

Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação*

Indigenous intellectuals, interculturality and education

Maria Aparecida Bergamaschi**

Resumo: Intelectuais indígenas: expressão que começa aparecer nos meios acadêmicos e nos movimentos dos povos ameríndios. Pode aludir aos indígenas que frequentam a universidade e formam-se intelectuais na perspectiva acadêmica, ou, por outro lado, pode-se considerar o que anunciou Guaman Poma de Ayala (séc. XVII), quando descreveu o filósofo “índio astrólogo-poeta”. Esse artigo tem como tema central os intelectuais indígenas. A reflexão se assenta em diálogos realizados com professores, estudantes e lideranças tradicionais, velhos e sábios, os “filósofos da oralidade”, ao acompanhar a educação e as escolas Kaingang e Guarani, bem como a presença indígena na universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação. São situações em que os conhecimentos indígenas e não indígenas são acionados em uma possível interculturalidade.

Palavras-chave: educação ameríndia; intelectuais indígenas; interculturalidade.

Abstract: Indigenous intellectuals: an expression that begins to appear in the academic circles and among the amerindian people movements. It might hint at the indigenous people who go to the university and become intellectuals under the academic perspective; or, on the other side, it might consider what was announced by Guaman Poma de Ayala (17th century), when he described the “poet-astrologer indigenous” philosopher. This article presents the indigenous intellectuals as main subject. This reflection is built upon dialogues with professors, students and traditional leaders, the old and wise men, the “orality philosophers”, by following Kaingang and Guarani education and schools, as well as the indigenous presence in the university, on graduation and post-graduation classes. These are situations in which indigenous and non-indigenous knowledge is put into action in a possible interculturality.

Key words: amerindian education, indigenous intellectuals, interculturality.

* Artigo vinculado à pesquisa “Educação ameríndia e interculturalidade” (2011-2013), registrada no portal de pesquisas da UFRGS sob o número 20357 e financiada pelo CNPq, processo nº 470726/2011-3.

** Doutora em Educação (UFRGS), com Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP), professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora de temas relacionados à Educação Indígena, com várias publicações, integrante do Conselho Consultivo das Ações Afirmativas da UFRGS. E-mail: cida.bergamaschi@gmail.com.

1 Palavras iniciais

Os movimentos indígenas e os meios acadêmicos têm usado cada vez mais o termo intelectual indígena. Polêmico talvez, pois novamente uma denominação exógena aos povos ameríndios, que expressa uma compreensão ocidental de conhecimento, inclusive hierarquizando quem produz, que tipo, para quem e onde produz esse conhecimento. Também coloca outro problema que reduz a compreensão, como a própria palavra intelectual aponta: “relativo ao intelecto, mental, espiritual”. Refere-se à pessoa que exerce uma atividade em que “a inteligência ou o raciocínio desempenham papel preponderante ou excessivo; cerebral, racional” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2004). Não desprezando o papel do intelecto, mas é notadamente sabido que a compreensão de conhecimento dos povos ameríndios é mais ampla, uma concepção de totalidade e que reconhece o corpo, em sua inteireza, como o lugar de aprender e produzir conhecimento.

Polissêmico, o termo é usado desde o século XIX: primeiro para designar a “classe culta” e, mais tarde, com um sentido político, ainda presente em seu uso atual, o que explica a expressão intelectual indígena como uma possibilidade de empoderamento de suas lideranças, dos sábios, dos estudiosos que se destacam, tanto no seio de suas sociedades, como na interação com espaços não indígenas. Marteli (*apud* MARGATO; GOMES, 2004, p. 6) explica esse sentido político, que extrapola uma condição social ou profissional, dizendo que hoje pode significar “a opção polêmica de uma posição ou alinhamento ideológico, a insatisfação por uma cultura, que não sabe se tornar política ou por uma política que não quer entender as razões da cultura”. A ambivalência do termo cabe também quando nos referirmos aos intelectuais indígenas: os que sabem de seu mundo, da sua filosofia, da sua ciência, do seu modo de vida, da interculturalidade e que, portanto, se mostram, atuam na interlocução e, ao serem reconhecidos como intelectuais, expandem esse reconhecimento às sociedades indígenas (no Brasil, ainda reverbera forte a concepção do indígena tutelado¹, que não considera o indígena pensante, autônomo); mas o termo pode referir também o indígena que frequenta a academia, em cursos de graduação e pós-graduação.

Em geral, os intelectuais indígenas se revelam na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais, se aproximando da concepção de intelectual orgânico

¹ Referência à tutela instituída legalmente pelo Estado brasileiro, ao criar o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, fomentando práticas de tutelamento que estão, de muitas formas ainda, arraigadas às práticas atuais. Essa disposição só é banida da lei a partir da Constituição Federal de 1988.

cunhada por Gramsci: um intelectual compromissado com seu grupo social e aqui, no caso do intelectual indígena, compromissado com seu povo ou com as lutas dos povos ameríndios². No entanto, diferente da maioria dos intelectuais que tem também uma trajetória acadêmica³, os intelectuais indígenas são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantém a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão, embora muitos deles hoje cheguem à academia.

Então, podemos compreender que, se por um lado, a expressão intelectual denomina os indígenas que frequentam a academia, tal como pode levar a pensar o título da notícia publicada no portal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no dia 17 de maio de 2013, anunciando o lançamento da obra *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: produções do curso de Especialização PROEJA Indígena*, em que dizia: “Intelectuais indígenas são destaque em livro lançado hoje”, por outro, poderá também considerar o que asseverou Guaman Poma de Ayala (século XVII), quando descreveu o seu filósofo: “Indio astrólogo-poeta que sabe del vuelo del sol y de la luna, y eclipse y de las estrellas y cometas - día domingo mês y año de lós quatro vientos del mundo para sembrar la comida desde antiguo” (apud KUSCH, 2000, p. 273), ou seja, o intelectual da oralidade, o sábio da cosmologia ameríndia. Pode também se referir a outro tipo de intelectual, que conjuga a formação acadêmica, que se apropria da escrita e das metodologias consagradas no meio acadêmico, mas que igualmente (e em primeiro lugar) é formado na oralidade e na perspectiva da tradição de seu povo, atuando como um diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena.

