


Percursos e tendências das pesquisas sobre educação indígena na Região Sul do Brasil

Maria Aparecida Bergamaschi

Maria Aparecida Bergamaschi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Email: cida.bergamaschi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6028-4039>

Resumo

Este artigo decorre de uma pesquisa que, inicialmente, subsidiou o trabalho especial apresentado na Reunião Científica Regional - X ANPED Sul, em 2014. A partir dos registros encontrados no portal de teses da Capes (teses e dissertações defendidas) e no site do evento (trabalhos apresentados nas reuniões regionais), elaborei um levantamento minucioso das pesquisas realizadas nos últimos 15 anos (2002 a 2016), tecendo um panorama para a compreensão de possíveis significados e tendências que anunciam. A educação e a escola indígena começaram a ser tema de atenção nas pesquisas acadêmicas a partir da antropologia e, desde os anos 90 do século XX se tornam evidentes também no campo da educação. Assim como em todo o Brasil, as pesquisas realizadas na Região Sul andam pari passu com o movimento dos próprios coletivos indígenas, que implementam com maior intensidade processos de escolarização em suas terras e fora delas. Em decorrência, há um estreitamento do diálogo das universidades e das(os) pesquisadoras(es) com os povos originários da região, o incremento na produção bibliográfica, o fortalecimento do movimento político que implementa as ações afirmativas e o ingresso de estudantes indígenas nas universidades, inclusive nos programas de pós-graduação, inaugurando a autoria indígena também nas pesquisas acadêmicas..

Palavras-chave: Educação indígena; Pesquisa em educação; PPG região sul do Brasil.

Recebido em: 29/08/2017

Aprovado em: 20/05/2019



Abstract**Paths and trends for researching indigenous education in the South of Brazil**

This article derives from a research which, at first, subsidized the special work presented at the Regional Scientific Meeting – 10th ANPED Sul, in 2014. Starting from records found on Capes thesis platform (approved doctoral and senior thesis) and from the event website (work presented during the regional meetings), I built a very thorough mapping of researches produced in the last 15 years (2002 to 2016), drawing an overview for comprehending possible meanings and upcoming trends. Indigenous education and indigenous school became subjects matter in academic research in anthropology, and as of the 90's in the 20th century, it becomes also evident in the education field. As well as in all of Brazil, researches taking place in the Southern region, goes *pari passu* along the indigenous collectives, who implement with greater strength schooling processes inside and outside their own lands. As consequence, there is a growing dialogue between universities, researchers and regional native people, an increase in bibliographic production and the strengthening of the political movement that implements affirmative action and indigenous students admission in universities, including post-graduation programs, launching the indigenous authorship in academic research as well.

Keywords:

Indigenous education; Education research; Post-graduation in Brazil's southern region.

Resumen**Recorridos y tendencias en las pesquisas sobre educación indígena en la región sur de Brasil**

Este artículo proviene de una pesquisa que, a principio, ha subsidiado el trabajo especial presentado en la Reunión Científica Regional – X ANPED Sul, en el 2014. Desde los registros encontrados en el portal de tesis de Capes (tesis y disertaciones defendidas) y desde el sitio del evento (trabajos presentado en las reuniones regionales), elaboré un minucioso análisis de las pesquisas realizadas en los últimos 15 años (de 2002 a 2016), tejiendo un panorama para la comprensión de posibles significados y tendencias que se anuncian. La educación y la escuela indígena pasaron a ser temas de atención en las pesquisas académicas a partir de la antropología y, desde los años 90 del siglo XX, se hacen evidentes también en el campo de la educación. Del mismo modo que en todo Brasil, las pesquisas llevadas a cabo en la región sur caminan *pari passu* con el movimiento de los propios colectivos indígenas, que implementan con más intensidad los procesos de escolarización en sus tierras y fuera de ellas. En el decurso, hay una aproximación en el diálogo de las universidades y investigadores con los pueblos originarios de la región, un incremento en la producción bibliográfica, el fortalecimiento del movimiento político que implementa las acciones afirmativas y el ingreso de estudiantes indígenas en las universidades, incluso en los programas de posgrado, inaugurando la autoría indígena también en las pesquisas académicas.

Palabras clave:

Educación indígena; Pesquisa en educación; Posgrado región sur de Brasil.

Prólogo

A temática indígena vem, progressivamente, sendo abordada em pesquisas acadêmicas, principalmente nos programas de pós-graduação em Educação, em geral integrando os estudos das relações étnico-raciais. Este artigo decorre de uma pesquisa que, inicialmente, subsidiou o trabalho especial sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (com ênfase na educação e na escola indígena) para o qual fui convidada a apresentar na Reunião Científica Regional - X ANPEd Sul, em 2014, atualizada para a escrita deste texto. Objetivando mostrar as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação da região sul do Brasil que tratam da temática indígena, busquei registros no portal de teses da Capes (teses e dissertações), nos *sites* dos programas de pós-graduação em educação da Região Sul, bem como nos *sites* do evento (trabalhos apresentados nas reuniões regionais), tecendo um panorama para a compreensão de possíveis significados e tendências que o tema anuncia para as pesquisas em educação.

Ao se tratar das relações étnico-raciais que consideram coletivos afro e indígenas, reconheço que há encontros de ações e reflexões, e ambos, embora constituam desafios antigos na sociedade brasileira, representam uma emergência atual nas pesquisas em educação, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Talvez, ainda não estejam tão presentes nas práticas pedagógicas como temas contínuos de estudo, compondo currículos na educação básica e no ensino superior. Contudo, aparecem como reivindicações, em que os movimentos negros e indígenas organizados tensionam diferentes âmbitos da educação e sensibilizam setores da sociedade, forjando espaços de existência para superar a invisibilidade histórica e as grandes distorções que a educação escolar produziu ao (não) tratar destes temas.

No Brasil, os temas afro e indígena são tratados como diversidade e, talvez esse termo pudesse ser um pouco mais problematizado, visto que foi adotado pelo Estado brasileiro para designar um conjunto de políticas públicas dirigidas à pluralidade e às diferenças étnico-raciais. Um exemplo bem claro foi a criação, no MEC, de uma secretaria (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI¹), que tem como prioridade as políticas que tratam das diversidades étnico raciais. Em outros países da

¹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino, implementou políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI, como Secretaria assentada no MEC de 2004 a 2019, foi o de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Site revisado em 10/05/2019.

