



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GILZA FERREIRA DE SOUZA FELIPE PEREIRA

**MULHERES AVÁ-GUARANI NO OESTE DO PARANÁ:
A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA ENQUANTO ESPAÇO
DE RESISTÊNCIA**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GILZA FERREIRA DE SOUZA FELIPE PEREIRA

**MULHERES AVÁ-GUARANI NO OESTE DO PARANÁ:
A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA ENQUANTO ESPAÇO
DE RESISTÊNCIA**

**GUARŶNĪ-ÁVA TŶGTÁ TŶ PARANÁ OESTE KI NŶTĪ FAG:
EDUCAÇÃO SUPERIOR ĨNHIGENŶ TŶ TŶ, TŶ ĘG TŶ, TŶ
VĂSĂN JĂFĂ Ũ NĪ**

GILZA FERREIRA DE SOUZA FELIPE PEREIRA

**MULHERES AVÁ-GUARANI NO OESTE DO PARANÁ:
A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA ENQUANTO ESPAÇO
DE RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestra em Serviço Social e Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P436m Pereira, Gilza Ferreira de Souza Felipe.
Mulheres Avá-Guarani no oeste do Paraná : a educação superior indígena enquanto espaço de resistência / Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira. - Londrina, 2021.
149 f. : il.

Orientador: Wagner Roberto do Amaral.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Índios - Educação Superior - Tese. 2. Índios - Educação - Tese. 3. Mulheres indígenas - Tese. 4. Índios Avá-Guarani - Tese. I. Amaral, Wagner Roberto do. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 37

GILZA FERREIRA DE SOUZA FELIPE PEREIRA

**MULHERES AVÁ-GUARANI NO OESTE DO PARANÁ:
A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA ENQUANTO ESPAÇO
DE RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestra em Serviço Social e Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do
Amaral
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Andreia Pires Rocha
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Rita Gomes do Nascimento
Potyguara
Universidade Estadual de Ceará – UECE

Londrina, 04 de junho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Tope, Nhanderu, o nosso Deus pela iluminação e constante abrigo, me dando sabedoria, força e fé para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço ao Universo e todas as conexões boas que ele tem, rodeando-me de pessoas maravilhosas, generosas e gentis, sempre prontas a me ajudar.

Agradeço a minha mãe Edineia, por tudo! Serei grata eternamente a senhora!

Agradeço aos meus irmãos Encor e Kajun, a minha irmã Flavia e a minha cunhada Ana, por acreditarem em mim me ajudando, principalmente com as minhas filhas.

Agradeço ao meu companheiro Marcelo e as minhas filhas, Maria Sofia, Amendo Marcela e Maitê Krig Si por sempre estarem do meu lado sendo minha inspiração diária.

Agradeço a minha família extensa, Kaingang, guarani e xeta das Terras Indígenas São Jerônimo, Barão de Antonina e Apucarantina. Principalmente, as mulheres, minhas avós, tias, madrinhas, primas e amigas que me fizeram e fazem enquanto mulher mãe Kaingang.

Agradeço ao meu orientador não só pela constante orientação, mas por acreditar em mim e me ajudar sempre. Obrigada por ser essa pessoa tão especial, Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral.

Agradeço a professora Monica do departamento de Jornalismo da UEL, pessoa extraordinária com quem tenho prazer de contar sempre.

A todos (as) professores (as) do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL, em especial aqueles que estiveram mais próximos nessa caminhada.

Agradeço a todos (as) os colegas do mestrado pelo acolhimento e pelos momentos de troca de conhecimento que tivemos.

Agradeço as professoras da banca de qualificação, Andrea Rocha e Rita Potyguara que tiveram um papel fundamental, eu agradeço pela clareza e respeito com que me foram apontadas novas leituras.

Aos amigos que fiz nessa caminhada, Celia, Danillo, Daniel, Paula, Jenifer e Thais pessoas com quem aprendi muito e que fazem parte da minha vida e dessa trajetória acadêmica: seja nas leituras, nas escritas, emprestando equipamentos, livros, dinheiro, dando carona, cuidando das minhas filhas, passando referências bibliográficas, dando uma palavra de conforto ou mesmo nas orações. Obrigada por tudo sempre!

Agradeço a Ana, ao Rodrigo e seus filhos, família Ava-guarani que fazem parte da minha família também. Obrigada por cuidar tão bem das minhas filhas, se não fossem vocês tudo seria ainda mais difícil.

Agradeço aos estudantes indígenas da UEL, por fazerem parte desse processo tão importante para nossas etnias. A Articulação dos estudantes Indígenas da UELARTEIN, que tanto nos representa.

Agradeço aos meus colegas haitianos Marc e Dominique, por compartilharem comigo suas histórias e por me ajudarem sempre.

Agradeço ao projeto intitulado “Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani”, financiado pela Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), aos professores e acadêmicos indígenas e não indígenas que fizeram parte desse trabalho. Muito Obrigada.

Agradeço ao professor Marcio Cassandre, pela sua generosidade em nos acolher, obrigada pelo respeito e carinho que tem por nós.

Agradeço aos colegas do projeto de pesquisa Projeto intitulado “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas” que faço parte, principalmente, a Isabella que está sempre me ajudando. Muito obrigada! Agradeço aos estudantes indígenas Damaris e Tiago Pyn Tanh que foram essenciais na tradução em kaingang.

Agradeço aos caciques, lideranças e toda comunidade Guarani das tekohas da região oeste do Paraná. Muito obrigada por nos receberem tão bem na casa de vocês!

Agradeço as mulheres Ava-guarani acadêmicas e profissionais que participaram desse trabalho e foram fundamentais para eu contar essa história!

Em memória a Tia Nilza, minha primeira professora, quem me ensinou a juntar e separar as sílabas e também o significado da palavra preconceito.

Em memoria a minha mae veia, que apesar de nao estar fisicamente aqui, nunca deixou de estar espiritualmente sempre me iluminando.

E todos que acreditaram que chegaria ate aqui, meu muito obrigada!!!

PEREIRA, Gilza Ferreira De Souza Felipe. **Mulheres Avá-guarani no oeste do Paraná: a educação superior indígena enquanto espaço de resistência.** 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021.