Atenta a situações em que aparece a expressão intelectual indígena e, mais do que isso, aos significados acadêmicos e políticos que dela decorrem, me dispus a pensar sobre o tema, cuja reflexão se assenta em movimentos que envolvem a educação ameríndia⁴ e que diz respeito aos diálogos realizados com professores, estudantes e lideranças tradicionais, velhos e sábios, “intelectuais indígenas” que formam e informam sobre processos próprios de aprendizagem, formação da pessoa e a relação com a escola. Também contribui para alavancar o pensamento as experiências proporcionadas pela

² “O intelectual que emerge dos escritos de Gramsci é ‘orgânico’ (voltado a impulsionar a sociedade inteira, não apenas uma parte), democrático (determinado a superar a relação de poder-dominação) e popular (sintonizado com a cultura e os projetos hegemônicos dos ‘subalternos’”, diz Semeraro (2006, p. 378).

³ Segundo Margato e Gomes (2004, p. 16), nas sociedades modernas “é a universidade que lhes dá aquela plataforma de autoridade na qual um intelectual se apoia”. Talvez essa crença também tenha validade nas e para as sociedades indígenas ao demandarem formação universitária. O que aqui também quero evidenciar é o intelectual da oralidade (que desconhece a escrita ou que dela não faz uso) e o intelectual da interculturalidade, que atua na intersecção, na fronteira.

⁴ Faço referência aos movimentos investigativos que realizo e que tem como suporte o projeto de pesquisa “Educação Ameríndia e Interculturalidade”, apresentada no início do texto.

presença indígena na universidade, nos cursos de graduação que acompanho na UFRGS⁵, bem como no âmbito investigativo, orientando estudantes indígenas que fazem mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação⁶; participando de bancas de mestrado e doutorado cujo protagonismo das pesquisas é de estudantes indígenas. Destaco ainda o Curso de Especialização PROEJA Indígena, pós-graduação *lato sensu* desenvolvido na UFRGS em 2011-2012 – o primeiro realizado na modalidade “específico e diferenciado”. A Especialização Indígena trouxe para o seio da academia os saberes da tradição, proporcionando, segundo as palavras dos próprios estudantes indígenas, “um caminho de volta para casa”, ou seja, a partir de suas graduações, realizadas em diferentes instituições, trilharam o curso que dialogou com os conhecimentos originários e pensou práticas escolares também no viés da Educação Kaingang, como uma aproximação aos modos próprios de educar.

Sustentada teórico-metodologicamente por essas vivências e com vivências e dialogando com outros pesquisadores que também estão pautando ou pautaram esse tema, discuto acerca da formação do intelectual indígena e das aprendizagens interculturais, de como elas se apresentam para e na universidade, para os povos indígenas e para a educação.

2 Conhecimentos indígenas e aprendizagens interculturais: caminho para a intercientificidade?

Embora me situe num tempo marcado pelo “movimento mais a incerteza”⁷ (BALANDIER, 1997, p. 167), algumas assertivas balizam as reflexões aqui apresentadas e direcionam o pensamento: quando anuncio o intelectual indígena e disponho esse tema para reflexão, estou considerando que esse intelectual é predominantemente formado e formador na perspectiva da oralidade; considero como uma compreensão quase óbvia que esse intelectual está inserido numa sociedade que também produz ciência, também produz conhecimento; e, numa perspectiva que encaminha uma vivência

⁵ Desde 2008, a UFRGS contempla uma política de acesso e permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação. A cada ano são definidos, em parceria com lideranças dos povos Kaingang, Guarani e Charrua do RS, os dez cursos em que estudantes indígenas irão ingressar por meio de um processo seletivo específico.

⁶ O Programa de Pós-graduação em Educação recebeu seu segundo mestrando em 2012. Com bolsa Capes - da cota do programa -, o estudante está prestes a concluir sua dissertação; o primeiro mestre indígena em educação formado pela UFRGS apresentou sua dissertação em junho de 2013 e contou com bolsa do Programa Internacional de Bolsas de Pós Graduação da Fundação Ford.

⁷ Balandier (1997) apresenta a compreensão de movimento na perspectiva da relação ordem-desordem, em que “a ordem pressupõe riscos e está sempre a se refazer” (p. 22), por meio de uma desordem fecunda - caos -, que indica mudanças por caminhos imprevistos, incertos.

intercultural, é importante considerar as diferenças que constituem de modo específico cada um dos mundos e das culturas em relação: diferentes, porém não hierarquizados. Eis as crenças nas quais se assentam as ideias que desenvolvem aqui e que constituem também uma ética que conduz o viver e o com-viver. Interculturalidade supõe “se fazer” no encontro de diferentes, com as necessárias trocas: “se refere ao processo contínuo de aprendizado” (LITTLE, 2010, p. 275), tanto de um, quanto de outro dos envolvidos. É um processo que acompanha todos os povos, todas as culturas, mas que, na história da América, após a chegada dos europeus no final do século XV, nem sempre prevaleceu essa compreensão. Por muito tempo o colonizador⁸ acreditou que só tinha a ensinar, mesmo que na prática a sua sobrevivência no continente tenha sido possível porque aprendeu a viver aqui com os nativos, com os povos originários. Sérgio Buarque de Holanda (1994) descreve as múltiplas aprendizagens dos portugueses com os povos indígenas na América meridional durante os primeiros séculos da colonização: “a ação colonizadora realiza-se, aqui, por uma contínua adaptação a condições específicas do meio americano” (*idem*, p. 10), estas, segundo o autor, apreendidas com os nativos.

