

MBYA-GUARANI NA UNIVERSIDADE – UMA LONGA TRAJETÓRIA

Fátima Rosane Silveira Souza

Resumo

Esta reflexão propõe-se a apresentar, de forma breve, o percurso histórico dos indígenas brasileiros, no último século, até o ingresso na universidade. Retrata, principalmente, a etnia Mbya-Guarani do estado do Rio Grande do Sul, desde sua emergência indígena (BENGOA), suas reflexões e discussões sobre a instalação da escola indígena nas comunidades até o ingresso na universidade, as dificuldades e os avanços já existentes nesse processo, que pode ser considerado uma ponte para interligar os dois lados do pensamento abissal (SOUZA SANTOS) e um espaço de alteridades que pode nos ajudar a compreender que somos apenas mais uma cultura, entre tantas possíveis (LAPLANTINE).

Palavras-chave: interculturalidade, escola indígena, universidade,

Introdução

Assustados, arredios, tímidos, os olhos negros denunciam seu desconforto por estar naquele lugar. Estatura baixa, corpo pequeno, passos breves e delicados. Idade, apenas conjecturar sua juventude. Cabelos pretos, sedosos, naturalmente lisos molduram um rosto pequeno e redondo. Passos curtos, apressados, sorriso breve. Atravessa os jardins da universidade dividida entre a vontade de estar longe e a importância simbólica e necessária de ficar. Simbólica, como missão de marcar a presença indígena na universidade; necessária, para seu magistério indígena. Mas a família não está com ela e essa ausência pesa e debilita sua determinação em permanecer. E assim trava uma luta interna, diuturna, neste autoconvencimento sobre a importância de estar na universidade e de persistir na graduação. Distante de seu povo, de sua família, de sua aldeia, sozinha com seus problemas, que nem mesmo são seus... o que significa estar na universidade?

*Os problemas não se resolvem,
os problemas têm família grande
E aos domingos saem todos a passear
Os problemas, sua senhora e outros pequenos
probleminhas (P. Leminski)*

O que significa os indígenas chegarem à universidade e como se sentem nesse ambiente? E como a universidade e os demais universitários os recebem? O que significa para a Universidade receber o aluno indígena? A reflexão sobre essas indagações é o que pretendo desenvolver nesta narrativa pretensiosamente indagadora.

É notório e de conhecimento internacional, que essa trajetória até a universidade tem sido trespassada por lutas, dor, organização, avanços,

retrocessos. Indígenas conquistarem espaço em uma sociedade de ascendência predominantemente europeia representa ter que se debater entre grandes e pequenos problemas. Seria mais fácil se eles ficassem silenciosos e submissos nas aldeias e de preferência bem distantes das cidades e ocupando terras improdutivas, que não “atrapalhem o progresso”. Seria mais adequado, segundo alguns, que permanecessem invisíveis. Esse é um pensamento muito forte e que tem vindo à tona em vários momentos do percurso histórico dos povos indígenas.

2. Percursos

Durante séculos, a escolarização dos indígenas foi uma intervenção patrocinada, principalmente por missões religiosas, que reverenciavam a cultura europeia e a cristianização dos costumes. No último século, os indígenas brasileiros foram recrutados para integrar frentes de trabalho no interior do país e proteger as fronteiras; foram escravizados, catequizados e dizimados por doenças e violências. Receberam mais atenção de missões religiosas e de organizações não-governamentais estrangeiras do que da sociedade e do governo brasileiros.

Os Mbya-Guarani¹, etnia referida nesta narrativa, são habitantes das terras baixas de América do Sul². Vivem em região predominantemente de Mata Atlântica, sempre que possível, às margens de rios ou arroios. Nhandeva, Kaiowa e Mbya³, tradicionalmente, são apontados como os três maiores grupos da etnia Guarani no Brasil⁴. Originalmente, viviam em um extenso território.

Os Guarani ocupavam a região litorânea compreendida entre Cananeia, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, e o Rio Grande do Sul; estendiam-se ao interior, até os rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência entre o Paraguai e o Paraná, as aldeias distribuía-se ao longo de toda a margem oriental do Paraguai e pelas duas margens do Paraná. Esse território era limitado ao norte pelo rio Tietê e a oeste pelo rio Paraguai (CLASTRES, 1978).