RESUMO

Este trabalho, escrito em primeira pessoa por uma estudante de pós-graduação stricto-sensu, reflete parte do meu percurso enquanto mulher, mãe e pesquisadora Kaingang, me encontrando e dialogando com as vivências das mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior. Resultado da minha participação como pesquisadora Kaingang junto com outros pesquisadores indígenas e não indígenas, este trabalho intencionou analisar a participação das mulheres Avá-Guarani, acadêmicas e egressas da educação superior, no processo de resistência política desse grupo étnico. Para isso, o trabalho foi constituído por aspectos fundamentais: apresento, inicialmente, uma breve contextualização histórica, política e cultural do povo Guarani no Brasil e no Paraná; reflito sobre a emergência e expansão do movimento indígena, a luta das lideranças indígenas na conquista de direitos específicos por meio da Constituição Federal de 1988; apresento um breve retrospecto histórico, trazendo reflexões sobre a educação indígena, bem como da política de educação escolar indígena e da educação superior indígena no Brasil e no Paraná. A pesquisa constitui-se de três momentos os quais se apresentam articulados por meio de revisão bibliográfica, de levantamento e análise documental e da pesquisa de campo. A partir de minhas incursões nos tekohás Avá-Guarani na região Oeste do Paraná por meio das observações, diálogos e entrevistas ouvindo e sentindo as narrativas das sujeitas da pesquisa, destaco que as mulheres Avá-Guarani destes territórios, estão ocupando todos os espaços de luta, inclusive a escola indígena e as universidades, adentrando os movimentos indígenas e buscando políticas específicas, tornando-se, cada vez mais, mulheres lideranças na busca por melhores condições de vida para sua família e, sobretudo, para seu povo.

Palavras-Chave: mulheres indígenas; movimento indígena; educação escolar indígena; educação superior indígena; povos indígenas.

PEREIRA, Gilza Ferreira de Souza Felipe. **Avá-Guarani women in western Paraná: indigenous higher education as a space of resistance.** 2021. 140 p. Dissertation (Master in Social Work and Social Policy) - State University of Londrina, Londrina. 2021.

ABSTRACT

This work written in first person by a stricto sensu graduate student reflects part of my journey as a woman, mother, and Kaingang researcher, meeting and dialoguing with the experiences of Avá-Guarani women academic and egress of higher education. As a result of my participation as a Kaingang researcher, together with other indigenous and non-indigenous researchers, this work aimed to analyze the participation of Avá-Guarani women, academics and egresses of higher education, in the process of political resistance of this ethnic group. For this, the work was constituted by fundamental aspects: initially I present a brief historical, political and cultural contextualization of the Guarani people in Brazil and Paraná; I reflect on the emergence and expansion of the indigenous movement, the struggle of indigenous leaders in the conquest of specific rights through the 1988 Federal Constitution; I present a brief historical review, reflecting on indigenous education, as well as on indigenous school education policy and indigenous higher education in Brazil and Paraná. The research consists of three moments which are articulated by means of bibliographic review, documentary survey and analysis and field research. From my forays into the Avá-Guarani tekohás in the West region of Paraná through observations, dialogues and interviews listening and feeling the narratives of the research subjects, I highlight that the Ava-Guarani women from these territories are occupying all struggle spaces, including the indigenous school and universities, entering the indigenous movements, and seeking specific policies, becoming, more and more, women leaders in the search for better living conditions for their family and, above all, for their people.

Keywords: indigenous women; indigenous movement; indigenous school education; indigenous higher education; indigenous peoples.

PEREIRA, Gilza Ferreira de Sousa Felipe. **Guarÿnĩ-Áva Týgtá tÿ Paraná oeste Tá nÿtĩ fag**: Educação Superior Ñnhigenÿ tÿ tÿ, ãg tÿ, tÿ vãsãn jãfã ù nĩ. 2021. 140 f. Dissertação vë (mestrado tÿ Serviço Social kar kÿ Política Social ki) – Universidade Estadual de Londrina ki, londrina. 2021.

HESÛMÛ

Vënh rãnrãj tag vÿ tóg primeira pessoa ki rán nĩ, ù tÿ rán mÿ fi vÿ tóg tÿ etricto-sensu tÿ pós-graduação tá tÿ estdante jë, tÿ tóg isÿ tÿ ùn tÿtá ra, tÿ mÿnh ra kar kÿ pesquisan tĩ ra tÿ nén mĩ tĩ mÿ to rá nĩ, isÿ ùn tÿtá ù fag mré vëmén e ja nĩ, educação superior hynhan mÿ fag mré. Tÿ tóg isÿ nén to pesquisan mÿ tÿ nén nĩm mÿ to ke nĩ ùn tÿtá tÿ pesquisa han tĩ tÿ kanhgág fag, kar kÿ fóg fag mré ke gé, tÿ tóg ùn tÿgtá tÿ guaranĩávã fag tÿ vãsãn to ke nĩ, política to mÿr, ù tÿ educação superior tá krÿkrÿg mÿ fag. Ëg tÿ tag han jé ãg tóg nén tÿ fautan ke tũ ãn to rán mÿ: ver isóg política história to rán vén mÿ kar kÿ povo guarÿnĩ ag cultura to, Brasil kãki kar kÿ Paraná kãki ke gé. Ñnhigenÿ ag movimento tÿ vënh mág mÿ tag to tóg jÿkrén kÿ nã gé, lideranças ñnhigenÿ ag tÿ nén conquistan mÿ to, constituição federal tÿ 1988 to, nén tÿ educação superior ñnhigenÿ to nén tÿ hën ri ke ja to tóg rán kÿ nĩ gé, to ãg tÿ nén to jÿkrén mÿ to kar kÿ educação escolar ñnhigena tÿ Brasil kãki ke tag ki kar kÿ Paraná kaki ke gé. Pesquisa tag vÿ tóg vënhkãpov tãgtũ nĩ, ùn tÿ tag hã ho ránrán e ja ag hevisũ han kÿ tóg nĩ, kar kÿ tag ve há han mãn ja kar kÿ vãhã pesquisa de campo ti. Isÿ tekohás Avã-guarÿnĩ tÿ Paraná tÿ Oeste tá nãtĩ ag mré to jÿkre vë, sÿ ag mré vëmén e ja, kar kÿ ag ëtrevistan ja, kÿ isÿ nén vëg mÿ hã vÿ tÿ ùn tÿtá Avã-guarÿnĩ fag tÿ nén to ja mëg mÿ hã vÿ tÿ, fag tÿ lugar kar ocupan e tag nĩ, escola kar kÿ universidade ag ke gé, kar kÿ movimento ñnhigenÿ ag to tóg tó kÿ nĩ gé, ùn tÿtá fag tÿ jo nÿtĩ e tag, fag tÿ fag família kar kÿ kÿmÿnĩnane ag mÿ há han ãn ve sór to.