Exemplos na história mostram que, desde os primeiros contatos, os povos indígenas manifestaram interesse em aprender com o europeu: “a ávida incorporação de bens industriais pelos povos indígenas, durante os primeiros contatos com as sociedades ocidentais foi uma característica proeminente das relações interétnicas nas Américas, durante séculos”, diz Little (2010, p. 272). E esse interesse continua, como por exemplo, a apropriação de tecnologias – celular, *internet* –, bem como a vontade de conhecer a sociedade ocidental por meio da escola, tanto a que se instala nas Terras Indígenas, quanto a que procuram fora de seus territórios, efetivada também no movimento que traz estudantes desses povos para a universidade. Esses processos de troca não os tornam menos indígenas, como se chegou a acreditar por muito tempo, pois continuam afirmando identidades étnicas e conhecimentos originários. O que ocorre é uma desvantagem dos povos originários que, devido a uma relação assimétrica engendrada no processo colonizador, veem seus conhecimentos depreciados, e inúmeras aprendizagens que as sociedades não indígenas constituem nesses encontros não são reconhecidas. “Claro que a ciência de tradição eurodescendente está mudando, desconstruindo o paradigma cartesiano e aprendendo dos indígenas americanos” diz Gauthier (2011, p. 43) ao defender a cientificidade dos conhecimentos indígenas e a dialogicidade entre as ciências de origem europeia e as dos povos ameríndios. Contudo ainda predomina a concepção de que o contato causa o “acultramento” indígena, ou seja, a crença em uma assimilação unilateral: só o índio se modifica. Por

⁸ Pensamentos colonizadores ainda perduram, traduzidos em muitas práticas que tentam dominar, tentam sobrepor-se ao diferente, considerando-o inferior.

isso a importância de afirmar a crença nos conhecimentos indígenas, na ciência indígena, nos intelectuais indígenas e nas possibilidades de uma relação simétrica, em que as aprendizagens interculturais realizadas pela sociedade não indígenas sejam reconhecidas, mesmo que na prática cotidiana ainda estejamos distantes disso. É como diz Viveiros de Castro (2002, p. 486 e 489):

Trata-se de tentar dialogar *para valer*, tratar as outras culturas não como objetos da nossa teoria das relações sociais, mas como possíveis *interlocutores* de uma teoria mais ampla das relações sociais. [...] Então, o ‘equivalente’ do xamanismo ameríndio não é o neo-xamanismo californiano, ou mesmo o candomblé baiano. O equivalente funcional do xamanismo indígena é a ciência. É o cientista, é o laboratório de física de altas energias, é o acelerador de partículas. O chocalho do xamã é o acelerador de partículas de lá (grifos do texto original).

Concordo com Little (2010, p. 14), ao afirmar que “existe uma pluralidade de maneiras de fazer ciência, cada uma com seus métodos e finalidades próprias” e todas essas formas são dinâmicas, pois se modificam diante de novos contextos. A própria tradição se atualiza, para poder continuar. Trago essas ideias para dizer que, além de culturas, hoje já reconhecidas, os povos indígenas possuem suas ciências, seus sistemas de conhecimento, seus processos próprios de aprendizagem. Isso é importante lembrar quando se fala em educação, em escola e em academia. Qual o conhecimento que se estuda na escola? E quando se abordam os conhecimentos indígenas nas práticas escolares, em geral aparecem sob a denominação ‘cultura’. Isso é importante considerar quando o tema em questão diz respeito aos intelectuais indígenas. Mais do que intercultural, há a necessidade de se pensar em interciência: o que produz o encontro de diferentes ciências? Há espaço para as ciências indígenas ante a ciência moderna? Diante do desafio de entender os sistemas de conhecimento e suas relações, Paul E. Little (2010, p. 20) cunhou o termo “intercientificidade”, ou seja, “as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna”. Na argumentação que apresento aqui, essa compreensão faz diferença, pois, ao pensarmos acerca dos intelectuais indígenas, podemos ter presente: a compreensão de intelectuais da oralidade, constituídos de acordo com seus sistemas de conhecimento; intelectuais urdidos não apenas nos processos de interculturalidade, mas também nos processos de intercientificidade, ao se formarem na escola, na academia, ao realizarem pesquisas como mestres, doutores ou pesquisadores acadêmicos, fazendo dialogar diferentes ciências. E buscando significar essa situação, nos é preciosa a compreensão apresentada por Turnbull (*apud* LITTLE, 2010, p. 22) sobre espaços cognoscitivos. Segundo o autor, “espaço cognoscitivo é uma montagem de diversas pessoas, técnicas, lugares, atividades, historicamente construída e situada”. A intercientificidade ocorre no encontro de dois espaços cognoscitivos e que,

se a interação for pautada por respeito e reconhecimento à simetria dos sistemas de conhecimento, necessariamente constitui um terceiro espaço, produzido por “negociações, confiança e disciplinamento dos atores envolvidos” (*idem*, p. 23).

Com essas ideias, fica evidente a compreensão de intelectual da oralidade, muito próximo do que, no século XVII, Guaman Poma de Ayala apresentou como filósofo indígena, um sábio, um intelectual da e na tradição, que sabe do cosmos e seus movimentos, que sabe da vida e seus desdobramentos, que tem o reconhecimento dos seus, pois é no seio de sua sociedade que é formado e regulado por processos próprios de aprendizagem que, em geral diz de como os conhecimentos são transmitidos e devem circular entre seus membros.

Balandier (1997, p. 156) nos diz que nas sociedades tradicionais, “as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais, unificadoras. Ainda que inegavelmente acessível a todos, seu saber é ele mesmo global; é dividido a partir de graus de iniciação que o eleva e não a partir de uma setorização de conhecimentos”. Por sua vez, Little (2010) distingue a forma como os conhecimentos são tratados: nas sociedades modernas o conhecimento é privatizado, enquanto que, nas sociedades tradicionais, há uma “dimensão ‘coletiva’ do manejo do conhecimento”, em que predomina a produção e o controle social, “com base num complexo sistema de valores, usos e normas de distribuição própria” (p. 12). Esse autor também ressalta as diferentes ênfases: a publicação escrita da ciência moderna e os processos intergeracionais de transmissão oral dos conhecimentos tradicionais.