¹ Os Guarani pertencem à família linguística Tupi-Guarani, tronco linguístico Tupi, falantes da língua guarani.

² Terras baixas recebem essa denominação como uma forma de diferenciar das terras altas da região da cordilheira dos Andes e dos povos originários andinos.

³ Proposta por Schaden, nos anos 1950, essa tem sido a classificação mais utilizada; leva em consideração as diferenças observadas nos dialetos, nos costumes e nas práticas rituais entre este povo, embora contenha alguma divergência em relação às autodenominações (na região do oeste paranaense, na tríplice fronteira (Brasil, Paraguai, Argentina) há grupos que se autodenominam Avá-Guarani e, em São Paulo, alguns se consideram Tupi). Comissão Pró-Índio em São Paulo, disponível em <http://cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/24/o-povo-indigena-guarani.aspx>. Acesso em dez/2014.

⁴ Embora essa distinção não seja pacífica, essa diferença e essa discussão não possuem relevância para este estudo.

Nas últimas décadas do século XX, estudos etnográficos dão conta de que os Mbya haviam passado os últimos anos escondidos nas matas, em estado fugidio, procurando, de todas as formas, evitar a convivência com os não-indígenas. As primeiras etnografias de que se tem notícia, realizadas no sul do país, principalmente no Rio Grande do Sul, datam dos anos 1990 (SOARES, 2012; VIETTA, 1992), tamanha era a determinação em evitar o contato com outras culturas. Tamanho isolamento levava os órgãos públicos a considerá-los estrangeiros, condição que os excluía do acesso a políticas públicas. Essa é uma condição muito própria da cosmologia guarani, um modo de ser e de estar na terra, que não conhece fronteiras nacionais e que reconhece no território que habitam uma coesão cosmológica complexa, ligada às tradições e aos costumes dos antepassados.

A aceitação da convivência com antropólogos e estudiosos etnográficos já sinalizava uma abertura para a interculturalidade.

3. O protagonismo Mbya

Chegando ao séc. XXI, os estudiosos passaram a observar que essa abertura à interculturalidade, esse estado de invisibilidade étnica havia se transformado na busca de uma visibilidade insólita, uma determinação em demarcar sua diferença cultural em relação aos “outros” (indígenas e não-indígenas), (SOUZA, 1998, *apud* SOARES, 2012). Esse movimento pode ser considerado como uma emergência indígena, um fenômeno sociocultural que possibilitou a manifestação de novas identidades e expressões étnicas (BENGOA, 2009). O ingresso na universidade é uma das faces desse projeto de emergência indígena.

A Constituição Federal de 1988, considerada historicamente a Constituição Cidadão, em relação aos direitos individuais e coletivos e da igualdade de direitos foi bastante avançada. Legou aos povos indígenas, entre outros direitos, a educação escolar indígena - bilíngue e comunitária. Esses direitos foram o resultado de uma grande mobilização dos povos indígenas durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), o grande movimento de emergência indígena, como já referido. A coordenação da educação indígena é atribuição do Ministério da Educação (MEC) e compartilhada com os Estados e os Municípios sua execução.

Em relação à escola indígena, Bergamaschi (2005) relata a ambiguidade vivida pelos Mbya-guarani em relação à instalação de escola na aldeia. Em uma

mesma aldeia, há grupos favoráveis e outros, contrários. Mesmo entre aqueles que são favoráveis, há o temor de alguns é que a escola seja uma porta de entrada para o mundo não indígena, desconhecido e, portanto, fora do controle das aldeias. Nas falas indígenas, é reiterada a referência à importância da manutenção das práticas tradicionais de educação. Apesar dessas reflexões, reconhecem a importância da escola para ajudá-los a compreender o mundo não-indígena e como transitar por esse mundo de tantas normas e protocolos de difícil compreensão e alcançar a consolidação dos seus direitos.