TI RÁ Tÿ SAVE: ñnhigena tÿgtá fag, ñnhigena ag movimento; educação escolar ñnhigenÿ, educação superior ñnhigenÿ; povo ñnhigenÿ ag.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Centro do território Guarani e rotas de dispersão	32
Figura 2 -	Mapa da ocupação do estado do Paraná do século XX.....	37
Figura 3 -	Principais destinos de fuga dos Guarani expropriados por Itaipu ..	45
Figura 4 -	Foto aérea e Mapa da Demarcação, 1982.....	46
Figura 5 -	Aldeamentos Indígenas Guarani nos municípios de Santa Helena e Itaipulândia.....	50

LISTA DE SIGLAS

AMARN	Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
AMITRUT	Associação de Mulheres Indígenas Taracuí, Rio Vaupes e Tiquié
ANMIGA	Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade
ARTEIN	Articulação dos Estudantes Indígenas da UEL
ATL	Acampamento Terra Livre
CEEI	Coordenação da Educação Escolar Indígena
CGTT	Conselho Geral da Tribo Tikuna
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indigenista de Roraima
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPI	Comissão Nacional de professores Indígenas
COIAB	Coordenação das Organizações indígenas da Amazonia Brasileira
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUIA	Comissão Universidade para Índios
DSEIs	Distritos Especiais de Saúde Indígena
EEI	Educação Escolar Indígena
FAESA	Faculdade de Administração Espírito-Santense
FOIRN	Organizações Indígenas do Rio Negra
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEM	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MDA	Ministério do desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MP	Medida Provisória
OEA	Organizações dos estados Americanos

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organizações das Nações Unidas
PECs	Propostas de Emendas Constitucionais
PSS	Processo Seleção Simplificado
SECAD	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETI	Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade estadual de Maringá
UENP	Universidade estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCS	Universidade Federal de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UH	Usina Hidrelétrica
UnB	Universidade Nacional de Brasília
UNEMAT	Universidade estadual de Mato Grosso
UNESPAR	Universidade estadual do Paraná
UNI	União das Nações Indígenas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIND	União das Nações Indígenas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
	MEUS PERCURSOS METODOLÓGICOS	31
2	CAPÍTULO 1: O POVO GUARANI NOS CONTEXTOS DE RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO PARANÁ	37
2.1	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DOS POVOS ORIGINÁRIOS.....	37
2.2	ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS DOS AVÁ-GUARANI DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	42
3	CAPÍTULO 2: AS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL E O SEU PAPEL DE LIDERANÇA NO MOVIMENTO INDÍGENA	64
3.1	O MOVIMENTO INDÍGENA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: ORIGEM E EXPANSÃO DA FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	65
3.2	A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO MOVIMENTO INDÍGENA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	78
4	CAPÍTULO 3: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO PARANÁ E O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE	87
4.1	Os Desafios e Conquistas na Educação Escolar Indígena	87
4.2	A Educação Superior Indígena: um Breve Contexto no Brasil e no Paraná.....	93
4.3	Ingresso, Permanência e Egresso de Mulheres Indígenas na Educação Superior no Paraná.....	98
5	CAPÍTULO 4: ALGUMAS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DAS MULHERES AVÁ-GUARANI NOS PROCESSOS DE LUTA E DE RESISTÊNCIA	106
5.1	SER MULHER AVÁ- GUARANI	109
5.2	SER MULHER AVÁ-GUARANI LIDERANÇA	111

5.3	SER MULHER AVÁ-GUARANI NO ENFRENTAMENTO DO MACHISMO.....	113
5.4	SER MULHER AVÁ-GUARANI NA LUTA E NA RESISTÊNCIA DENTRO DAS UNIVERSIDADES.....	115
5.5	SER MULHER AVÁ-GUARANI NO ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO	122
5.6	SER MULHER AVÁ-GUARANI NA LUTA PELA ESCOLA	127
6	CONSIDERAÇÕES	136
	REFERÊNCIAS.....	140
	APÊNDICES.....	146
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com mulheres acadêmicas Avá- Guarani.....	146
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com mulheres profissionais Avá- Guarani.....	148

1 INTRODUÇÃO

Para narrar e analisar o sentido desse trabalho de dissertação de mestrado em Serviço Social e Política Social é preciso contar um pouco da minha história enquanto mulher Kaingang e fazer uma breve contextualização do meu percurso na universidade até alcançar a pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina.

Meu nome é Gilza, pertencço ao povo Kaingang da Terra indígena São Jerônimo e graduada em Serviço Social. Nasci na Terra Indígena Barão de Antonina e fui criada na Terra Indígena São Jerônimo, ambas localizadas no município de São Jerônimo da Serra/Paraná. Vivem na minha comunidade as três etnias que habitam o território paranaense: Kaingang, Guarani e Xetá, as quais eu sempre tive contato.

Meu povo, os Kaingang, se caracteriza por sua língua, pertencente ao tronco Jê Meridional, fazendo dela um instrumento oral de identidade e de resistência. Zukeran (2011, p. 6) aponta que os Kaingang pertenciam a uma sociedade ágrafa, que tradicionalmente não utilizava a escrita. A socialização e a educação indígena, assim como a aprendizagem das atividades cotidianas, costumam ser apreendidas por meio da oralidade, da observação e da experiência dos Kaingang a partir do referencial dos mais velhos, necessários para a transmissão e reprodução de conhecimentos adquiridos e de práticas socioculturais indígenas a futuras gerações.

O povo Kaingang se destaca como um dos cinco grupos étnicos de maior densidade populacional indígena no país e, somente a partir dos anos de 1960, que o nosso grupo étnico passou a ter contato com a escrita, por meio da atuação de uma missionária alemã pertencente à Sociedade Internacional de Linguistas (SIL). A seu modo, por vezes bastante autoritário e colonialista conforme descreve a professora Kaingang Andila Belfort (BELFORT, 2002), essa linguista descreveu e organizou a nossa língua, que vem sendo utilizada por nós desde então. Quero destacar que, dos cerca de 10 mil anos de presença de seres humanos na região norte do Paraná (NOELLI, 1999-2000), dos cerca de quatro mil anos de presença Kaingang (tradição Itararé-Taquara) nesse território (PARELLADA, 2005), de 520 anos de intensa colonização estrangeira e de cerca de 300 anos de contato direto do povo Kaingang com as sociedades não indígenas predatórias, nosso povo resistiu a esse processo por meio da sua forte tradição oral, contando suas histórias de geração a geração. A escrita da língua Kaingang aparece para nós apenas nesses últimos 50 anos, sendo uma ferramenta ainda em processo de apropriação para o nosso povo. Desse modo,

sendo a primeira mulher Kaingang da região norte do Paraná como mestranda em Serviço Social e Política Social, destaco os desafios em cumprir com esse modo de comunicação que, por vezes, ainda é estranho e muito desafiador entre nós.