Nesse sentido, há que se compreender a concepção de conhecimento no sistema ameríndio. Kusch (2000) apresenta o que denomina “pensamento seminal”, entendido como um pensamento americano, uma forma indígena de pensar e que, segundo o autor, revela o verdadeiro estilo de vida da América. Aprendemos na academia, quase que exclusivamente, o pensamento ocidental - não menos importante -, porém é um pensamento europeu, vinculado a um estilo de vida europeu. Kusch, por sua vez, advoga a favor de uma filosofia dos povos indígenas, que detêm uma estrutura de pensamento milenar e que, segundo ele, é o estar aí, “estar no más” (p. 270), que revela uma atitude contemplativa diante do mundo: dar-se ao mundo, dispor-se aos acontecimentos.

O encontro da academia e da ciência moderna com o conhecimento indígena é pautado por muitas incompreensões e até por muitas arrogâncias, pois predomina na universidade a crença num saber único, resultado da ciência moderna e que tem como base a experimentação e a comprovação. No entanto, no conhecimento indígena, predomina um “sentir emocional” - é a emoção que dá a tônica diante da realidade, de como a pessoa é afetada, e não como percebe a realidade. Um saber que, conforme Kusch (2000), é o saber do coração. Para o pensamento ocidental, as soluções passam por lugares espe-

cializados: aprender é na escola, tratar de uma doença é no hospital, resolver o problema da falta de água na lavoura é na Emater⁹; para o indígena, as soluções implicam as pessoas, bem como uma totalidade cosmológica, um absoluto.

Kusch, no livro *El pensamiento indígena y popular en América* (2000), explica que, para resolver seus problemas, o indígena aciona muito mais a afetividade e, nessa perspectiva, as decisões inteligentes são as decisões relacionadas ao coração, entendido como corpo, como um todo que pertence ao estado interior do ânimo. E, assim, o coração é elevado ao nível de uma faculdade psíquica. Diz Rodolfo Kusch que, no pensamento ameríndio, o coração tem o valor de um regulador intuitivo do juízo – racional e irracional; que vê e que sente. Ou seja, uma combinação de sujeito e objeto, que resulta num sujeito total, não fragmentado, e o coração entendido como o símbolo de integração e equilíbrio. Por isso, a concepção ameríndia não trata de um saber de porquês: “o saber indígena não é um saber do porque ou de causalidade, mas um saber do como, das modalidades¹⁰” (*idem*, p. 317). Na perspectiva indígena, não se trata de um saber comum, mas um saber profundo, um saber sagrado, que compromete o sujeito por inteiro. Talvez seja esse um dos motivos que fez Gauthier (2011, p. 48) afirmar sua crença em “certa superioridade (no sentido de maior amplitude) das ciências indígenas em relação às ciências de origem cartesiana, por inserirem o pensador no seu objeto de estudo em lugar de cortá-lo e distanciá-lo desse mesmo objeto”.

Os próprios indígenas insistem em nos mostrar suas concepções de conhecimento: “Guarani tem o seu sistema de educação, não é separado, está tudo junto. Tem a Opy e se ensina tudo junto”, advertiu um sábio desse povo, por ocasião de nosso primeiro encontro na aldeia para falar da escola que estavam cogitando solicitar à Secretaria de Estado de Educação” (BERGAMASCHI, 2005). Acompanhando as escolas indígenas em seus territórios, observo que é cada vez mais presente o diálogo dessa instituição com os saberes tradicionais, acionando para tanto os intelectuais da oralidade. Depoimentos de jovens lideranças, estudantes universitários e professores indígenas afirmam a necessidade de aprender com os velhos pensadores indígenas:

Eu quero dizer que são as pessoas idosas construindo uma verdadeira cultura, não é um “diz que” de uma cultura, é uma verdadeira cultura, porém que eles ajudam vocês a construir. A cultura indígena não vai se perder aqui na grande cidade. Porque nós temos muitos jovens que sabem a história indígena, porém, ela não é construída nos nossos colégios, assim, com livros.

Para não machucar os bichinhos, como fazer para ter uma amizade com as plantas, que algumas plantas são remédio, então tem que ter alguém

⁹ Instituição de Assistência Técnica e Extensão Rural.

¹⁰ Tradução da autora.

pra explicar e o próprio Francisco [um sábio da tradição] faz isso, para não perder esse costume de sempre ter contato com a natureza, com a água como que é o espírito da água, para tu ver qual o horário.

Sozinho a gente não consegue isso, tem que ter um kuiã [xamã] acompanhando, tem que ter uma liderança acompanhando a nossa proposta porque tem coisas erradas que o profissional está mexendo, e essas coisas erradas o profissional só poderá resolver junto. Para resolver esses problemas, para sair uma boa educação, só o professor não consegue mudar a situação dos kaingang, mas sim junto com as lideranças, junto com os velhos, que somam as forças para estar fazendo um bom trabalho e tem muito o que mudar¹¹.

Esse saber é acionado quando, por exemplo, os sábios indígenas são chamados para conversar com os professores, para contar histórias e, principalmente para pensar a escola: os sábios são reconhecidos nas escolas indígenas pelos professores, pelos alunos e pelas lideranças, como bibliotecas vivas. E, diante das políticas públicas que elaboram projetos de educação escolar, a presença, ou a reivindicação pela presença de sábios e lideranças indígenas, ou seja, os intelectuais da oralidade, em reuniões, nas tomadas de decisões e na formação dos professores, é cada vez mais solicitada.