América e, mais recentemente também no Brasil, essas políticas são referidas como interculturalidade ou educação intercultural, especialmente quando se aborda temas relacionados aos povos originários, tanto na escola indígena como na não indígena.

O processo de reconhecimento da diversidade, bem como a oficialidade que o termo assume nas instâncias do Ministério da Educação no Brasil, embora represente avanços para afirmar as diferenças étnico-raciais, abrindo caminhos para diálogos interculturais e qualificação das relações étnico-raciais, é passível de críticas. Venera (2009), ao analisar essa questão, evidencia contradições nos discursos oficiais da diversidade, pois, ao mesmo tempo em que possibilita a dissonância posta pela pluralidade, normatiza. Como exemplo, a autora diz que “os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] incentivam a inclusão das diferenças e fazem delas a composição da diversidade. A unificação que o Estado brasileiro precisa, ganhou o nome diversidade. Parece contraditório, mas não é: a diversidade é heterogeneidade feita homogênea” (idem, p. 95). Portanto, vivemos esse ambíguo movimento: de ter as diversidades reconhecidas e, ao mesmo tempo homogeneizadas pelas políticas governamentais. Por um lado muitos ganhos; por outro o perigo, a armadilha da homogeneização, talvez necessária para formular e executar a diversidade como uma política pública. Como sair desta armadilha, de afirmar a importância de políticas públicas e, ao mesmo tempo, tratar a diversidade como diferença, fugindo dos perigos da homogeneização?

As contradições também aparecem na escola, instituição concebida para ensinar a todos serem igualmente cidadãos de um país, falar a mesma língua, ser tributário de uma mesma história, honrar os mesmos heróis. Decorre daí a dificuldade para tratar a diversidade na escola, porque é plural, evoca variedade, dissemelhança, multiplicidade, diferença, pluralidade, variedade, divergência. Em suma, envolve complexidades. Lévi-Strauss diz que “em larga medida, essa diversidade resulta do desejo de cada cultura de resistir às culturas que as cerca, de se distinguir delas – em suma, de ser elas mesmas” (*apud* GEERTZ, 2001). As culturas são dinâmicas, tomam empréstimos, mas, para não perecerem, precisam necessariamente “permanecer um tanto impermeáveis”, diz o autor. Lévi-Strauss nos adverte acerca dos etnocentrismos, das conflitualidades, das dificuldades em fazer com que as culturas venham a “celebrar-se mutuamente”. Então, falar em diversidade, que de muitas formas agrega o tema das relações étnico-raciais afro e indígena, é também falar de diferenças e conflitualidades. É também falar de dominação e submissão nas relações sociais, políticas e econômicas, em geral assimétricas, em que a afirmação étnico-racial é um dos ingredientes da luta pelo reconhecimento e pela justiça social (GASCHÉ, 2008).

A diversidade, nas discussões acadêmicas, nas políticas públicas, nas práticas educacionais, ganha uma nova denominação: interculturalidade. Como toda definição, traz consigo muita polêmica, mas apresenta maiores possibilidades para considerar as diferenças (culturais) e inserir no debate da diversidade a necessidade de manter as diferenças e colocá-las em diálogo. Como adverte Gasché (2008), esta é uma tarefa difícil, pois não estamos falando de culturas valorizadas simetricamente, mas de relações históricas de dominação e colonização. Seria uma perspectiva “angelical”, como diz o autor, imaginar que o diálogo, que as relações étnico-raciais ocorram sem conflitos, sem questionar as estruturas sociais e econômicas, pois a racialização do mundo também ocorre numa perspectiva de colonização (QUIJANO, 2005). Portanto, falar de interculturalidade no âmbito da educação escolar e da pesquisa é também considerar uma perspectiva intercientífica e interepistêmica, em que esses coletivos sociais, até então pouco reconhecidos em seus conhecimentos e suas histórias, sejam também reconhecidos por suas ciências. Quiçá esse seja o debate que a pesquisa acadêmica necessita neste momento.

Não obstante, reconhecer a diversidade no âmbito da educação, implica reconhecer também o intenso crescimento da pesquisa na área, o que torna o tema mais compreensível e, principalmente mais visível ou, pelo menos, mais presente. Nesse sentido, Georges Balandier (1997) já anunciava há quase duas décadas: “a visão linear da história, portadora de uma certa ideia de progresso, se dissolveu a partir do momento em que se impôs o reconhecimento da multiplicidade de culturas, e do fato destas elaborarem ‘genealogias’ diferentes” (p. 166), que se impõem também na pesquisa acadêmica. E assim, como produz conhecimentos outros, afirma politicamente um tema que precisa não só adquirir visibilidade no cenário acadêmico e escolar, mas ser reconhecido em sua importância e valor no diálogo, quem sabe assentado na reciprocidade, prática e entendimento teórico-metodológico que vem da matriz de conhecimentos africana e ameríndia.

Trago essas reflexões na tentativa de evidenciar e compreender a complexidade ao abordar o tema da diversidade e das relações étnico-raciais, suas contradições, seus paradoxos, suas ambiguidades. Mas também para dizer da minha crença: ao se inserir nas pesquisas em educação, ao se tornar presente na academia, constitui um movimento que contribui para a visibilidade de grupos sociais e de relações sociais e educacionais quase que apagadas na e da história, principalmente se olhadas desde uma perspectiva de valorização, de “belezura” e de estima, considerando que o olhar estimado do outro contribui para a construção da autoestima individual e de coletivos sociais.

Também é importante frisar que, muito embora o título deste estudo anuncie a abrangência de um espaço determinado, qual seja a região sul do Brasil, senti quase impossível tratar das pesquisas relativas à educação e à escola indígena limitando aos três estados do sul do país. Conquanto faça um percurso nos programas de pós-graduação e nas linhas de pesquisa dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, não considerar o contexto nacional restringiria muito a reflexão teórico-metodológica e o movimento em relação às pesquisas que envolvem educação e educação escolar indígena. Considero, nesse momento da história, a importância de um olhar mais abrangente para situar as pesquisas sobre esse tema, que é bastante novo e que, como um movimento perceptível tem pouco mais de dez anos na região sul.