Os registros históricos e antropológicos caracterizam os Kaingang como povo guerreiro, estereotipados pelos colonizadores como selvagens, decorrente da luta incessante dos membros desse grupo étnico em defesa dos nossos territórios, diante do processo de invasão de nossas terras. Assim como ocorreu no restante do país, foram criados, no Paraná, os aldeamentos como uma estratégia de pacificação dos Kaingang. O processo de aldeamento em áreas de reservas fragmentadas e isoladas significou para nós Kaingang, a perda de imensos territórios, que garantiam nossos processos físicos e culturais, tradições e cosmologias. Ao abordar sobre a organização social e política dos Kaingang, Tommasino (2003) aponta que possuímos uma especificidade na organização dos coletivos, pautada na lógica das metades *kamé* e *kairú*, classificando o mundo dualisticamente e definindo suas relações sociais no entrelaçamento do parentesco.

Dentro desse modo de organização, fui criada e educada por duas mulheres Kaingang, “mãe Dinéia” e “mãe Véia”. Minha mãe Edinéia engravidou jovem, quando ela tinha 14 anos eu nasci, sendo sua filha mais velha, e com 21 anos ela já era mãe de três crianças. Importa destacar que, geralmente, dentro das comunidades indígenas, casa-se e engravida-se mais cedo, na maioria das vezes são meninas e meninos entre doze e dezessete anos, sendo parte do nosso modo de vida.

A presença da mãe Véia, minha avó, na minha criação foi fundamental para chegar até aqui, no entanto, esse caminho também foi permeado de muitas dificuldades. A falta de políticas públicas na nossa vida nos levou a passar por necessidades básicas, como a falta da própria alimentação. Naquela época, não tínhamos energia elétrica, água encanada, saneamento básico. Tomávamos banho e lavávamos as nossas roupas no rio. Buscávamos lenha nas costas para poder fazer os alimentos e nos aquecer. Realidade bem diferente hoje na terra indígena. A energia elétrica, água encanada e tratada e o saneamento básico fazem parte da estrutura da comunidade.

Nessas condições e por meio da sua oralidade, a mãe Véia me ensinou muito e é minha maior referência de pessoa em todos os sentidos. Foi uma mulher para além do seu tempo, com certeza! Forte, batalhadora, inteligente, determinada, otimista, generosa, espirituosa, como geralmente são as mulheres indígenas. Teve

diversas dificuldades para nos criar, fez das vulnerabilidades as suas lutas, nos criou com muita dignidade e sabedoria. Aprendemos com ela a enfrentar a vida, a respeitar as pessoas, a buscar os nossos direitos, a pensar em todos, a não desistir. Amou-nos incondicionalmente! Em 2007, aos 98 anos, foi embora para outro plano, muito lúcida, serena, harmônica, porque sabia que a sua passagem por aqui foi de luz e tinha cumprido o sua missão. Como herança, eu carrego sua persistência e a resiliência que temos que ter na vida. Certamente, ela continua nos olhando e nos cuidando como sempre fez. Na sua ausência física, a mãe Dinéia continuou valente, buscou outras perspectivas e experiências, teve mais um filho, agora a desempenhar o papel de mãe-avó, sobretudo na criação de suas netas, minhas três filhas.

A minha vida escolar também começa na terra indígena, fiz o ensino primário na Escola Cacique Koféj – naquela época uma escola mantida em parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com a Prefeitura Municipal – onde tenho lindas lembranças do espaço físico, mas, principalmente, dos amigos e parentes com quem estudei. Saudade de um tempo muito bom vivenciado por nós.

A precariedade da educação escolar naquele momento não me deu oportunidades de escolha e na busca pela continuação dos estudos, frequentei o ensino de 5ª a 8ª series e o ensino médio na escola estadual localizada na cidade de São Jerônimo da Serra que ficava aproximadamente a uns cinco quilômetros de distância da minha casa, onde todos os dias de manhãzinha eu fazia esse trajeto a pé, pois a escola da comunidade atendia somente os anos iniciais do ensino fundamental. Realidade bem diferente, uma vez que a mesma escola – atualmente denominada como Escola Estadual Indígena Cacique Koféj – atende aproximadamente 350 alunos, dos anos iniciais do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, e o transporte escolar atende os alunos dentro da aldeia. A oferta da educação escolar em terras indígenas foi oficialmente estadualizada em 2008, havendo a progressiva assunção da responsabilidade como mantenedora das escolas indígenas para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Estão em funcionamento 38 escolas estaduais indígenas, localizadas em 26 terras indígenas no território paranaense, atendendo aproximadamente cinco mil alunos, segundo dados da SEED-PR. Com o processo de estadualização da Educação Escolar Indígena (EEI) no Paraná, constata-se uma expansão na oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas terras indígenas “com a construção, reforma e ampliação de escolas indígenas nesses territórios, além da contratação de

profissionais indígenas para atuarem nessas unidades”. (AMARAL; FRAGA; RODRIGUES; LAZÁRO, A. *et al.* 2016).

O Paraná também se destaca como pioneiro na implementação de uma política estadual de educação superior indígena no país. Em 2001, foi sancionada a Lei Estadual nº 13.134/2001, que garante aos povos indígenas residentes no território paranaense o direito de ingressar numa Instituição de Estadual Educação Superior (IEES), por meio de vagas suplementares. A referida lei foi suprimida após a aprovação da Lei Estadual nº 14.995/2006, ampliando de três para seis o número das vagas suplementares para os indígenas em cada IEES do Paraná.

Ao ingressar na universidade em 2006, após ser classificada pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, aos 18 anos de idade, nunca tinha morado em outro lugar senão a minha terra indígena. Nesse momento, saí da minha comunidade sem ao certo saber o que seria essa “universidade.” Vim para Londrina com uma vaga garantida em qualquer um dos cursos ofertados pela UEL e com uma bolsa permanência mensal no valor de R\$ 350,00. Nessa ocasião, escolhi me matricular no curso de Direito da UEL. Também não sabia nada sobre o curso, sobre a grade, o estudava como quem poderia estudar essas coisas que vamos aprendendo ao decorrer dos estudos. E que, no meu caso, cada dia mais era uma surpresa diferente. Encontrei muitas dificuldades, não fiz amigos no curso, não tive apoio do colegiado, não me sentia pertencente àquele lugar.

O caminho percorrido pela política estadual de educação superior indígena do Paraná revela a nossa busca pelo espaço acadêmico como estratégia de luta e de melhores condições de vida para os acadêmicos e egressos, para nossas famílias e para nossas comunidades de pertencimento. Progressivamente, passamos a nos apropriar do espaço acadêmico, tendo em vista as demandas historicamente existentes em nossas comunidades e em diversas áreas, como educação, saúde, assistência social, gestão territorial, dentre outras.