As reflexões apresentadas na sequência estão pautadas na presença de estudantes indígenas na universidade e como esse fato repercute na discussão sobre intelectuais indígenas, intercultural e interciência.

3 Um jeito próprio de habitar a universidade, de fazer pesquisa e de escrever

A presença indígena no ensino superior no Brasil é recente, embora tenha apresentado intenso crescimento na última década. Pesquisas recentes estimam a presença de oito mil estudantes indígenas no ensino superior, em cursos de graduação, apresentando um crescimento vertiginoso em relação aos 1.300 universitários de 2003 (PALADINO, 2012). É igualmente significativa a presença de estudantes indígenas em mestrados e doutorados em diversas universidades, dado que mostra a vontade e a necessidade concreta e atual dos povos originários em estabelecerem um diálogo mais próximo com a academia e formar os seus próprios pesquisadores. Esse crescimento decorre em grande parte das ações governamentais que propiciam o acesso e afirmam a permanência. Mas resulta, sobretudo, do movimento dos povos originários que, entre outros caminhos, elegeram o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas, na perspectiva de um

¹¹ Excertos do Diário de Campo.

possível empoderamento. A universidade é também um lugar de formação de quadros – uma *intelligentsia* indígena, como anuncia Antonio Carlos de Souza Lima¹², além de propiciar a formação de professores.

Há também um forte interesse dos povos indígenas pelo ensino superior, considerado por eles como uma “ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades” (LUCIANO; OLIVEIRA; HOFFMANN, 2010, p. 8). Consideram a universidade como aliada na afirmação, partilhando da crença que há, no olhar estimado do outro, a possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforça assim as suas identidades étnico-culturais.

Essa perspectiva vai ao encontro do que também afirma José Bengoa, (2000), reconhecendo que a emergência indígena [visível] que atravessa o continente americano defende uma educação intercultural e bilíngue que permita, não só acessar os conhecimentos ocidentais, como também reproduzir a sua própria cultura. Segundo o autor, se entende por educação intercultural e bilíngue o processo escolar que assume a interculturalidade com o objetivo educativo de que as pessoas pertencentes às sociedades indígenas se desempenhem adequadamente, tanto em sua sociedade local, como na sociedade nacional. Há, portanto, nesse movimento, uma generosidade indígena, que busca construir um “patrimônio para a interculturalidade”, ou seja, construir um aparato de saberes que permita conhecer e dialogar com a sociedade nacional, como por exemplo, a língua, o sistema econômico (CANCLINI, 2007), bem como a própria educação escolar, incluindo a academia e a pesquisa.

A presença dos indígenas na universidade é um processo coletivo, visto que representa anseios e objetivos das comunidades, e, como já explicitavam as lideranças nas discussões para efetivar o ingresso na UFRGS, há a necessidade dessa formação para que os próprios indígenas sejam protagonistas na interlocução com a sociedade envolvente, ocupando cargos na gestão e condução de suas políticas, cargos estes que até então são ocupados por não indígenas. Levantamentos iniciais sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados, constam os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas de norte a sul do país. Destaca-se também o interesse por cursos da área da saúde, do direito, das ciências da terra, áreas que dialogam diretamente com as políticas indigenistas. Os dados de ingresso de estudantes

¹² Antônio Carlos de Souza Lima, na apresentação dos objetivos e das pesquisas realizadas no âmbito do LACED (<http://laced.etc.br/site/projetos/em-andamento/a-educacao-superior/>) anuncia a “formação política de uma *intelligentsia* indígena”, referindo-se ao papel político da formação superior indígena.

indígenas inscritos nos processos seletivos da graduação de 2008 a 2012 na UFRGS mostram que 59% optaram pelos cursos de Enfermagem, Medicina, Odontologia, Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia e Veterinária; 24% pelas licenciaturas em Pedagogia, História, Biologia, Educação Física, Ciências Sociais, Matemática e Letras, e os demais por Agronomia, Direito, Serviço Social, Engenharia Mecânica e Jornalismo.

Com o novo perfil de estudantes que “circulam” pelos campi da UFRGS desde 2008, os olhares e as práticas vêm timidamente modificando o cenário acadêmico por meio desse convívio e da necessidade de aprender com o outro, instituindo assim outras formas de pensar e viver a academia. Todavia, Catafesto de Souza (2013) detalha alguns fatores que precisam ser superados para realmente a universidade acolher as diferenças, como por exemplo, superar a centralidade da erudição abstrata, o etnocentrismo e o próprio racismo. A polifonia que estudantes indígenas poderão construir na universidade é sinônima de qualidade, diz o antropólogo, “reconhecendo a legitimidade contemporânea das alteridades originárias americanas” (p. 120) e contribuindo para a construção de simetrias acadêmicas.

Conquanto as dificuldades, faz-se importante destacar o significado social, político e epistemológico dessa presença que contribui para que os próprios ameríndios tornem-se pesquisadores de seu povo: de objeto de pesquisa durante muitos anos, hoje abrem-se as portas para o próprio indígena se tornar um pesquisador, dizia Zaqueu Key Claudino, por ocasião da provação da lei que instituiu o acesso de estudantes indígenas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2007. A produção desses intelectuais reflete na academia, pelo fato de se ver enriquecida com a diversidade de olhares e sensibilidades na elaboração do conhecimento, mas reflete positivamente também nas comunidades e organizações indígenas, inclusive contribuindo para “melhorar o desequilíbrio nas relações dos povos indígenas com o Estado e a sociedade nacional, da qual depende a garantia dos direitos indígenas”, conforme palavras do intelectual indígena Gersem José dos Santos Luciano et al. (2012). Corrobora com essa ideia o depoimento da estudante Kaingang, pós-graduada na UFRGS, Joziléia Daniza Jagso, que evidencia as boas práticas para Povos Indígenas na Educação Superior: “é importante que os povos indígenas também busquem valorização através do conhecimento científico da academia, e muitas universidades tem aberto esse espaço”¹³.