Adentrado na especificidade do tema, abordarei na sequência a educação indígena – que é como, majoritariamente, a temática indígena vem se tornando presença nas pesquisas em educação – em três movimentos: 1) como esse campo de pesquisa se insere na área da Educação a partir da Antropologia e da transferência do aparato que coordena a educação escolar indígena para o Ministério da Educação; 2) como se constitui num campo de pesquisa em educação e vem num intenso crescimento, aparecendo como presença nas paisagens acadêmicas; 3) a emergência de novos atores nos espaços da pesquisa a partir da atuação dos próprios intelectuais indígenas, que, progressivamente são reconhecidos como pesquisadores.

Educação Indígena² desde a Antropologia até configurar um campo na Educação

A educação indígena começou a ser tema de atenção, tanto nas pesquisas quanto nas assessorias às escolas indígenas, a partir da Antropologia e deve-se em grande parte ao MARI-USP³, grupo pioneiro em estudos acadêmicos, que considerou a escola nas terras indígenas brasileiras e produziu importantes publicações, algumas delas, inclusive, dirigidas às escolas não indígenas. Também, deve-se a antropólogos e linguistas de outras universidades, como a UNICAMP e a UFRJ, que empreenderam as primeiras pesquisas sobre educação escolar

² Em geral, o termo educação indígena é usado para designar processos próprios de educação e também para tratar da escola. No entanto, é importante ressaltar que educação, concebida e praticada por cada povo originário, contempla processos de formação das pessoas individual e coletivamente e tem características singulares que, milenarmente, constituiu o patrimônio educacional de cada um destes povos. A escola é um aparato ocidental moderno, introduzido nos coletivos indígenas por meio de ações colonizadoras, embora cada povo a ressignifique a partir do modo como se relaciona com a instituição.

³ O MARI - Grupo de Estudos sobre Educação Indígena (1989-2002), vinculado ao Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo - USP e coordenado por Aracy Lopes da Silva, reuniu um grupo de pesquisadores que dedicaram-se a investigar os processos de introdução da escola em Terras Indígenas, a assessorar iniciativas de formação de professores indígenas em diferentes regiões do Brasil, a contribuir com a formulação de uma política nacional de educação escolar indígena e refletir sobre a introdução da temática indígena nos currículos das escolas brasileiras. <http://200.144.182.130/cesta/index.php/pt/biblioteca/fundo-mari>. Consulta realizada em 29/09/2014.

indígena, assim como as decorrentes publicações responsáveis pela divulgação e circulação do tema ainda nos anos finais do século XX. O fato de a escola ser pleiteada pelos povos indígenas, que inserem em suas lutas essa demanda, implicou um setor da Antropologia que mostrou-se sensível ao tema. Aracy Lopes da Silva⁴ merece ser citada nesse movimento, como coordenadora do MARI, na Universidade de São Paulo. Se, durante algum tempo, os antropólogos, ou um grupo deles, mostraram-se resistentes à escola nas terras indígenas por considerarem que é uma instituição colonizadora e alheia aos modos de vida originários da América, o fato de conviverem, de observarem o quanto a instituição escolar está(va) inserida em muitas Terras Indígenas, fez com que começassem a se envolver com o tema. Nesse sentido, desde a Antropologia, surgiram reflexões importante para compreender a educação escolar indígena, bem como a qualificação da presença da temática indígena na escola não indígena.

Outra contribuição advinda da Antropologia diz respeito à etnografia, uma perspectiva metodológica que possibilita enxergar diferentes formas de apropriação da instituição escolar pelos coletivos indígenas, evidenciadas em pequenos movimentos que mostram práticas sendo modificadas pela atuação protagonista de coletivos indígenas, que mesmo subordinados a uma ação colonizadora violenta, souberam criar espaços para resistir e re-existir, modificando-se, contudo mantendo modos de vida ligados à tradição. Um exemplo são as pesquisas de Antonella Tassinari, que em suas etnografias junto ao povo Karipuna, do Amapá, mostra a escola como um lugar de fronteira, conceito inspirado em Frederik Barth e adotado por muitas pesquisas subsequentes: “a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas” (TASSINARI, 2001, p. 65). A autora mostra situações em que a escola, mesmo imposta a este povo indígena por uma ação colonial e assimilacionista é ressignificada e, em alguns casos, usada a favor da comunidade.

Do mesmo modo, Aracy Lopes da Silva, pontuava conceitos fortes e que, talvez, ainda necessitam de melhores compreensões para situar a educação e a escola indígena: a relação natureza-cultura; o estatuto do ser humano num universo habitado por seres que se comunicam e se relacionam; as concepções totalizadoras do universo; o xamanismo nas práticas educativas. Essas percepções que fazem parte dos processos próprios de aprendizagem estão presentes em três emblemáticas publicações sobre o tema que, embora

⁴ Como muitos antropólogos de sua geração, Aracy Lopes da Silva (1949-2000), além das atividades docentes na USP, participou da luta pela causa indígena, defendendo direitos desses povos, suas terras, suas línguas e culturas. Foi presidente da Comissão Pró-Índio de São Paulo, nos anos 80, quando iniciou seu conhecido trabalho sobre Educação Indígena (VIDAL, 2000).

publicadas após sua morte tiveram, na elaboração, a coordenação da referida autora: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (LOPES DA SILVA; LEAL FERREIRA, 2001); *Práticas pedagógicas na escola indígena* (2001) e *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos* (LOPES DA SILVA; NUNES, 2002).

A participação direta de etnólogos na escolarização indígena, especialmente no norte do país, assessorando a elaboração de políticas, de um conjunto de legislação e na construção de propostas pedagógicas é notória a partir dos anos 70, acentuando-se nos anos 80 e 90 do século XX. Exemplo disso é o trabalho da Comissão Pró-Índio (CPI/AC), que desenvolveu desde 1978, com povos indígenas do Acre, o projeto “Uma experiência de Autoria.

