Saberes, enquanto uma política de formação continuada, permite e fortalece a mediação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as realidades indígenas, valorizando seus processos próprios de aprendizagem. Além de promover essa mediação, a ASIE proporcionou a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos pelos próprios professores e professoras indígenas, de acordo com suas realidades.

Destarte, finalizo com as palavras de Ailton Krenak (2020), que percebe a urgência de uma educação comprometida em habilitar o ser humano para incidir sobre a vida na Terra. Segundo ele, a educação não deve continuar se comprometendo com formações que direta ou indiretamente corroborem com as ações de incidência sobre a Terra: "Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos" (Krenak, 2020, p. 19-20). Assim, a partir destas experiências, percebemos a importância de políticas públicas voltadas aos povos indígenas que possam ser de fato contribuição realizando uma observação e escuta atenta das necessidades reais de cada comunidade e Terra Indígena, tendo como ponto de partida os verdadeiros detentores do saber e conhecedores dos processos necessários para adquirir certos tipos de conhecimentos: os sábios e sábias indígenas.

noção de teko-porã, partindo do conceito guarani que significa saber "levar a vida com sabedoria". Teko é o "sistema guaraní", a cultura, o jeito de ser; já a palavra "porã", significa belo/bela.

Referências Bibliográficas

- Adesina, J. O. (2008). Againsty Alterity. *Africa Development*, XXXIII, 4, 133-152. Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Brasil. (2010). [Lei Darcy Ribeiro (1996)] LDB: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. (1993). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em Cadernos educação básica, série institucional, 2.
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- Baniwa, G. L. (2007). Movimentos e políticas indígenas no Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, 7, 12, 127-146.
- De Rose, S. O. (2010). *Tata endy rekoe- Fogo Sagrado: encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho*. [Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC]. Florianópolis.
- Dussart, F. e Poirier, S. (2021). Indigenous Cosmologies, entangled religiosities and global connections. A Theoretical Overview. Em F. Dussart e S. Poirier, *Contemporary Indigenous Cosmologies and Pragmatics* (pp 1-32). University of Alberta Press.
- Fidelis, A. e Okawati, J. (2021). Em A. Fleurie e J. Okawati, *Pedagogias e Narrativas Decoloniais* (pp. 93-106). Editora CRV.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Paz e Terra.
- Gow, P. (1991). *Of Mixed Blood: Kinship and history In Peruvian Amazonia*. Oxford Academic Books.
- Gregor, T. (1977). *Mehinaku*. Chicago University Press.
- Grupioni, L. (2003). A Educação Indígena na Academia: Inventário comentado de teses e dissertações sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em aberto*, 20 (76), 197-238.
- Krenak, A. (2020). *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Disponível em <https://lc.cx/GLjKuD>
- Lévi-Strauss, C. (1993). *História de Lince*. Companhia das Letras.

- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- Mello, F. C. (2001). *Aata Tapé Rupy – Seguindo pela estrada: Uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá-Guarani no sul do Brasil*. [Dissertação de Mestrado].
- Melo, C. R. (2014). *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, Universidade Federal de Santa Catarina]. Florianópolis.
- Melo, C. R. (2008). *O corpo na Escola e a Escola no Corpo: Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Munduruku, D. (2009). *Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito* (pp 21-29). Múltiplas Leituras.
- Nimuendaju, C. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. Editora Hucitec.
- Oliveira, M. (2004). *Infância, Educação e Religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Paladino, M. e Almeida, N. P. (2012). *Entre a Diversidade e a Igualdade: Uma análise das políticas Públicas para Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula*. Contra Capa.
- Pissolato, E. (2006). *A duração da Pessoa. Mobilidade, parentesco e xamanismo mbyá (guarani)*. [Tese (Doutorado) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Schaden, E. (1974). *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Souza Lima, A. C. (2007). *Educacion Superior para indígenas em el Brasil: más Allá Del sistema de cupos*. Em *Educacion Escolar indígena: Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Antropofagia.
- Souza Lima, A. C. (2009). *A educação superior de indígenas no Brasil: Balanços e perspectivas*. [E-papers, 2016].

- Tassinari, A. (2009). *Múltiplas infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra escola*. ANPOCS.
- Tassinari, A. e Conh, C. (2009). "Opening to the Other": Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 150-169.
- Tassinari, A. (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. Em M. K. L. Ferreira e A. L. Silva, *Antropologia, História e Educação*. Global.
- Tassinari, A. (2009). *Múltiplas Infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a escola*.
- Tassinari, A. (1997). *Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá*. Reunião da ANPOCS.
- Testa, A. Q. (2007). Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. Em *Educação e Pesquisa*, 34 (2), 291-307.
- Vasconcelos, V. C. C. (2011). *Tramando redes: parentesco e circulação de. Crianças guarani no litoral de Santa Catarina*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Recebido em: 6 de abril de 2024

Aceite em: 19 de junho de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuída bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)