Por esse caminho percorrem as afirmações do mais recente Mestre em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o já citado intelectual kaingang Zaqueu Key Claudino. Orientado para a realização de sua pesquisa

¹³ Mesa Redonda Cultura, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Rio + 20, 2012: www.inbrapi.org.br.

a partir dos parâmetros acadêmicos, transgrediu e buscou uma metodologia própria, que valoriza a “metodologia da escuta a partir da tradição oral do povo kaingang”. Fundamentando seu trabalho, diz o pesquisador:

Esta proposta será desenvolvida dentro de uma abordagem metodológica qualitativa, contemplando a metodologia Kaingang que inclui a oralidade, os costumes, a cultura e a tradição. O conhecimento da cultura e da tradição é repassado de geração em geração através da oralidade, assim os mais velhos transmitem os mitos, os modos de vida, a técnica de confeccionar os artesanatos e falar a língua kaingang. Atualmente percebe-se a preocupação dos Kaingang em registrar, através da escrita, a memória ancestral, visto que as pessoas mais velhas estão com seu tempo cada vez mais exíguo, tornando urgente a realização destes registros, para que não se percam as histórias kaingang. Falo aqui da transmissão da sabedoria como prática dos antigos: *Kanhgág si ag t̃y kinhra ên ti* (aquilo que os velhos conhecem e dominam). (CLAUDINO, 2013, p. 27).

Sustentando os procedimentos metodológicos numa perspectiva da ciência indígena ou de um espaço cognoscitivo próprio, este contando com técnicas, lugares e atividades próprias, Claudino apresenta sua proposta, que dialoga com o conhecimento tradicional dos velhos – os intelectuais da oralidade. O encontro com o espaço cognoscitivo da academia lhe permite ser um mediador e talvez produza um terceiro espaço, dialogando com os saberes acadêmicos e registrando na escrita um conhecimento que vem da oralidade, mas que servirá para as futuras gerações, indígenas e não indígenas, “o acesso ao conteúdo dessa oralidade” (p. 28). Compara a sua escrita com o movimento das mãos das mulheres kaingang que tecem fibras de taquara na confecção dos balaios, uma arte ancestral que se mantém, hoje inclusive como importante fonte de renda para muitas famílias.

No mesmo sentido, outras experiências mostram que os processos de pesquisa permitem um retorno às origens, como relata Edson Machado de Brito (2012), indígena recentemente doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo processo de religação com o seu povo ocorreu a partir da academia, quando teve oportunidade de retonar a Territórios Indígenas e fortalecer sua identidade por meio da afirmação dos conhecimentos originários e das pesquisas de doutorado: “Embora os missionários tenham me convencido a renegar a minha condição indígena”, essa condição reverbera hoje, reaparece e “retornei ao Amapá, em busca de uma religação com os modos de vida de minha gente” (p. 13).

Além de um movimento que mostra outras formas de pesquisar e que produz outros conhecimentos, a presença de pesquisadores indígenas na universidade resulta em outras formas de escrever. Segundo Maria Inês Almeida (2009) a escrita indígena pode ser reconhecida como uma escrita “desocidentada”, um estilo marcado pela oralidade e pela emocionalidade,

que os intelectuais indígenas vêm inaugurando contemporaneamente em suas produções literárias e em suas escritas acadêmicas. É um modo de escrever em que “o corpo da escrita, o corpo nosso e o corpo da terra se integram” (idem, p. 24), resultando em uma escrita germinal, marcada por um sentir emocional, que conta das coisas vividas e aprendidas com o coração. Essa dimensão se destaca também na dissertação de mestrado¹⁴ de Elda Vasques Aquino (2012), intelectual Kaiowa, cuja pesquisa realizada junto às crianças de Amambai, sua Terra Indígena situada no Mato Grosso do Sul, traz a força do vivido, desde sua história de criança até a vivência atual, registrada com palavras e fotografias.

Da minha comunidade trago dias felizes e de abundâncias alimentares que a “mãe-natureza” nos proporcionava. Gostava de brincar nos rios, lavava roupa com os adultos, tomava banho em grupo com outras crianças e também ajudava meus pais a plantar, colher na roça. Quando podíamos, coletávamos frutos, caçávamos, pescávamos e brincávamos felizes nos campos, enquanto aprendíamos o que os adultos ensinavam. Meus avós também me aconselhavam e me ensinavam a nunca me desviar do verdadeiro caminho que me conduzirá à “Terra Sem Males” (yvy marane’y). (AQUINO, 2012, p. 10).

Na escrita da autora, aparece o modo concreto de dizer, evidenciando muito mais a subjetividade que pauta a reflexão e os registros, do que propriamente abstrações desvinculadas do sujeito; é um pensamento caracterizado pela “corporalidade dos saberes”. O texto mostra a concretude de um diálogo intercultural que efetiva o dinamismo da tradição e sinaliza para seu povo a necessidade de “trilhar o caminho de volta”, ou seja, dialogar com o mundo não indígena, mas sempre afirmando os modos de vida Kaiowa. E esse caminho é construído no movimento dinâmico de dupla orientação: a inspiração no saber ancestral e no saber acadêmico; as identificações por estar dentro, por sua condição de estar indígena, mas também o distanciamento e se colocar fora, em consonância com os parâmetros da academia.

Nesse movimento, que marca a presença de pesquisadores indígenas na universidade, importante também relatar uma prática que vem se tornando realidade mais comum no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS: o convite a intelectuais indígenas, sábios da tradição, para integrarem bancas de mestrado e doutorado, também de pesquisadores não indígenas que adentram por esse tema em suas investigações e têm, nessa situação, um aval de quem realmente conhece o assunto pesquisado. Além de propiciar um momento que na academia chamamos de “devolução da pesquisa”, é uma situação especial de valorização e de empoderamento dos conheci-

¹⁴ Assim como outros tantos indígenas, Elda realizou seu mestrado na Universidade Católica Dom Bosco.

tos ameríndios e dos intelectuais da oralidade. E para contribuir com uma necessária valorização dos conhecimentos indígenas e fazê-los figurar num patamar de equivalência que permita a reciprocidade de uma verdadeira relação intercultural, inauguramos a prática de listar os sábios indígenas, intelectuais da oralidade junto à bibliografia acadêmica das pesquisas que contam com essa colaboração.