Na década de 70 e 80 (sec. XX), alguns setores da sociedade civil brasileira e acreana puderam construir novos tipos de relações com os povos indígenas na região onde atuavam. O empenho na criação de uma rede de ONGs de assessoria política a esses povos, assim como a crescente organização local e nacional dos movimentos indígenas resultaram em transformações que o memorial indígena denominou de tempo dos direitos (MONTE, 2008, p. 32).

Concomitante e com o apoio desses pesquisadores e assessores, o movimento indígena leva adiante conquistas importantes para a educação escolar, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 e de um conjunto de leis que aos poucos vão configurando, nas entranhas do Estado brasileiro, a escola indígena, específica, diferenciada, comunitária e bilíngue. A transferência da gestão da educação escolar indígena do âmbito do Ministério da Justiça (FUNAI) para o Ministério da Educação⁵, no início dos anos 90 do século XX, igualmente constitui um fator para que a educação escolar dos povos originários se tornasse um tema evidente no campo da Educação: afinal, é mais um cenário educativo instigante e desafiador que se apresenta, com seus atores reivindicando autoria, participando e intervindo nos processos.

Observa-se nas pesquisas, que uma perspectiva de análise que enfatizava o caráter colonizador e destruidor das culturas indígenas, no final do século XX, a escola nas aldeias começa a ser compreendida também por meio dos agenciamentos e autorias indígenas. “Uma revisão crítica do papel da escola, historicamente identificada como a ‘civilização’ dos índios, levou a uma inversão de perspectivas” diz Aracy Lopes da Silva (2001, p. 7). Ao mesmo tempo, as pesquisas evidenciam às complexidades da educação e das escolas indígenas: as ambiguidades de um querer e um não querer escola, buscando-a e criticando-a a um só tempo; as contradições; as apropriações, como pequenos, mas fortes movimentos no cotidiano escolar

⁵ Essa transferência ocorreu por meio da Portaria Interministerial Nº 559, de abril de 1991.

e que mostram modos próprios de fazer escola, ou seja, a indianização dos tempos e espaços escolares (BERGAMASCHI, 2005).

Embora tenha a convicção de que as relações étnico-culturais – interculturais e de interaprendizagens – com os povos originários estejam ocorrendo no campo das pesquisas, cujos temas centrais são educação e educação escolar indígena, é importante ressaltar também estudos que se pautam na qualificação da presença da temática indígena nos currículos das escolas não indígenas, recentemente uma necessidade agudizada pela Lei Federal 11.645/2008⁶. Nesse sentido vale a pena retomar dois importantes trabalhos, que repercutiram positivamente nos modos de ensinar sobre os povos indígenas, fugindo dos comuns estereótipos, ofertando abordagens mais adequadas para o estudo respeitoso da temática indígena na escola. Falo novamente de Aracy Lopes da Silva e seus dois livros: *A Questão Indígena na sala de aula* (1987) e *Temática Indígena na Escola* (1998), precursores em organizar temas da história, da cultura, da presença indígena na sociedade brasileira, divulgando-os diretamente ao público de professores do ensino básico. São exemplos de diálogo entre a pesquisa e o ensino, propriamente dito e tornam-se referência para a construção de outros materiais formativos para as escolas de educação básica, bem como para o ensino superior, principalmente na formação de professores. São possibilidades oferecidas para sair do discurso imobilizador de que não há literatura sobre o tema.

2) A educação indígena se constituindo em um campo de pesquisa na Educação

Aracy Lopes da Silva há mais de dez anos, quando da publicação do livro *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na Escola* (2001), constatou que até o final dos anos dois mil havia em torno de 200 publicações tratando da educação escolar indígena no Brasil e considerava progressiva a presença da temática indígena nas pesquisas: “O ritmo da produção analítica sobre o tema aumenta progressivamente até o presente” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 37). A autora creditava o expressivo interesse da academia pelo tema ao próprio movimento indígena que reivindicava escolarização diferenciada e de qualidade.

Desde então, alguns trabalhos foram realizados, no sentido de catalogar pesquisas sobre a temática indígena. O primeiro deles foi o de Marta Valéria Capacla⁷, também integrante do MARI, que em 1995 publicou um estudo em que resenhou treze obras, entre

⁶ A Lei 11.645/2008 modifica o artigo 26a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afrodescendentes nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

⁷ Cadernos de Educação Indígena: o Debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975- 1995) Resenhas de Teses e Livros. São Paulo MEC & MARI- USP 1995.

teses e livros que divulgavam pesquisas sobre educação indígena entre os anos 1975 e 1995. Nessa mesma trilha, um trabalho bastante detalhado, que inventariou pesquisas de mestrado e doutorado sobre educação escolar indígena no Brasil, foi realizado por Grupioni (2003) e considerou o período de 1978 a 2002, publicado sob o título *A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil*. Nos 25 anos abarcados pelo referido trabalho, aparecem 53 dissertações e 21 teses, cujos resumos encontram-se publicados no periódico *Em Aberto*, edição número 76, de 2003.

Nesse estudo, Grupioni mostra que no período considerado em seu inventário de dissertações e teses que abordam a educação indígena nas décadas finais do ano 2000, os programas de pós-graduação em Educação já conformam o cenário da maioria das pesquisas (37), seguido pela Linguística (13) e Antropologia (12). Na região sul foram realizadas apenas duas destas pesquisas: no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, a dissertação de Sílvia Maria de Oliveira (1999) sobre a formação de professores indígenas bilíngues - a experiência Kaingang, orientada por Leda Scheibe e, no limiar dos anos dois mil a tese de doutorado de Maria Helena Rodrigues Paes (2002), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na Linha de pesquisa sobre Estudos Culturais. A tese de Paes estudou as escolas nas aldeias Paresi de Tangará da Serra, MT.

A grande maioria desses trabalhos elencados por Grupioni se debruça sobre a escola de povos do norte e do centro Brasil, quase inexistindo estudos sobre educação e escola de povos Guarani, Kaingang, Xoklen e Xetá, que são o maior contingente indígena da região sul. Por um longo período a literatura escolar contribuiu para afirmar a inexistência de povos indígenas no sul do Brasil. Também foi muito vinculado em todos os setores da sociedade, incluindo a educação, que os indígenas do sul estavam “aculturados”, e somente se encontrariam “indígenas de verdade” na Amazônia. Essa invisibilidade se fez sentir nas pesquisas, que, com raras e honrosas exceções⁸, atuaram junto aos coletivos indígenas da região sul.