Em meio a idas e vindas, passaram-se alguns anos entre sentimentos de afirmação e, por vezes, de negação da minha identidade étnica. Com muitas dificuldades no curso de Direito, migrei para o curso de Serviço Social e, neste último, fui aprendendo, sempre que possível, a me posicionar. Os docentes e estudantes do curso me acolheram e senti que podia ter mais espaço de expressão e de ser indígena como realmente sou. Meus conhecimentos acerca das políticas sociais direcionadas aos povos indígenas se ampliaram e a luta indígena dentro da universidade passou a

fazer parte dos meus dias. Com o reconhecimento e o respeito dos colegas de sala, professores comprometidos com a questão indígena, sobretudo com a formação humana, e com uma filha nos braços, consegui me graduar em Serviço Social no início de 2016.

Com a sensação de dever cumprido, saí da UEL com inúmeras expectativas, com o desejo de retornar para a comunidade como profissional indígena sendo, contudo, frustrado ao ficar quase um ano na espera pelo trabalho.

Conforme explicita Amaral (2010; et al., 2014), a formação universitária indígena coloca-se como potencial para possíveis mudanças nas nossas realidades, podendo alterar, inclusive, os circuitos de trabalho que passam a se constituir a partir da presença e atuação dos profissionais indígenas, seja nos espaços ocupacionais existentes nas terras indígenas e/ou em outros espaços existentes no entorno desses territórios e/ou em outras áreas de atuação.

Diante dessa realidade, meu primeiro trabalho como recém-formada se deu dentro da universidade. Tive a oportunidade de trabalhar no projeto de extensão intitulado “A formação de gestores e professores da escola indígena bilíngue, diferenciada e intercultural e suas narrativas curriculares de resistência”, financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteira da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). Essa experiência foi singular e imprescindível para retomada e continuação da minha vida acadêmica. Foi importante voltar para a escola da minha comunidade, neste novo momento, como uma profissional atuando na formação de professores indígenas.

O retorno para a universidade também possibilitou o ingresso na pós-graduação stricto-sensu por meio de um edital específico no ano de 2015, me possibilitando estudar sobre as realidades dos povos indígenas através dos seus processos de resistência. A participação e colaboração junto ao projeto de pesquisa interinstitucional¹ intitulado “Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani”, financiado pela Coordenação de

¹ Projeto desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Centro-Oeste e Universidade de São Paulo - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” USP/ESALQ no período de 2017 a 2019. Ver mais: AMARAL, W. R.; ICHIKAWA, E. Y. (Org.). Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

Pessoal de Ensino Superior (CAPES), foi fundamental para a minha iniciação enquanto uma pesquisadora indígena. Ingressei como bolsista de mestrado vinculada a esse projeto de pesquisa, abordando como tema central a questão das mulheres Avá-Guarani no Oeste do Paraná associada à educação superior indígena enquanto espaço de resistência política de seu grupo étnico. Tal vinculação à pesquisa fortaleceu ainda mais meu envolvimento com as causas indígenas, independente do grupo étnico. Nas últimas três décadas, a partir da literatura estudada e do meu envolvimento como pessoa e militante indígena, noto uma maior interculturalidade e articulação política entre os povos indígenas, o que, ao meu ver, vem fortalecendo cada vez mais o movimento e luta pelos direitos indígenas no país.

Ressalto a importância de projetos de pesquisa desta natureza e que tenham como foco as demandas das comunidades indígenas, bem como possibilitem e incentivem o ingresso, a participação e a permanência de acadêmicos indígenas em ações de iniciação científica na graduação, na pesquisa e na extensão, como também nos programas de pós-graduação, sobretudo diante da atual conjuntura política e social de ataque flagrante aos direitos indígenas no Brasil.

Desse modo, nos diferentes espaços de luta, minha narrativa enquanto mulher e pesquisadora indígena passa a se confundir com as narrativas de muitas outras mulheres indígenas, sobretudo neste trabalho, ao alcançar os relatos de resistência das mulheres Avá-Guarani da região Oeste do Paraná presentes na educação superior. Assim, esboço uma breve caracterização do povo Guarani, sobretudo da parcialidade Avá-Guarani, para maior compreensão deste trabalho, uma vez que é sobre esse grupo étnico e seu modo de ser que venho estudando, pesquisando e dialogando na dissertação.

No Brasil, segundo os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, existem 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas diferentes. A população Guarani, segundo o Instituto Socio-Ambiental (ISA) é composta por 280 mil pessoas na América do Sul, sendo destes, 85 mil habitantes do território brasileiro. Almeida e Mura (2003) apontam que o povo Guarani habita as regiões sul, sudeste e centro-oeste brasileiro. No Paraná, a população Avá-Guarani se concentra na região oeste do estado, onde também se encontra um número significativo de territórios indígenas em retomada, na luta pela garantia do reconhecimento e da demarcação de suas terras. Região marcada por significativos conflitos territoriais, pela negação da presença indígena por parte das populações urbanas e pela violência provocada pelos

fazendeiros e políticos daquele território.

Os Guarani, segundo Almeida e Mura (2003), dividem-se em três parcialidades, sendo: Guarani Mbyá, Guarani Nãndeva e Guarani Kaiová, pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani. É importante destacar que cada subgrupo tem diferentes rituais, dialetos, crenças e orientações religiosas. Suas opiniões políticas e sociais também são diferentes, dentre outras características desse povo. No entanto, para os autores, dentro desse contexto, suas identidades são semelhantes no que se refere à afirmação da língua e da cultura. Para Almeida e Mura (2003, p. 267), os Guarani apresentam algumas características peculiares à etnia em relação ao seu modo de ser, sendo tais especificidades atribuídas a três fundamentais aspectos:

[...] o ava ñe'ë (ava: homem, pessoa Guarani; ñe'ë: palavra que se confunde com alma) ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal;
 [...] o tamõi (avô) ou ancestrais míticos comuns;
 [...] o ava reko (teko: ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito) ou comportamento em sociedade, sustentado em arsenal mítico e ideológico.

Outro aspecto de suma importância e que se destaca no povo Guarani é a forte ligação com a espiritualidade. A casa de reza “Opy” onde acontecem os rituais religiosos ligados ao espírito da floresta, Nhanderú. Este espaço também corrobora ao processo educativo e transmissão de conhecimentos ancestrais aos mais jovens, com o objetivo de perpetuar os costumes e a cultura.