4 Conhecimentos Indígenas na Universidade: “um caminho de volta pra casa”

Ao elaborar e encaminhar para a validação institucional a proposta da Especialização Indígena, pela primeira vez a UFRGS elaborou uma proposta institucional diferenciada de formação: o curso de especialização – *estricto sensu* – em educação indígena, desenvolvido em 2011 e 2012, porém gestado em anos anteriores, com a participação dos primeiros estudantes kaingang que frequentaram a especialização PROEJA¹⁵. O referido curso foi planejado visando contribuir com a formação de educadores para atuar nos processos de escolarização profissional e básica, articulados aos saberes e modos de vida desse povo. A partir de um levantamento prévio, foram localizados profissionais indígenas já graduados e atuando, na sua maioria em setores da educação e da saúde no estado do Rio Grande do Sul, sendo que houve uma matrícula inicial de 25 estudantes indígenas¹⁶. Esse movimento inicial que denominamos “divulgação e seleção” foi ao encontro das comunidades para dizer do que tratava o curso, mas principalmente para ouvir sobre os caminhos a seguir. Nesse sentido, foram realizados encontros descentralizados, visando aproximar a universidade ao universo indígena, buscando dirimir a distância histórica entre esses dois mundos. Também se considerou relevante que as comunidades participassem do processo de indicação-seleção dos participantes da Especialização PROEJA Indígena, como ficou conhecido o curso. No dia 11 de dezembro de 2010, foi realizada a aula inaugural, em uma cerimônia que reuniu, além dos alunos e professores, lideranças indígenas e gestores da universidade e outras instituições indigenistas. O curso, propriamente dito, iniciou em janeiro de 2011 e se somou aos movimentos de

¹⁵ Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional, instituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação do Brasil que teve, no bojo de suas ações, cursos de especialização - pós-graduação *Lato Sensu*, visando à formação de professores. A UFRGS, em parceria com outras IES, propiciou uma oferta significativa de cursos de especialização PROEJA e, desde a segunda edição ofertou vagas específicas para indígenas e quilombolas. Desse movimento resultou a formação de cinco professores Kaingang, em diferentes edições da especialização, anteriores ao curso específico e diferenciado.

¹⁶ O curso também contou com a participação de dez profissionais que atuam diretamente com as políticas educacionais indígenas, indicados pelas comunidades para quem o curso se destinou.

formação específica de professores indígenas, ainda muito escassos no estado do Rio Grande do Sul¹⁷.

A concepção da especialização indígena abriu a possibilidade para componentes curriculares – conteúdos e metodologia – que contemplassem necessariamente os modos de vida e os saberes da tradição ameríndia, em especial do povo Kaingang. Elegeu como premissa o diálogo dos conhecimentos e saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos e saberes acadêmicos, instituindo a docência compartilhada: em cada aula houve a participação de um professor da academia e um intelectual indígena. Os estudantes tiveram a oportunidade de fazer uma imersão em suas histórias individuais e coletivas, vinculando as trajetórias de vida a expressões simbólicas ancestrais. Também foram desenvolvidos estudos sobre os conhecimentos, saberes e práticas educativas dos povos ameríndios em termos mitológicos, históricos e etnográficos, possibilitado um “retorno às origens”, aos processos de identificação que constituem os laços de pertencimento de cada pessoa a uma coletividade.

O curso também abordou conhecimentos que possibilitaram estudar a educação, a escola e suas interfaces, voltando às atenções para a história da escolarização e histórias da educação escolar indígena, aos estudos de currículo, avaliação, organização das práticas educativas, gestão e políticas educacionais, bem como a questões de metodologia da pesquisa, capacitando cada aluno em particular e os coletivos de pesquisa para realizarem uma cartografia dos processos formativos da pessoa kaingang em suas comunidades de origem. Como parte das atividades acadêmicas, os coletivos mapearam os espaços e as práticas educativas nas suas Terras Indígenas e que, de alguma forma, também dialogam com a escola: a mata, o cemitério, o rio, o fogo, o grupo familiar, o posto de saúde, acampamento, roça, igreja, entre outros, foram alguns espaços apontados como educativos, enquanto que a produção

¹⁷ No RS foram realizados apenas cursos eventuais de formação de professores: Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilingües - Segundo Grau - Habilitação Magistério - 1993-1996, promovido pela UNIJUÍ, com apoio da Associação de Professores Bilingües Kaingang e Guarani (APBKG), Organização das Nações Indígenas do Sul (ONISUL), Conselho de Missão entre Índios (COMIN) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação. Quase uma década depois (2001-2005) foi criado o Projeto *Vãfy* - Curso de Formação de Professores Kaingang para o Magistério em Educação Escolar Indígena - Anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizado a partir de um convênio entre a Universidade de Passo Fundo e a FUNAI e desenvolvido com apoio da UNIJUÍ. Realizou-se nas Terras Indígenas de Guarita, Benjamin Constant do Sul, e Votouro e atendeu uma demanda Kaingang. Um terceiro curso, seguindo esta linha de formação, foi o Programa de Formação para Professores Guarani das Regiões Sul e Sudeste - *Kuaa Mbo'e* (2004-2009). Criado a partir do Protocolo de Intenções celebrado em 2004 pelas Secretarias de Estado de Educação do RS, SC, PR, RJ e ES, com apoio da FUNAI. Objetivou a formação de professores Guarani em nível de ensino médio, atendendo especialmente uma demanda desse povo que tem seus professores indicados pela comunidade, mas em grande parte sem formação escolar ou acadêmica. Foi a primeira experiência de formação específica de professores Guarani, precursora também na perspectiva etnoterritorial (ANTUNES, 2012).