Por outro lado, Vhera Poty Benitez, uma liderança guarani na região do Estado do Rio Grande do Sul, recentemente⁵ afirmou que ter a escola dentro da aldeia só porque é um direito, em nada contribui para a comunidade à qual ela deve servir. Para ele, assim como para aqueles que entendem a importância da escola, ela deve servir como um instrumento de revitalização étnica, de manutenção da língua e dos costumes tradicionais; um espaço de reflexão e compreensão da posição dos indígenas em relação aos não indígenas. Um instrumento que contribua para o fortalecimento da comunidade e da identidade indígena.

Apesar dessas reflexões e, embora a instalação e o funcionamento de escola em terras indígenas sejam uma escolha de cada comunidade, nos últimos anos observa-se o aumento do número de escolas indígenas.

Uma das consequências desse aumento das escolas indígenas, não apenas entre as comunidades Mbya, mas entre os indígenas em geral, é o crescente interesse dos indígenas em ingressar na universidade. Outro aspecto a estimular o ingresso na universidade é o processo de acesso diferenciado – a política de ações afirmativas. Ter professores indígenas na gestão ou na sala de aula das escolas indígenas constitui-se em uma forma de proteger e de fortalecer o modo de educação tradicional, os costumes e a cosmologia, o *nhanderekô*, o jeito de ser guarani.

Mas se a universidade passou a ser importante para os indígenas, com significado para a revitalização étnica, dentro da ideia de uma visibilidade insólita, o ingresso não significa permanência. E a permanência até a graduação é uma vivência de muitos percalços e que exige muita determinação.

⁵ Encontro Epistemologias do Sul e Educação Guarani, painel promovido pelo 2º Fórum Internacional de Educação, ocorrido de 27 a 30 de abril de 2016, na UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, RS.

4. A trajetória até a universidade

O ingresso em uma universidade significa deparar-se com um lugar no qual suas cosmologias e mitologias são irrelevantes e, não raro, motivo de inconformidade por parte dos não indígenas.

Ainda é muito forte na sociedade brasileira a concepção de que indígenas devem ser integrados à sociedade, um pensamento assimilacionista, que vai na contramão das políticas públicas estabelecidas pela Constituição de 1988, mas que encontra abrigo em vários segmentos sociais e econômicos atuais, que têm pressionado o Congresso Nacional por reformas que priorizem o poder econômico em detrimento de reconhecimento das terras tradicionais indígenas.

É difícil compreender o modo de vida dos indígenas como concepção cosmológica, como uma relação muito íntima com a natureza, de alteridade intensa – de uma grande abertura ao outro, para receber o outro. É difícil compreender que alguém queira, em pleno séc. XXI, viver sem acesso ao conforto da cidade, em moradias que, para o olhar treinado pela arquitetura urbana, parecem malocas, determinados em preservar suas tradições, seus costumes, sua língua, honrando suas divindades, vivenciando sua espiritualidade, protegendo o interesse coletivo da comunidade, o cuidado do outro, do parente, da família, resistindo com veemência. É fala corrente entre eles: se tivessem que viver a vida que se leva na cidade, não aguentariam.

Alteridades, nos ensina Laplantine (2000), como uma experiência que nos leva a ver algo que nem teríamos imaginado, dada nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é familiar, habitual, cotidiano e que consideramos evidente. Aos poucos, vamos notando que nossos comportamentos não têm nada de realmente natural. Aí começamos a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos. O conhecimento antropológico de nossa cultura passa, inevitavelmente pelo conhecimento de outras culturas; devemos especialmente reconhecer que somos apenas uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.

Não, não somos a única cultura, a soberana, a majoritária. Estamos em maior número, é fato. Mas isso não nos faz melhores, apenas mais numéricos.

Ainda assim, concebemos essa cultura como a maneira única forma aceitável de viver, sem reconhecer que há outras possíveis.

É preciso seguir a lógica urbana, do pensamento ocidental moderno, como se a vida urbana fosse indicativa de evolução humana. Como nos diz Sahlins (1997), o pressuposto geral das ciências sociais ocidentais era o de que a urbanização necessariamente dá fim à "idiotia da vida rural", a exemplo do que teria ocorrido no início da Europa moderna, como se a vida indígena fosse um período anterior à evolução e evolução seria abandonar a aldeia e migrar para a cidade. Esse pensar é, de certa forma, disseminado e defendido também com veemência e conta com o apoio dos poderes econômicos, políticos e da mídia nacionais.