Segundo Grupioni (2003), autor desse inventário, os temas que predominaram nas teses e dissertações elencadas em seu trabalho versam sobre o papel da escola, seus currículos, materiais didáticos, formação de professores, políticas indigenistas, processos de reivindicação e implantação da educação escolar em terras indígenas, socialização de

⁸ É importante desatacar o papel da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, que, desde as últimas décadas do século passado teve uma presença respeitosa e valorizadora dos povos indígenas em ações de pesquisa, ensino e extensão, principalmente kaingang e guarani do norte e noroeste do estado. Foi a primeira Universidade do Rio Grande do Sul a criar uma política de ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, nos anos de 1990.

crianças, aprendizagem e pedagogias indígenas. Predomina certa preocupação com a ingerência da escola nos modos de vida dos povos originários e os temas mais recorrentes nestas pesquisas são: legislação, políticas educacionais e processos de gestão.

Grupioni destacou a primeira pesquisa realizada sobre educação indígena num programa de pós-graduação em educação, no ano de 1987, trabalho que certamente inaugurou uma era de muitos estudos, que colocam essa temática num cenário de visibilidade na academia. Trata-se da dissertação de Nancy Antunes Tsupal, que estudou alguns aspectos pedagógicos da educação bilíngue entre os povos Karajá e Xavante, dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, iniciando uma prática de pesquisas etnográficas que descrevem a educação escolar indígena no âmbito dos programas de Pós-Graduação em Educação de todo o país.

Continuando o rastreamento de teses e dissertações que tratam da educação indígena, um levantamento realizado no portal da CAPES por Bergamaschi (2012), constata que na primeira década do século XXI, mais precisamente entre os anos de 2001 e 2009, o registro de 179 pesquisas de pós-graduação que abordam educação e processos de escolarização dos povos indígenas brasileiros, bem como da temática indígena na escola: 135 dissertações de mestrados e 44 teses. Parte significativa das pesquisas foi realizada em Programas de Pós-Graduação dos cursos de Educação, onde figuram 29 doutorados e 99 mestrados, seguida, de longe, pela Antropologia, com três teses e doze mestrados e pela Linguística, com seis doutorados e oito mestrados. Os dados mostram o maior envolvimento da Educação e um crescimento vertiginoso da educação e da escola indígena como tema destas pesquisas.

Os mestrados encontram-se distribuídos por todas as regiões do país, mostrando também o crescimento significativo de programas novos que oferecem esse nível de estudo no Brasil. No entanto, as teses, em sua maioria, foram realizadas em São Paulo: nove na Universidade de São Paulo – USP; cinco na Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP; quatro na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; quatro na Universidade Estadual Paulista – UNESP; três na Universidade Federal de São Carlos -UFSCar. Nos Programas de Pós-Graduação da Região Sul foram realizadas cinco das 29 teses, sendo quatro delas em programas de pós-graduação em Educação. Destaca-se, no ano de 2005, a tese de Maria Aparecida Bergamaschi, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que recebeu o primeiro Prêmio Capes de Tese: *NHEMBO'E ; Enquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani*, contribuindo para a difusão do tema no meio acadêmico. Nesse mesmo ano, na área de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Maria Izabel de Bortoli Hentz

defendeu a tese *Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos dos discursos dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade*.

No ano de 2006, mais duas importantes teses sobre educação indígena foram defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação: *Política Educacional nos anos 90: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*, de Rosângela Célia Faustino (UFSC) e *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem Guarani*, de Ana Luísa Teixeira de Menezes (UFRGS). Em 2007 foi a vez da tese de Iara Tatiana Bonin: *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* defendida na Linha de Pesquisa sobre Estudos Culturais do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Importante destacar os nomes dessas pesquisadoras e seus doutoramentos, pois hoje são atuantes em programas de pós-graduação em educação que são referência nas pesquisas sobre educação e educação escolar indígena na UFRGS, UNISC, ULBRA e UEM, onde registram-se, até o final de 2016, mais de trinta pesquisas de mestrado e doutorado concluídas ou em andamento.

Conforme levantamento de Bergamaschi (2012), os mestrados sobre educação indígena realizados nos PPGs em Educação da Região Sul que encontram-se registrados no portal da CAPES no período de 2001-2009 representam um número bastante significativo e estão dispostos no quadro que segue:

Ano	Universidades	Dissertações
2001	UEM	02
2002	UFRGS	01
2004	UFPR; UNISINOS; UEM; UFSC	05
2005	FURB; UFSC	04
2006	UFSC; FURB	02
2007	UFSC; UEM; UEL	07
2008	UFSC; UPF	04
2009	UNIJUÍ; ULBRA; UFSC	03
Total		28

Fonte: Bergamaschi (2012)

Continuando as buscas no Portal da CAPES e nos *sites* dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul, entre os anos de 2012 a 2016 se constitui um escopo de pesquisas que vale a pena considerar, já que nos programas dos estados do RS, SC e PR foram encontrados o registro de 03 teses e 31 dissertações que tratam da educação indígena, afirmando o significativo crescimento numérico das pesquisas que tratam deste tema, conforme o demonstrativo que segue:

Universidade	Teses	Dissertações
UFSC		06
UFRGS	02	04
FURB		02
PUC-PR		02
UEM	01	04
UNOCHAPECÓ		03
UPF		02
UNIJUI		02
UNISC		02
UEL		01
ULBRA		01
UNISINOS		01
UFFS – Campus Chapecó		01
Total	03	31

Fonte: Portal de Teses da CAPES e *sites* dos PPGs em Educação - Região Sul.

Dedicando-me a uma análise dessas pesquisas, os temas das teses centram-se na relação entre a produção das narrativas e os povos indígenas na Amazônia ao longo dos séculos XVIII ao XX; a identidade puyanawa com base nos letramentos na escola Ixubã Rabuy Puyanawa (Acre); interações interétnicas entre sujeitos/atores sociais vinculados à modernidade com o mundo da vida indígena. Por sua vez, as pesquisas de mestrado concentram-se em torno dos seguintes temas: jogos indígenas e interculturalidade; educação escolar; formação de professores; saberes indígenas em escolas não indígenas; o significado da escola em comunidades indígenas; matemática Guarani; indígenas e ensino superior; educação indígena e interculturalidade; pedagogia indígena; matemática kaingang; políticas de educação escolar indígena; uso de tecnologias digitais em aldeias indígenas, entre outros.