e a venda do artesanato, as narrativas e os movimentos sociais indígenas, a convivência cotidiana foram algumas das práticas educativas destacadas. Com o objetivo de formular propostas para a educação escolar na perspectiva indígena, cada coletivo elaborou proposições para a escola kaingang a partir dos modos de vida, das histórias, das ciências e das culturas de seu povo e ao final das aulas presenciais iniciaram os trabalhos de conclusão, tratando de questões que aproximam as propostas escolares dos conhecimentos indígenas. No decorrer do curso, observamos que alguns estudantes indígenas que até então “escondiam” seus saberes ancestrais para terem um bom desempenho acadêmico, tiveram a oportunidade de aprofundar esse conhecimento por meio das pesquisas que realizaram¹⁸ e que continuarão realizando junto aos intelectuais da oralidade kaingang. Aos poucos, as aulas se tornaram palco de depoimentos e testemunhos que evidenciam o orgulho dos pertencimentos étnicos: “um caminho de volta pra casa!”.

Em muitas reuniões e encontros de planejamento e avaliação o andamento do curso foi pensado conjuntamente, confluindo e confrontando olhares acadêmicos e olhares da tradição ameríndia. Compreendo esse processo como um diálogo intercultural, como exercício de reciprocidade, ao reconhecer que a troca só é possível quando há de fato uma equivalência de saberes e conhecimentos. A formação docente como um todo teve caráter multidisciplinar, organizados em componentes curriculares mais específicos, abrangendo as áreas de conhecimento de ciências sociais, história, antropologia, psicologia, educação, letras e direito, bem como conhecimentos tradicionais Kaingang.

O curso coloca algumas questões importantes para pensar a formação de intelectuais indígenas, visto que são os profissionais que atuarão numa região de fronteira: conhecedores dos saberes de seu povo estão também preparados para um diálogo mais equilibrado com outros povos e com os saberes da ciência moderna, visto que é esta que figura majoritariamente nas escolas. Atuam numa região que aproxima e conecta dois espaços cognoscitivo, dois modos de vida com diferenças científicas, culturais e históricas, mas com humanas identificações. Conquanto a conquista de um curso diferenciado no interior da academia possa ser festejada, longe estamos de uma equidade nas formas de aprender: ainda há o forte predomínio de uma metodologia clássica da academia, que mesmo reconhecendo teoricamente o valor da oralidade, na prática está centrada na escrita.

Como culminância do curso e a consagração dos intelectuais indígenas, foi a elaboração do livro já anunciado, que registra estudos sobre temas pesquisados em territórios indígenas e que relacionam a educação com o

¹⁸ Algumas dessas pesquisas estão publicadas em Benvenuti; Bergamaschi; Marques (2013), livro lançado em abril/2013 em evento que foi anunciado no portal de notícias da UFRGS com o título: “*Intelectuais indígenas* são destaque em livro lançado hoje” (grifo da autora).

complexo sistema de conhecimentos kaingang, como por exemplo, estudos sociolinguísticos, memória, cerâmica, alimentação, espiritualidade, materializando mais um passo nesse caminho de volta para casa. Os intelectuais indígenas, assim reconhecidos na universidade, são responsáveis por mediar espaços cognoscitivos de dois mundos: indígena e não indígena, aproximando a formação acadêmica aos conhecimentos da tradição de seu povo.

5 Palavras para finalizar

Como dito anteriormente, a formação de intelectuais indígenas não ocorre somente na academia: o intelectual indígena que chega à universidade, em geral emerge e atua nos movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação. É um intelectual que alia o conhecimento próprio da sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes, inclusive pautando caminhos para a educação escolar, indígena e não indígena. Como diz Marcos Terena (2013, p. 09), refletindo sobre os estudantes indígenas que frequentam a universidade: “um dos ensinamentos básicos do índio tradicional, em especial daquele que vive ou mantém laços estreitos com sua comunidade, é saber perceber o que é um sistema educacional indígena e o que é um sistema educacional ocidental”. Portanto é um intelectual que atua na interface tradição-academia, cuja presença se faz forte e, silenciosamente, “indianiza” os espaços acadêmicos com seus modos específicos de fazer pesquisa, de estudar e de produzir conhecimentos. Talvez inaugurando práticas de intercientificidade.

Conquanto possa parecer polêmico e inadequado, com limitações e enquadramentos que apontam hierarquias e privatizações de saberes e conhecimentos, o termo intelectual indígena contém um componente político de afirmação e empoderamento de lideranças e dos próprios coletivos indígenas, reconhecidos em seus saberes, em suas culturas, em seus conhecimentos e em suas ciências.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ANTUNES, Claudia Pereira. *Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2012.

AQUINO, Elda Vasques. *Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios de Aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai*, MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, UCDB, 2012.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BENGOA, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Ed. Evangraf, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BRITO, Edson Machado de. *A educação karihuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CALUDINO, Zaqueu Key. *A formação da pessoa nos pressupostos da tradição - Educação Indígena Kanhgág*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. *Perspectivas ameríndias integradas ao universo acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil*. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 113-127.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales Mello; FRANCO, Francisco Manuel de. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

GAUTHIER, Jacques. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*, 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KUSCH, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. Provincia de Santa Fé, AR: Editorial Fundación Ross, 2000, p. 255-546. (Obras completas, Tomo II).

LITTLE, Paul E. *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da interculturalidade*. São Paulo: Annablume, 2010.

LUCIANO, Gersm José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso. *Olhares indígenas contemporâneos II*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas (CINEP), 2010.

MARGATO, Izabel; GOMES, Renata Cordeiro. *O papel dos intelectuais hoje*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p. 175-195, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>>.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 9-13.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos*. São Paulo: Cosac; Naify, 2002.