Suas cosmologias, mitologias e formas de se relacionar com a natureza e de preservar matas e rios são irrelevantes. O respeito à preservação dos povos e das culturas tradicionais é, muitas vezes, apontado como empecilho para o progresso. Os exemplos para ilustrar esse pensamento há entre manifestações de parlamentares, jornalistas e colunistas.

Pode-se citar a declaração do Senador do Rio Grande do Sul, Lasier Martins (PDT-RS), durante a campanha eleitoral de 2014, quando indagado sobre a questão indígena:

Quantos índios no Brasil e particularmente no Rio Grande do Sul deixaram de ser índios e são hoje profissionais respeitados e qualificados? Tem que combater a miséria em que vivem os índios.⁶

Além desse pensamento estereotipado em relação à cosmologia indígena, há, ainda, a grande resistência econômica e política à presença deles em terras férteis, terras que, na lógica do agronegócio, deveriam ser entregues a quem pudesse dar-lhes melhor destino, gerando riquezas e *royalties* para o país, uma associação direta ao caráter utilitarista da existência humana e da terra. E com esse objetivo, todo argumento é válido.

Nuccio Ordine⁷, na aula magna proferida do início de semestre da UFRGS, em março de 2016, afirmou que a escola e a universidade deveriam ser os lugares de resistência ao utilitarismo, à lógica do lucro. Por quê? Por três razões: com o dinheiro, pode-se comprar tudo, menos o saber; em toda a transação comercial há perdas e ganhos – na educação, deve haver ganhos; e ideias trocadas são ideias que se multiplicam e enriquecem a cultura.

Hegemonicamente, porém, o pensamento é outro.

⁶ <http://www.sul21.com.br/jornal/lasier-martins-quantos-indios-no-brasil-deixaram-de-ser-indios-e-hoje-sao-profissionais-respeitados/>

⁷ Aula magna proferida no dia 10/03/2016, na abertura do semestre acadêmico. Palestra intitulada "A inutilidade dos saberes inúteis".

O deputado federal Luiz Carlos Heinz (PP-RS), em discurso dirigido aos agricultores, no município de Vicente Dutra, interior do estado do Rio Grande do Sul, também durante a campanha eleitoral de 2014:

Quando o governo diz: ‘nós queremos crescimento, desenvolvimento. Tem de ter fumo, tem de ter soja, tem de ter boi, tem de ter leite, tem de ter tudo, produção’. Ok! Financiamento. Estão cumprimentando os produtores: R\$ 150 bilhões de financiamento. Agora, eu quero dizer para vocês: o mesmo governo (...) É ali que estão aninhados quilombolas, índios, gays, lésbicas. Tudo o que não presta ali está aninhado⁸.

Na mídia, há exemplos. Luiz Felipe Pondé, filósofo, ensaísta e cronista do Jornal Folha de São Paulo,

A humanidade sempre operou por contágio, contaminação e assimilação entre as culturas. Apenas hoje em dia equivocados de todos os tipos afirmam o contrário como modo de afetação ética. Desejo que eles arrumem trabalho, paguem impostos como nós e deixem de ser dependentes do Estado. Sou contra parques temáticos culturais (reservas) que incentivam dependência estatal e vícios típicos de quem só tem direitos e nenhum dever⁹.

Esse protagonismo tem causado grandes preocupações, principalmente aos grandes produtores rurais. Reinaldo Azevedo, articulista da Revista Veja, inconformado com as demarcações:

Está na cara que a questão indígena deixou de obedecer ao comando do Estado brasileiro, que é, legalmente, quem encarna os interesses do povo, tanto do indígena — mais ou menos 800 mil pessoas — como do não indígena: 199,2 milhões de pessoas¹⁰.

Esse pensamento tem força, penetração, encontra eco e vai naturalmente ser reproduzido dentro da universidade.

5. Na universidade

A modernidade e o capitalismo têm revelado contradições, representadas predominantemente pela crise da ciência moderna e da sociedade global. Trata-se de um pensar que considera irrelevantes os conhecimentos de outras culturas não validados pelo método científico e que considera inferiores concepções cosmológicas que difiram desse modelo. Invisibiliza, assim, diversos grupos sociais do uso e legitimação de seus saberes interculturais diante da sociedade.