Considerando os trabalhos apresentados no período⁹ de 2002 a 2016 na Reunião Científica Regional - ANPEd Sul, temos o seguinte quadro:

Ano/Local	Tema Indígenas	Tema Afro	Tema Geral Rel. étnico-raciais	Total
2002/UFSC	02	02	-	04
2004/PUC-PR	05	01	03	09
2006/UFSC	04	03	02	09
2008/UNIVALI	05	04	01	10
2010/UEL	02	02	05	09
2012/UCS	08	07	12	21* / 06**
2014/UDESC	03	02	09	09* / 05**
2016/UFPR	04	04	05	09* / 04**
Total	33	25	37	95

*No GT Educação, Cultura e Relações étnico-Raciais

** Em outros GTs

Fonte: site da ANPEdSul

⁹ Este período foi delimitado em função da disponibilidade de dados em *sites* do evento.

Em relação aos temas abordados nos trabalhos apresentados nos anos de 2012 e 2016 observei especialmente os que tratam da temática indígena, constando as seguintes temáticas: Ensino Superior Indígena; Educação e escola kaingang; Educação e escola Guarani; Escola Indígena; Territórios Etnoeducacionais. Aparece também, com ênfase, estudos sobre a Lei 10639/2003 e 11.645/2008, sobre livros didáticos e relações étnico-raciais e interculturalidade, o que nos faz pensar na atualidade das pesquisas e reflexões possibilitadas por esses trabalhos.

É importante considerar, igualmente, que o crescimento significativo de pesquisas que abordam a educação indígena nos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul tem como decorrência que os povos indígenas desta região começam a ser mais evidenciados: a maior parte destas pesquisas estuda processos educativos e de escolarização dos povos Guarani, Kaingang, Xocklen e Xetá. Este é um movimento que contribui para o estreitamento do diálogo com os povos originários dessa região, o incremento na produção bibliográfica, bem como o movimento político que implementa as ações afirmativas e o ingresso de estudantes indígenas nas universidades. Aliás, tema que aparece nas pesquisas mais recentes são as ações afirmativas e a presença de estudantes indígenas na universidade, mostrando um posicionamento político dessas pesquisas e de seus pesquisadores.

Tendo em mãos o quantitativo das pesquisas sobre educação indígena realizadas na região sul nos últimos anos, passei para outra fase, qual seja de verificar como a temática aparece na organização de cada programa. Percorrendo 39 programas de pós-graduação em Educação da Região Sul, as linhas de pesquisa, temas e ou grupos de pesquisa, constatei em nove deles alguma referência explícita a pesquisas sobre relações étnico-raciais. Alguns programas, como da UEM, UFRGS, ULBRA, as linhas de pesquisa que referem o tema indígena coincidem com a expressiva produção de teses e dissertações. No entanto a maioria das pesquisas ocorrem sob títulos de linha e grupos de pesquisa mais genéricos, embora outros temas que se referem à inclusão estejam especificados, como por exemplo surdez, cegueira, ou, ainda, o tema “escolas étnicas”, especificado nas linhas de pesquisas, mas que referem-se especificamente à escola teuto-brasileira (UFSC). Portanto, observando a apresentação de cada programa em relação a linhas de pesquisa e ou temáticas de investigação, ainda predomina uma gritante invisibilidade das questões relativas à educação e à escola indígena, bem como de temas relacionados à educação afro-brasileira. Contudo, também uma esperança: como alguns programas anunciam a perspectiva étnico-racial e, em especial, a educação indígena em seus grupos e linhas de pesquisa, há uma tendência de ampliação de estudos nesta temática.

Foram consultados os sites dos 39 programas de pós-graduação (Mestrado Acadêmico e Profissional e Doutorado), verificando como e onde as relações étnico-raciais aparecem citadas como temas de pesquisa, conforme quadro que segue.

Universidade	Como aparece referenciado a temática indígena
UNOCHAPECÓ	Linha de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Temáticas: raça/etnia (professores com experiência em educação indígena).
ULBRA	Linha de pesquisa: “Pedagogias e políticas da diferença”. Linha abriga estudos de representações étnico-raciais, pesquisas sobre a temática indígena e as formas como têm sido narrados estes sujeitos, estudos da diáspora negra, de práticas culturais afrodescendentes, as lutas por reconhecimento étnico, cultural e político de diferentes identidades, considerando uma variada gama de artefatos culturais da contemporaneidade.
UNESC Criciúma	Temática de um docente: Relações étnico-raciais na educação, na linha de pesquisa Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos.
UNIOESTE Cascavel	Caracterização da linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores: As diversidades culturais e sociais que permeiam os espaços educativos e evidenciam as particularidades dos sujeitos envolvidos – crianças, jovens, homens, mulheres, negros, indígenas, moradores do campo, da cidade, pobres etc. –, colocam-se como desafios à formação dos professores e, ao mesmo tempo, interpelam para a necessidade de pesquisas que levem em conta as particularidades desses sujeitos.
UNISUL	Apresenta uma área de concentração denominada Relações Culturais e Históricas na Educação - Fundamentos históricos, antropológicos e sociológicos dos processos educacionais, na memória, nos contextos e nas representações sociais; grupos étnicos e a questão educacional; estudos sobre inclusão e cotidiano escolar.
UEM	Linha Educação Escolar Indígena - uma equipe de mais de 15 pesquisadores envolvendo alunos de graduação, Mestrado, Doutorado e Professores. GEPEC/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Emancipação, com linhas específicas voltadas ao aprofundamento das questões que envolvem Cultura, Educação, Grupos Étnicos, Diversidade e Marxismo.
UFRGS	Na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais, a temática relacionada a uma docente: Educação e educação escolar indígena. Estuda os processos de educação indígena, a relação entre as práticas educativas tradicionais, as cosmologias indígenas e as escolas nas aldeias, as afinidades entre saberes e conhecimentos indígenas e não-indígenas, as marcas ameríndias no fazer educativo da nossa sociedade, bem como a ética do cuidado nas práticas que mobilizam a memória e a tradição na formação de professores e no ensino de história.
UFPEL	Linha de Pesquisa: Currículo, profissionalização e trabalho docente. Tema: processos de trabalho docente e as identidades de professores e professoras nas suas relações com as categorias de classe social, gênero, idade e etnia, etc.
UFPR	Linha de Políticas Educacionais; Tema: das políticas afirmativas e de inclusão