Assim como no meu percurso, os jovens Guarani, como outros jovens indígenas no Brasil, passam a frequentar os espaços de escolarização básica, por vezes na própria aldeia, por vezes em escolas não indígenas nas cidades, nem sempre conectadas com os aspectos da cultura do seu povo. É a partir do acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio que as e os jovens Avá-Guarani passam a acessar a universidade e as formas de produção de conhecimento dos não indígenas. Esse processo é recente enquanto uma política educacional, tanto na educação básica como na educação superior no Brasil.

Desse modo, ao longo do processo de elaboração da escrita desse trabalho, tive algumas dificuldades em encontrar livros, artigos, textos em geral, com autoria indígena. Durante décadas, nós, indígenas que, na maioria das vezes, fomos e ainda somos os próprios “objetos” de pesquisa, agora, aos poucos, estamos nos tornando

as/os pesquisadoras/es-sujeitos/as da nossa própria história. Temos escrito a partir das nossas próprias vivências, relatando as nossas realidades por meio do nosso jeito de ser e de viver, de educar, de comunicar, de organizar, de acreditar em forças superiores, no poder da natureza, na forma de se relacionar com as pessoas, de amar, de lutar etc.

Assim é possível que, daqui há algum tempo, observemos grandes mudanças dentro dos mais diversos espaços onde nós indígenas começamos a atuar, quem sabe até como docentes e gestores das instituições de educação superior públicas ou privadas; talvez, mais adiante, não nos reprimam tanto quanto agora e nos respeitem como povo que sabe o quer e onde quer estar.

Acredito profundamente que as dificuldades que tive para encontrar e referenciar autores indígenas serão superadas, pois é notável a presença, cada vez maior, do ingresso de indígenas nas IES, tornando-se uma realidade e uma referência para nossas famílias, nossas comunidades, nossos povos e, principalmente, para a sociedade brasileira.

Meus percursos metodológicos

Tendo em vista as inspirações que apresentei para o meu envolvimento e para a produção deste trabalho de pesquisa, propus e desenvolvi uma investigação de natureza qualitativa, pretendendo um aprofundamento maior da realidade social, principalmente da realidade indígena no Brasil, para conhecê-la, analisá-la e interpretá-la com base em fundamentação teórica consistente, acompanhada do diálogo fundamental com as/os sujeitas/os indígenas.

A pesquisa de natureza qualitativa busca basicamente entender um fenômeno específico em profundidade, considerando a existência de uma relação dinâmica entre realidade e sujeito; não se centra na representatividade numérica e estática, mas, sim, como afirma Minayo (2006, p. 21), preocupa-se com

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Dessa forma, ao pensar o meu percurso acadêmico, passei a perceber e a indagar os percursos das mulheres Avá-Guarani enquanto acadêmicas e egressas da educação superior, inquietando-me e problematizando esses processos. Muitas questões passaram a emergir, tais como: qual o papel das mulheres indígenas nos processos de luta e de resistência de seus grupos étnicos? Como se apresentam e se manifestam nos processos de mobilização e organização em suas comunidades? Por quais motivos são maioria nos índices de matrícula nas IEES do Paraná? Por quais motivos são maioria nos índices de conclusão na graduação nas IEES do Paraná? Em que impacta essa formação acadêmica no interior de suas comunidades e para seu grupo étnico? Quais relações estabelecem entre a formação acadêmica e as lutas de resistência de seu povo?

Dentre as muitas indagações compartilhadas com amigas/os indígenas também universitários e com o meu orientador de mestrado, defini como problema de pesquisa o seguinte: qual participação das mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior no processo de resistência política do seu grupo étnico?

Assim, este nosso trabalho tem como objetivo geral: analisar a participação das mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior no processo de resistência política desse grupo étnico.

Associado a esse objetivo geral, defini como objetivos específicos os seguintes:

- Levantar e sistematizar a produção bibliográfica e documental acerca da organização das mulheres indígenas no Brasil;
- Mapear e identificar as mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior, situando-as no contexto das políticas de ingresso e permanência de indígenas nas universidades públicas desenvolvidas no Paraná;
- Refletir sobre os percursos feitos pelas mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior em sua relação com suas comunidades.

A pesquisa foi constituída por três momentos inter-relacionados sendo: a revisão bibliográfica, o levantamento documental e a pesquisa de campo. A revisão bibliográfica, primeiro momento da pesquisa, se constituiu de levantamento da produção acadêmica e de leituras acerca de temas como: a relação entre Estado e sociedades indígenas no Brasil, o movimento social indígena e a organização das mulheres indígenas no Brasil, o povo Avá-Guarani na região Oeste do Paraná e as políticas de educação superior indígena no Paraná e no Brasil. Para tanto, consulte

artigos, monografias, dissertações, teses, periódicos, livros, dentre outras produções. Esse momento teve como objetivo identificar e acessar referências teóricas e conceituais as quais pudessem me ajudar a fundamentar a pesquisa e as análises.

O segundo momento se refere ao levantamento documental, tendo como referência diferentes organismos, como: a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Instituto Socioambiental (ISA), Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), Comissão Universidade para os Índios (CUIA) dentre outras, podendo ser sites institucionais, atas, legislações, registros educacionais, relatórios etc. O levantamento documental me possibilitou acessar dados quantitativos importantes acerca do ingresso e permanência de indígenas nas IEES do Paraná, assim como acerca das mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior na região Oeste do Paraná.

O terceiro momento refere-se à pesquisa de campo realizada por meio de observação participante e de entrevistas com roteiro semiestruturado. Para Minayo (2006, p.109),

[...] o que torna a entrevista [um] instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

As observações participantes tiveram como ponto de partida a análise da minha própria vivência enquanto mulher Kaingang ao longo do meu percurso acadêmico e profissional. O trabalho de observação participante enquanto mulher indígena pesquisadora junto às mulheres Avá-Guarani foi realizado a partir da minha atuação junto à equipe do projeto de pesquisa “Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani”, por meio de três incursões realizadas nos tekohás Guarani na região Oeste do Paraná nos municípios de São Miguel do Iguaçu, Santa Helena e Guaíra, no período de agosto a novembro de 2018.

Tal experiência de campo foi acompanhada da participação do meu orientador de mestrado, que também era membro da equipe de pesquisadores do referido

projeto, sendo posteriormente sistematizada e publicada como resultado da pesquisa². Como estávamos com uma equipe composta por vários pesquisadores (quatro pesquisadores coordenadores do projeto e os demais bolsistas: três mestrandos, dois pós-doutorandos e cinco acadêmicos de iniciação científica, sendo destes, quatro indígenas), pude acompanhar diferentes entrevistas com lideranças Avá-Guarani, homens, mulheres, velhos e jovens, assim como professoras e acadêmicas indígenas, além da participação em rituais realizados pelas comunidades por onde passamos.