⁸ <http://www.sul21.com.br/jornal/direita-gaucha-sem-disfarces-quilombolas-indios-gays-e-lesbicas-sao-tudo-que-nao-presta/>

⁹ PONDÉ, Jornal Folha de São Paulo, Crônica “Guarani de Boutique, edição de 19/11/2012.

¹⁰ <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/por-uma-cpi-da-questao-indigena-e-quilombola-ja-e-digo-por-que-ou-estado-brasileiro-tem-de-retomar-as-redeas-das-demarcacoes-que-estao-nas-maos-de-ongs-estrangeiras-a-mao-que-balanca-o-berco-dos/>

Se formos analisar o modelo de universidade vigente no Brasil, apesar de iniciativas ainda isoladas em algumas instituições na luta contra a exclusão social, na defesa da diversidade cultural e da solidariedade entre os povos, o que predomina é a exclusão social e o predomínio do poder econômico. Ainda é bastante restrito o espaço para acolher e dialogar com as diferentes sensibilidades de mundo (MIGNOLO, 2013). Como ultrapassar essa barreira da condição de invisibilidade social, política e econômica, como dar conta das linhas desse pensamento abissal (SOUZA SANTOS, 2013) é o dilema dos indígenas na universidade.

O pensamento ocidental moderno, para Boaventura Santos (2013), é uma das formas de pensamento abissal; estabelece-se num sistema de distinções visíveis e invisíveis. Um tipo de pensamento que divide o mundo em linhas de pensamento, sendo que, neste lado da linha, está toda a forma de pensamento socialmente válido, hegemônico e, portanto, aceitável. Do outro lado, a ausência, a invisibilidade, o inexistente, inferior, o desconhecido. O pensamento abissal se caracteriza pela produção de distinções, lados opostos da linha do pensamento ocidental. Essa forma de pensar gerou o outro lado da linha, aquele que não tem valor científico. Estar num ou noutro lado vai estabelecer o quão dramática será a existência. De qualquer maneira, o pensamento abissal é tão forte que, não apenas potencializa esse *apartheid* social, como torna invisível até mesmo as linhas que separam esses pensamentos, essas reflexões, esses diálogos, ampliando a desigualdade. A discussão sobre a política de cotas para acesso à universidade é um exemplo. Essa política pode ser compreendida como uma forma para alcançar a igualdade material e compensação para um sistema que dizimou e escravizou esses povos originários ou como uma transgressão ao sistema de meritocracia, única forma que deveria ser socialmente aceitável de acesso à universidade. No primeiro caso, possibilita que uma ponte seja estabelecida entre os dois lados do pensamento abissal; no segundo, amplia as distinções e as desigualdades. Apenas no primeiro caso é dada aos indígenas a oportunidade de transpor a ponte.

E o ingresso na universidade leva os indígenas a se depararem dramaticamente com esse pensamento abissal. A ousadia de sair da invisibilidade e colocar-se abertos para o diálogo, para construir essa ponte entre os dois lados das linhas, colocar-se em posição de aprendizagem com os não indígenas e, ao mesmo tempo, oferecer seus conhecimentos em troca, esse talvez seja um dos mais significativos sentidos de igualdade apregoada pela Constituição.

O que eles procuram, na universidade, do modo deles, é superar essas distinções que são criadas deste lado da linha e chegar ao pensamento pós-abissal, confrontando, segundo Boaventura (2013), a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na convivência, respeito e reconhecimento da importância de pensamentos heterogêneos de conhecimentos, em interações e diálogos entre os dois lados dessas linhas invisíveis. Uma convivência possível entre diversidades epistemológicas, o reconhecimento de que há pensamento válido além do pensamento científico.

Como se dá essa convivência na universidade?

Partindo da condição da universidade pública, salvo o quadro ainda minoritário de diversidade que se estabeleceu após a instituição de política de cotas raciais e sociais, o pensamento predominante ainda é aquele que entende como válido apenas o pensar hegemônico. E o protagonismo indígena, como já referido, que tem causado grandes preocupações a produtores rurais, empresas mineradoras, madeireiras, etc., também tem desafiado os gestores universitários. São reivindicações que, embora reconhecidamente justas, esbarram em restrições orçamentárias e em decisões políticas internas às próprias instituições. Entre os alunos, há, também, essa dissensão.