Fonte: *sites* dos programas de pós-graduação

3) Modificações na paisagem: os pesquisadores indígenas

Há um movimento de pesquisa realizado pelos próprios indígenas e que se expressa por monografias, dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e livros, movimento esse estudado por alguns pesquisadores brasileiros (ALMEIDA, 2004, 2009). No entanto, me detenho a destacar pesquisadores indígenas em programas de pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado). Luciano e Barroso-Hoffmann (2010) indicavam que em torno de 40 estudantes indígenas já haviam concluído mestrado e cinco o doutorado em todo o Brasil na primeira década dos anos 2000. Estudos mais recentes identificam que 70 indígenas que já realizaram ou estão realizando cursos de pós-graduação *strictu sensu* em programas de pós-graduação do país e, até maio de 2012, 47 deles já concluíram a formação, tendo sido defendidas 39 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Desses estudantes, 18 estão em PPGs de Educação, seguidos por Antropologia e Linguística. Sobre os temas pesquisados, 20 estão relacionados à educação escolar indígena (PALADINO, 2015). Análises elaboradas pela autora evidenciam também a satisfação dos programas que acolhem pesquisadores indígenas, visto a qualidade e a inovação que aportam, principalmente nas reflexões acerca das epistemologias e a pluralidade de possibilidades ao abarcar os conhecimentos e metodologias dos povos originários, afirmando a intercientificidade reivindicada por grupos que até então têm seus conhecimentos excluídos pela ciência ocidental moderna. Estes dados, embora ainda denunciem a invisibilidade e ou a insuficiente repercussão no campo da pesquisa, evidenciam também uma presença que aos poucos modifica a perspectiva única (branca e ocidental) que predomina na universidade.

En estos roles como universitarios e investigadores indígenas, impactan en las formas de interlocución entre científicos sociales y pueblos indígenas. De ser tradicionalmente objetos de estudio, traductores e informantes, han pasado, crecientemente, a ser colaboradores e interlocutores de los procesos de investigación, o incluso autores o coordinadores de investigación, gestándose modalidades de construcción de conocimiento que reúnen más voces y perspectivas. Sin embargo, estos estudios tienen escasa visibilidad y se conoce muy poco sobre sus resultados, procesos metodológicos, formas de construcción de conocimientos y los impactos que tienen en sus comunidades o grupos de pertenencia. (p.227-228)

A autora mostra a distribuição dos indígenas pós-graduandos por regiões: povos do Rio Negro somam 17 pós-graduandos; 12 do Centro-Oeste, especialmente do povo Terena, seguidos por pesquisadores indígenas da Região Sul com seis mestres Kaingang. Explica-se essa situação em decorrência de, no norte do Brasil, a intervenção das missões Salesianas e a escolarização propiciada por essas missões; em relação aos Terena e Kaingang, são povos em que a intervenção do Estado foi (é) muito forte, especialmente por meio do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, no século XX, o que faz esses povos buscar formação para construir

ferramentas teóricas que possibilitem a compreensão do Estado e modos específicos de com ele se relacionar, sem ter perdas tão grandes como ocorreram até o momento.

Segundo estudos de Paladino (2015), a maioria desses estudantes que cursam mestrado e doutorado advém dos movimentos indígenas, são lideranças que emergem na luta política e tem intenso histórico de contato com o Estado. A autora também fez um levantamento das universidades e programas que acolhem estudantes indígenas: PUC-SP: 10; UCDB: 9; UFPE: 8; UNB: 6; UFAM: 6; UFRGS: 4; UFPA: 4. Com menor número, figuram também a UFRJ, PUCRS, PUCPR, UFMT, UFRRJ, UFSC. Portanto, segundo dados desta autora, na Região Sul são quatro universidades que acolhem pesquisadores indígenas, sendo que programas de pós-graduação em Educação, apenas na UFRGS. Bolsas da Fundação Ford foram aportados por pesquisadores indígenas no período de 2001 a 2012, mas constam também com bolsas dos próprios programas. Foi publicado no D.O.U do dia 31 de dezembro de 2014 a Portaria MEC nº 1.076, que institui Grupo de Trabalho – GT para analisar mecanismo de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos, **indígenas** em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional da CAPES, certamente com o objetivo de fomentar o ingresso desses setores nos programas de pós-graduação. No entanto, devido aos caminhos políticos inusitados do país nos últimos anos, este GT foi encerrado.

Movimento recente é a criação de políticas que reservam vagas para setores que historicamente figuram em programas de pós-graduação apenas como objeto de pesquisa e não como pesquisadores. Os primeiros programas a instituir políticas desta natureza foram cursos de Antropologia. Na Educação, há registros de uma política que fomenta o ingresso em cursos de mestrado e doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso (2015) e na Universidade Estadual de Campinas (2016). Na região sul, os Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFSC e UFPel foram pioneiros, seguidos pelos Programas de Pós-graduação em Antropologia Social, Sociologia e História da UFRGS, ao instituírem uma política de acesso e permanência que inclui estudantes indígenas nos cursos de mestrado e doutorado. Na área de Educação, o Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi o primeiro a criar uma política de acesso para estudantes indígenas no sul do Brasil: em 2017 ingressaram no mestrado três estudantes Kaingang em decorrência dessa política.

Como dizia anteriormente, a produção de indígenas intelectuais reflete positivamente na academia, pelo fato de se ver enriquecida e, aos poucos, modificada 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 de Gersem José dos Santos Luciano (2012, p. 11). Corrobora com essa ideia o depoimento da Kaingang Joziléia Daniza Jagso, mestre pelo PPGAS/UFSC e doutoranda no PPGAS/UFPel, declarando o quão é importante que os povos indígenas também busquem valorização através do conhecimento científico e, reconhece que muitas universidades tem aberto esse espaço.