Outro momento importante de observação participante realizado aconteceu com a minha participação no 15o. Acampamento Terra Livre (ATL) e no I Encontro Nacional das Mulheres Indígenas, ocorridos em Brasília no mês de abril de 2019, sendo uma das suas pautas a organização da I Marcha das Mulheres Indígenas no Brasil, também analisada em texto publicado e citado (PEREIRA; AMARAL, 2019). Momento importante para compreender a emergência do movimento de mulheres indígenas no Brasil, sendo e estando entre elas nessa construção e nessa luta.

A escolha de entrevista semiestruturada permite liberdade de expressão para o entrevistado e também para o entrevistador, porque, apesar de adotar um roteiro de perguntas, o mesmo pode alterar a ordem delas, incluir novas ou adaptá-las a cada situação específica, no caso da nossa pesquisa, com as mulheres Avá-Guarani.

Algumas entrevistas foram realizadas no período de trabalho de campo nos tekohás Avá-Guarani na região Oeste do Paraná (período de agosto a novembro de 2018), caracterizando-se como uma primeira aproximação das sujeitas da pesquisa e do próprio campo, e outras foram realizadas posteriormente, no primeiro semestre de 2020, por meio do uso da plataforma Google Meet e whatsapp, durante o período de pandemia da COVID-19.

Para além dos contatos informais que realizamos com as mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior no período em que participei do trabalho de campo, constitui o universo de sujeitas da pesquisa a partir dos registros acadêmicos sistematizados e disponibilizados pela CUIA Estadual e pela CUIA UNIOESTE. Com esses dados, pude contatar cada acadêmica ou egressa Avá-

² Ver em: PEREIRA, Gilza F. S. F.; AMARAL, W. R.; Relatando uma experiência de pesquisa e de luta no movimento social indígena, vivenciada por uma estudante indígena na pós-graduação. In: AMARAL, W. R.; ICHIKAWA, E. Y. (Org.). Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

Guarani da educação superior, agendando previamente as entrevistas, sendo as mesmas gravadas com o consentimento das sujeitas da pesquisa, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante destacar que a pesquisa obteve autorização do Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos, estando associada ao conjunto das pesquisas desenvolvidas pelo projeto de pesquisa financiado pela CAPES.

Realizei entrevistas com cinco mulheres Avá-Guarani pertencentes aos tekohás da região Oeste do Paraná, sendo:

- duas estudantes indígenas de cursos de graduação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE);
- uma estudante de graduação na UEL;
- duas egressas da educação superior, sendo elas professoras, em que uma obteve o título de Mestre em Interdisciplinar e Estudos Latino Americano (UNILA) e que, atualmente, ocupa a função como docente do curso de Pedagogia Indígena pela UNICENTRO.

A partir dos registros coletados e dos contatos que realizei, alcancei a totalidade das mulheres Avá-Guarani naquela região que possui vínculo acadêmico, seja como estudante, seja como egressa da educação superior.

Após a realização das entrevistas, iniciei a transcrição do seu conteúdo, que foi sendo analisado a partir da técnica de Análise de Conteúdo e que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a interpretação assume um foco central. Segundo Richardson (1999), a Análise de Conteúdos é particularmente utilizada para estudar material de tipo qualitativo. Esse autor entende que esta deve ser eficaz, rigorosa e precisa, tratando-se de compreender melhor um discurso e de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, dentre outras). Agrega-se a essa tarefa um aspecto que considero importante por se tratar de uma mulher e pesquisadora indígena, essencialmente sujeita desse processo, em diálogo com outras mulheres indígenas, implicando num envolvimento intenso de superação da nossa condição histórica até então enquanto “objetos” de pesquisas e, nesse momento, ajudando a reconhecer o nosso protagonismo como sujeitas efetivas desse processo de produção de conhecimentos.

O trabalho está composto por quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo apresento o contexto histórico, político e cultural do povo Guarani no Brasil e no Paraná. Em destaque está a população Avá-Guarani da região Oeste do estado, por

se tratar do lugar onde estão localizadas as mulheres entrevistadas da pesquisa.

No segundo capítulo, abordo sobre as mulheres indígenas no Brasil e o seu papel de liderança no movimento indígena. Apresento aspectos do movimento indígena no contexto contemporâneo, a origem e expansão das organizações indígenas no Brasil.

No terceiro capítulo, contextualizo a política de educação superior indígena no Paraná e o ingresso e permanência de mulheres indígenas nas universidades estaduais paranaenses, buscando evidenciar os principais desafios e conquistas na educação escolar indígena.

O quarto e último capítulo desta dissertação teve como foco a análise das entrevistas, fazendo reflexões sobre a importância do papel das mulheres Avá-Guarani nos processos de luta e de resistência. Abordo ainda sobre os sentidos e as intencionalidades da educação superior na vida das mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas desse nível de ensino, enquanto processo de resistência para seu povo. A análise do conteúdo abordou aspectos como a questão da liderança de mulheres dentro e fora das comunidades indígenas, sobretudo, dentro dos espaços acadêmicos; a relação das comunidades indígenas com os órgãos governamentais (FUNAI, Prefeitura, Governo do Estado, Itaipu etc.); a universidade como estratégia de luta perante seu pertencimento étnico; e as principais memórias de resistência dessas mulheres por meio de suas narrativas.

2 CAPÍTULO 1: O POVO GUARANI NOS CONTEXTOS DE RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO PARANÁ

2.1 Breve Contexto Histórico Da Diversidade Sociocultural Dos Povos Originários

No Brasil, antes do domínio português, os povos originários que aqui habitavam, conforme indicam registros e estudos, apresentavam uma fantástica e admirável diversidade sociocultural. Segundo Luciano (2006)³, essa diversidade étnica e sociocultural que os povos indígenas possuíam e ainda possuem representa, nos tempos atuais, uma poderosa arma na luta e defesa de seus direitos, além de fortalecerem e manterem afirmativamente o orgulho de pertencerem a uma cultura própria e de ser brasileiro originário.

[...] A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (LUCIANO, 2006, p.46).

A partir disso, o autor expõe criticamente ao que costumamos encontrar nos livros, trabalhados dentro das escolas a respeito da cultura indígena, pensados e escritos sob a ótica do colonizador. De acordo com Luciano (2006, p.48), “os povos nativos do continente americano haviam desenvolvido grandes e avançadas civilizações milenares muito semelhantes às indo-europeias e, em muitos aspectos, até mais sofisticadas que elas”. O autor afirma que:

As civilizações astecas, maias e incas em nada são inferiores às europeias, exceto no domínio da arma de fogo. Elas criaram sistemas políticos muito semelhantes aos do continente europeu, com grandes impérios, cidades-estados e monarquias, com reis, imperadores e governos democráticos ou monárquicos. Muitas dessas civilizações indígenas tinham alcançado o ponto máximo de desenvolvimento e a sua consequente decadência muito antes da chegada dos europeus ao continente; outras foram destruídas por esses invasores (LUCIANO, 2006, p.48)

³ Gersem José dos Santos Luciano- BANIWA é doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto do Rio Negro, Amazonas. Professor Indígena, integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad MEC). Fonte: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>>

Ainda para o autor, e concordando com ele, esta constatação histórica descontrói a ideia predominante no senso comum de que os povos originários eram inferiores e primitivos em relação ao colonizador.