É essa universidade dividida que recebe os indígenas.

Se, por um lado, até mesmo em razão da maior necessidade de professores indígenas em razão do maior número de escolas indígenas e, por isso mesmo, há cada vez mais ofertas de cursos interculturais, principalmente de licenciaturas, por outro, são tratados como estorvo, um problema, uma ameaça reprimida, em várias circunstâncias, com o uso de violência, como se estivessem usurpando e invadindo um espaço que não lhes pertence. Exemplos não faltam.

Não basta a violência do sistema, o ambiente universitário e a casa do estudante, por extensão, também são espaços em que são praticados atos de violência contra os estudantes indígenas. Em março de 2016, nas proximidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no centro de Porto Alegre, um estudante cotista indígena de Medicina Veterinária foi agredido por um grupo de rapazes, diante da moradia estudantil da instituição. A vítima foi agredida com palavras, socos e pontapés por outros estudantes da universidade. Os agressores

queriam saber o que índios faziam ali¹¹. Este é o fato mais recente e que chegou ao conhecimento público. Mas é importante que se registre: nesta mesma universidade, indígenas já concluíram graduação e Mestrado em Educação. Mas isso não torna mais fácil a vida acadêmica dos indígenas que lá estudam.

Nessa mesma universidade, há cursos que em os estudantes indígenas não conseguem ir além do primeiro semestre, como comentou a Dra. Maria Aparecida Bergamaschi¹² em evento recente. A falta de acolhimento a esses alunos é evidente. Já em outros cursos, eles chegam à pós-graduação. Essa diferença de tratamento apenas reflete a divisão da universidade em relação ao acolhimento do aluno indígena. A distância entre a retórica e a práxis.

O tratamento dado aos indígenas, pelo governo, pelo Congresso Nacional e pela sociedade tem sido motivo de constrangimento internacional, mas nada parece ser potente o suficiente para ultrapassar essas linhas do pensamento abissal, o que parece uma noite escura e interminável de desesperança. O protagonismo indígena é importante, pode contribuir para transformar essa condição de vulnerabilidade em bandeira de luta, conquista e resistência. Mas a sociedade precisa ter sensibilidade para acolher essa luta e transformá-la em avanço social, em igualdade e dignidade humana.

As dificuldades são inúmeras.

Dentro da universidade, o primeiro aspecto que chama a atenção, é a baixa oferta de vagas e a concentração espacial das vagas disponíveis. Os cursos com vagas disponíveis, em regra, estão longe de onde vivem os mais interessados. Isso cria um paradoxo: as vagas são poucas, mas nem sempre são preenchidas. São poucas e oferecidas em locais de difícil acesso, o que, no caso dos indígenas, são os grandes centros urbanos.

A distância é um dos fatores determinantes para inibir o interesse ou para o abandono do curso. Além da distância da família, o tempo que passam longe da aldeia são fatores que contribuem para afastá-los da convivência com os parentes. Quando retornam ao convívio da família, são estranhos dentro da própria comunidade. Enquanto procuram se adaptar ao ambiente hostil da universidade, vão

¹¹ Disponível em <http://extra.globo.com/casos-de-policia/estudante-indigena-da-ufrgs-agredido-em-frente-moradia-estudantil-advogado-fala-em-preconceito-18939785.html#ixzz46n0tZnT0>. Acesso em 02 maio 2016.

¹² Em palestra proferida no 2º Fórum Internacional de Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, de 27 a 30 de abril, no painel Epistemologias do Sul e Educação Guarani.

perdendo as referências de suas aldeias e vão perdendo as referências cosmológicas.

Um aspecto importante e que tem se constituído um entrave para as relações interculturais dentro da universidade é relacionada às diferentes temporalidades. Em relação a esse fator, Bergamaschi (2005) destaca a diferença entre o tempo da academia e o tempo cosmológico. O tempo da academia torna a escolarização homogeneizante, em contraste com o modo de vida indígena, no qual o tempo é circularidade, espaço para contemplação e diálogo, simples convívio.