No tocante a essa presença, Paladino (2015) questiona se de fato ela contribuiu para a transformação da lógica monocultural e cientificista da educação. Contudo, reconhece que essa presença insere na universidade a criação de novas linhas de pesquisa e a gestação de novas formas de produzir conhecimento. Por esse caminho percorrem as afirmações de recentes mestres em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os intelectuais kaingang Zaqueu Key Claudino e Bruno Ferreira¹⁰. Orientados para a realização de suas pesquisas a partir dos parâmetros acadêmicos, transgredem e buscam uma metodologia própria, como afirma Claudino (2013. p. 27)

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 ãn ti (aquilo que os velhos conhecem e dominam)

O mesmo observa-se na dissertação de Bruno Ferreira (2014, p. 06):

Me apoiei muito nas rodas de conversas, uma prática kaingang que muitas vezes acontece ao redor do fogo, onde não se usa lápis nem caderno para fazer anotações e sim, o ouvir silenciosamente cada pessoa que fala. [...] Ainda é importante perceber que os kaingang mantêm muito vivas em suas memórias as formas de ensinar as crianças de acordo com seus processos próprios. A escola aparece como um novo espaço que, a cada dia, está sendo ressignificado como um importante espaço de construção e empoderamento do povo Kaingang.

Sustentando os procedimentos metodológicos numa perspectiva da ciência indígena ou de um espaço cognoscitivo próprio, este contando com técnicas, lugares e atividades próprias, os pesquisadores indígenas apresentam propostas próprias, que dialogam com o conhecimento tradicional dos velhos – os intelectuais da oralidade. Claudino compara a sua escrita com o movimento das mãos das mulheres kaingang que tecem fibras de taquara na confecção dos

¹⁰ No PPPGEdu/UFRGS, antes mesmo da política afirmativa, estudantes indígenas se fazem presentes como mestrandos e doutorandos. Até 2017, quatro pesquisadores Kaingang concluíram o mestrado e três realizam mestrado e 01, doutorado.

balaios, uma arte ancestral que se mantém, inclusive na atualidade, como importante fonte de renda para muitas famílias.

No mesmo sentido, temos outras experiências em que os processos de pesquisa permitem um retorno às origens, como relata Edson Machado de Brito (2012), indígena 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 retornar a Territórios Indígenas e fortalecer sua identidade por meio da afirmação dos saberes indígenas e das pesquisas: “Embora os missionários tenham me convencido a renegar a minha condição indígena”, essa condição reverbera desde o solo, 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 outros conhecimentos, como decorrência da presença de pesquisadores indígenas na universidade, há outras formas de escrever. Segundo Maria Inês Almeida (2009, p. 24) a escrita indígena pode ser reconhecida como uma escrita “desocidentada”, marcada pela oralidade e pela emocionalidade. Segundo a autora, nesse estilo “o corpo da escrita, o corpo nosso e o corpo da terra se integram”, resultado em uma escrita germinal, marcada por um sentir emocional e que conta das coisas vividas e aprendidas com o coração.

Essa dimensão se destaca também na dissertação de mestrado¹¹ de Elda Vasques Aquino (2012), intelectual Kaiowa, cuja pesquisa realizada junto às crianças de Amambai, 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” (yv marane’y). (AQUINO, 2012, p. 10).

Na escrita da autora aparece um modo próprio 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”, afirmando os modos de

¹¹ Assim como outros 16 indígenas pertencentes aos povos Guarani e Kaiowa e Terena, que concluíram o doutorado e ou o mestrado até o ano de 2016, Elda Vasquez Aquino realizou seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, MS.

vida Kaiowa e ao mesmo tempo dialogando com o mundo não indígena. Esse caminho de volta 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.

Palavras para concluir

Observamos que, embora ainda com uma presença bastante tímida, há um movimento crescente e muito acelerado no caminho da ampliação de pesquisas que tratam da temática indígena nos programas de pós-graduação em Educação. Certamente é um movimento que modifica a paisagem das pesquisas, que traz novos aportes teóricos e metodológicos, que enriquece a academia, principalmente com a atuação dos próprios pesquisadores indígenas. A Região Sul do Brasil, que por muitos anos aparecia como uma região desabitada por povos indígenas, mostra hoje suas autorias, pois além das pesquisas que dialogam com o tema, abre espaço para seus saberes e conhecimentos que os próprios pesquisadores indígenas apresentam. A interculturalidade, tão propalada em *papers* começa a aparecer como prática acadêmica, possibilitando que a academia seja habitada por epistemologias plurais, expressando a diversidade de conhecimentos e modos de produzi-los. Acreditamos também, que é um movimento que soma na construção de uma sociedade que precisa se assumir plural, igualmente expressando a diversidade de coletivos que a constitui.

Referências

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

ALMEIDA, Maria Inês; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**: as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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 de Mestrado, UCDB, 2012.

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

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil**: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (35), 2012. <http://epaa.asu.edu/ojs/1076>.

BRITO, Edson Machado de. **A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. Tese. 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 de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: Resenhas de teses e livros. Brasília / São Paulo: MEC / MARI, 1995.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

GASCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigências pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In. BERTELY, María, et al... **Educando em la diversidade cultural**. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilíngües. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2008, p. 367-397.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A educação Indígena na Academia**: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). Em Aberto. Brasília. V. 20, n 76, p. 197-238, fev. 2003.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação** – A questão indígena na escola. São Paulo: Global: 2001.

LUCIANO, Gersem 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, 2010.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Cronistas em viagem e educação indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PALADINO, Mariana. “Quando los antropólogos son indígenas”: una discusión de la producción académica de autoria indígena en Brasil. NOVARO, Gabriela, PADAWER, Ana y HECHT, Ana Carolina (comp.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes**. Reflexiones desde Argentina, Brasil, Bolívia, México y España. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2015, p. 227-254.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **A construção da subjetividade cidadã, um jazz possível!** Consonância e dissonância nas análises dos discursos democráticos educacionais brasileiros. Implicações no ensino de história. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP: Campinas, 2009.

VIDAL, Lux Boelitz. Homenagem a Aracy Lopes da Silva (1949 - 2000). Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2000, V. 43 n° 2. P. 11-16.