Esses aspectos são fundamentais quando se trata dos guarani. Eles têm na comunidade o aconselhamento, que pode ser dado a qualquer hora. Um elemento muito importante para a educação guarani é a *opy*, a casa de rezas, de rituais, de rezas com a coletividade. Ainda, na tradição guarani, morar em casa de alvenaria, sem cobertura de palha e sem paredes de barro, prejudica a proteção espiritual em caso de tempestades (MEDEIROS E ROSA, 2013). Tudo isso deve ser enfrentado e tolerado para estar na universidade.

Uma forma de lidar com essas diferenças, há licenciaturas interculturais que adotam a pedagogia da alternância¹³, modelo de ensino que alterna entre períodos de aula e períodos de atividades pedagógicas nas aldeias. Esse é um modelo que parece ser viável apenas em licenciaturas exclusivamente interculturais e que sejam oferecidas dentro de metodologias que recepcionem as diferentes temporalidades e não os afastem do convívio nas comunidades. São cursos ainda com baixa oferta nas universidades públicas.

No estado do Rio Grande do Sul, a UFRGS, já referida, possui um projeto de licenciatura intercultural ainda não implantado. Esse projeto veio atender a reivindicações de estudantes indígenas, mas ainda não foi implantado.

A adaptação à vida universitária também é uma barreira que acaba por estimular o abandono. A distância da família, dos filhos, dos pais e da comunidade, distante dos rituais da *opy* vai tornando insuportável a permanência na universidade. A insistência em permanecer ou em tentar deve-se também à simbologia do ato de estar na universidade e à expectativa que a comunidade de origem deposita nesse

¹³ Metodologia criada na França em 1935. A intenção era evitar que filhos de camponeses empregassem a maior parte do dia no caminho em deslocamento para a escola ou que tivessem de morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados, principalmente em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo.

estudo e o que poderá representar à aldeia ter um de seus membros com graduação. Há muita esperança de que essa graduação contribua para a compreensão da sociedade não indígena e dos mecanismos de controle e de acesso a direitos e a benefícios para a comunidade.

Interessante referir que, embora os indígenas sejam estigmatizados e tratados com preconceito, Vherá Poty, liderança já referida, costuma afirmar que, de parte deles não há essa prática. Como ele mesmo relata: “nós não chamamos vocês de brancos, nós preferimos não-indígenas. Mas vocês nos apontam como índios¹⁴ - olha lá um índio!” A esse respeito, Canclini (2007), discorrendo sobre relações interculturais, refere que os indígenas são hoje os mais preparados para o diálogo intercultural; eles construíram um patrimônio intercultural.

Ainda, em relação à universidade ou à pluriversidade, Sarango (2009, p. 208), um estudioso equatoriano de origem indígena, propõe um projeto de descolonização, no qual tenhamos autonomia para usar nossos próprios saberes e visões de mundo, por meio de processos educativos próprios. Autonomia que tem sido suplantada para se adequar a padrões ocidentais internacionais que não contemplam peculiaridades e especificidades locais. Nossas universidades produzem mais para o público externo, para obter reconhecimento internacional, numa lógica eminentemente colonialista, mais do que pensar nossos próprios problemas, nossa ciência. E esse sentimento está tão impregnado em nosso imaginário, que uma notícia sobre reconhecimento internacional em estudos sobre o vírus da zika¹⁵, por exemplo, causa surpresa a todos.

Em relação aos indígenas, as dificuldades iniciam pela estrutura física oferecida (ou não) pelas universidades para hospedagem dos estudantes. Em regra, não é diferente dos demais estudantes. A casa do estudante é o espaço mais comum de moradia, muito diferente da moradia a que estão acostumados e com um frenesi diário que chega a deixá-los tontos. Um espaço exclusivo para moradia indígena, é uma reivindicação que esbarra em questões de natureza orçamentárias, políticas e de compreensão da cosmologia indígena pela universidade. A pergunta necessária: qual a prioridade para projetos dessa natureza? A reivindicação desse tipo de moradia está amparada por um dos fundamentos da República Federativa do

¹⁴ Encontro Epistemologias do Sul, promovido pelo 2º Fórum Internacional de Educação, ocorrido de 27 a 30 de abril de 2016, na UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, RS.

¹⁵ Informação disponível em <http://www.brasil.gov.br/saude/2016/04/estudo-nos-eua-reconhece-relacao-entre-zika-virus-e-microcefalia>. Acesso em 25 abril 2016.

Brasil: a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II, da Constituição Nacional). Essa condição de moradia, junto com os demais estudantes, no mínimo, contribui para as situações de violência noticiadas periodicamente.

Até mesmo as regras da academia são barreiras. Padrão culto, regras de escrita e de apresentação de trabalhos, compreensão das normas da ABNT, resumo, resumo em outra língua, considerações finais, são muitas as incompreensões dos indígenas a respeito de tantas normas inflexíveis. Os Mbya, em razão da grande convivência entre os parentes argentinos, possuem conhecimentos de espanhol falado, mas persiste a dificuldade na escrita. Aulas expositivas e teóricas, professores e colegas que falam em ritmos muito rápidos, dificultando-lhes a compreensão dos temas em estudo.

Canclini (2007) compreende essas situações como incompreensões conflitos próprios de relações de interculturalidade, de confronto e entrelaçamento, trocas. Nesse aspecto, a convivência é salutar e contribui para tornar o ambiente da universidade mais humano e compreensível. Ambiente de convivência e acolhimento das diferentes sensibilidades de mundo e se abre para esses saberes. Mas ainda há muita falta de compreensão da cosmologia e intolerância. Essa é a universidade que os recebe.

Considerações finais

*O barro toma a forma
que você quiser
Você nem sabe estar fazendo
apenas o que o barro quer (P. Leminski)*

Ingressar e permanecer na universidade é um desafio para todos nós, mas para os indígenas há um significado que ainda dimensionamos.

Nesse processo de emergência indígena e de visibilidade insólita é preciso um suporte de espiritualidade muito forte e muita determinação para aceitar lançar-se ao desconhecido e a um mundo hostil, que, a qualquer momento pode atacá-los com palavras ou com violência física. Ou, o que talvez seja mais dramático, ignorando a presença.

As normas acadêmicas são de difícil compreensão; há dificuldades na comunicação verbal com colegas e professores; as temporalidades são diferentes.

Souza Santos (2004, p. 73) sustenta que as universidades devem buscar uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural, da diferença e da solidariedade entre os povos. A reflexão sobre esse papel da universidade precisa ser permanente

Mesmo assim, a presença de indígenas na universidade é importante e deve ser preservada e estimulada. Essa presença leva-nos a compreender o que, de outra forma, nem sequer imaginaríamos. Precisamos nos dar conta de que o conhecimento de nossa cultura passa pelo conhecimento de outras culturas e que não estamos sós neste mundo; somos apenas mais um. Permitir-se viver essa alteridade é uma forma de “fazer o que o barro quer”.

Referências bibliográficas

BENGOA, José. *La emergencia indígena em América Latina*. Fondo de la cultura económica. Chile, 2000

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. KURROSCHI Andreia Rosa da Silva. *Estudantes indígenas no ensino superior. O programa de acesso e permanência na UFRGS*. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2007.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000

MEDEIROS, Savana F. ROSA, Rogério R. *Da casa de rezas às aprendizagens na escola indígena Mbyá-guarani*. In: Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas. Produções do curso de especialização PROEJA indígena. Org.: Juçara Benvenuti, Maria Aparecida Bergamaschi e Tania Beatriz Masques. UFRGS, MEC. Editora Evangraf: Porto Alegre, 2013.

MIGNOLO, W. *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento – sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediência epistémica*. Fundación

Dialnet, Revista de Filosofia, vol 74, n. 2, 2013, p. 7-23 Disponível em <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>. Acesso em 10 dez 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. Cortez Editora, São Paulo, Coleção Questões da Nossa Época, 2005.

SANTOS. Boaventura de Sousa. MENESES Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SARANGO, Luis Fernando. *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi"*. Ecuador/Chinchaysuyu. In: MATO, Daniel (coordenador). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962

SOARES, André Luís R. *Guarani, organização social e arqueologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012

VIETTA, Katya. *Histórias sobre terras e xamãs kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS), após 170 anos de exploração e povoamento não-indígena na faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. Tese. Universidade de São Paulo, 2007.