Também segundo Luciano (2006, p. 49), estimativas menos otimistas indicam que em 1500, quando Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil, viviam aqui pelo menos 5 milhões de indígenas. “Há dados históricos e científicos suficientes para se afirmar que eram muito mais, uma vez que somente os Guarani representavam pelo menos 1 milhão de pessoas à época.”

Para o autor, este expressivo número de povos de indígenas e suas múltiplas especificidades reafirma as civilizações autônomas e culturais que aqui já habitavam, bem como seu modo de organização, de sistemas políticos, jurídicos e econômicos, “[...] não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes” (LUCIANO, 2006, p.49).

Assim como ocorreu no processo histórico de construção de outras civilizações de outros continentes.

Deste modo, podemos concluir que não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. (LUCIANO, 2006, p.49)

Essa conclusão citada pelo autor me faz recordar o convívio familiar dentro das nossas comunidades indígenas. Lá, o convívio que o autor descreve como harmonioso, para nós é sinônimo de parentesco. Essa particularidade se expande por todo território nacional e entre todos os povos indígenas. Em todos os encontros, eventos, debates, reuniões e lutas do movimento indígena, nos chamamos de parentes. Não existe distinção, é como se fôssemos uma grande família.

Oliveira e Freire (2006) afirmam que o processo de colonização do Brasil evolvia uma política indigenista que tinha por objetivo fragmentar a população nativa em dois grupos polarizados, os aliados e os inimigos de Portugal, ao qual se diferenciava o tratamento empregado a cada grupo.

Nesse sentido, a polarização ocorreu da seguinte forma:

Um dos fatores que contribuíram para o processo de dominação e de extermínio dos povos indígenas do Brasil foi a habilidade com que os colonizadores portugueses usaram a seu favor os desentendimentos internos entre os diferentes grupos étnicos, fosse provocando brigas

entre eles ou usando-os para comporem seus exércitos para atacarem grupos rivais (LUCIANO, 2006,p.57).

Quase sempre o uso da força, que era permitido pela legislação e administração portuguesa na metrópole e na colônia, era empregado em relação aos indígenas. Os indígenas do Brasil eram comumente “objeto de debate em Lisboa, na Bahia e no Maranhão, envolvendo questões como a liberdade ou a escravização, as formas mais adequadas de conversão e as consequências de tudo isso para a colonização do Brasil” (OLIVEIRA e FREIRE 2006, p.35).

Os autores explicam que não existia em qualquer um dos lados, aliados ou não aliados, o reconhecimento e qualquer tipo de respeito às culturas e autonomia dos povos originários.

Os povos e as famílias indígenas que se tornavam aliados dos portugueses necessitavam ser convertidos à fé cristã, enquanto os “índios bravos” (como eram chamados nos documentos da época) deviam ser subjugados militar e politicamente de forma a garantir o seu processo de catequização. Este tinha por objetivo justificar o projeto colonial como uma iniciativa de natureza ético-religiosa preparando a população autóctone para servir como mão-de-obra nos empreendimentos coloniais (econômicos, geopolíticos e militares),(OLIVEIRA e FREIRE 2006, p.35)

Pautados em Alencastro, Oliveira e Freire (2006), afirmam que os indígenas que se tornariam aliados eram trazidos de suas aldeias de maneira coercitiva e compulsória para serem aldeados próximos as povoações coloniais, dessa forma eram catequizados e civilizados, tornando-se “vassalos d’El Rei”. Oliveira e Freire (2006) explicam que embora não existisse um sistema de escravidão

[...] não significava, porém, a inexistência de elementos coercitivos (aliás comuns na pedagogia da época) nem de conflitos na relação entre os missionários e os indígenas. As missões não eram apenas um empreendimento religioso, mas também econômico e político-militar. Embora estivessem dirigidos por princípios éticos e religiosos, até mesmo os jesuítas observavam que os índios abandonavam com facilidade os ensinamentos que recebiam nos aldeamentos e retornavam aos sertões, o que contradizia a auto-representação dos missionários como salvadores das almas e portadores da civilização (OLIVEIRA E FREIRE, 2006, p.37) .

Oliveira e Freire (2006, p. 47) mencionam que a “disciplina imposta aos indígenas para que se tornassem vassalos do reino português envolvia uma

resistência” por parte dos índios que abandonavam os aldeamentos e voltavam aos seus territórios, negando assim ao aprendizado do colonizador. “Não era o reconhecimento do cristianismo o problema, mas a dificuldade em abandonar seus costumes mágicos e religiosos, regras de parentesco (poligamia e outros).”

Por outro lado, é consensual nas abordagens históricas, conforme registro e estudos, que os povos indígenas sempre manifestaram sua resistência e seus processos de organização e mobilização. Marchant, Oliveira e Freire (2006, p. 51), informam que o contato dos povos indígenas com os invasores europeus não se reduz ao binômio extermínio e mestiçagem. Desde as primeiras relações de “escambo passando pelas inúmeras alianças guerreiras até o desespero causado pelas epidemias de varíola, cada povo indígena reagiu a todos os contatos a partir do seu próprio dinamismo e criatividade.” Nota-se que

Os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. A estratégia atual mais importante está centrada no fortalecimento e na consolidação do movimento indígena organizado. (LUCIANO, 2006, p. 57)

Segundo Luciano (2006), essa triste experiência vivenciada pelos povos indígenas ao longo da história de colonização e até os dias atuais – é importante salientar que a nossa luta nunca terminou – fez com que resgatássemos a essência harmoniosa de convivência, base da nossa organização sociocultural, para superar rivalidades incitadas pelo colonizador e, deste modo, unirmos para lutarmos em conjunto por nossos direitos.

De acordo com Luciano (2006), é neste contexto que começa a surgir o movimento indígena⁴ e para que esse movimento se fortaleça um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia, basta que ele

[...] comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente.

⁴ Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. (LUCIANO, 2006, p.58)

Existem pessoas, lideranças, comunidades, povos e organizações indígenas que desenvolvem ações conjuntas e articuladas em torno de uma agenda de trabalho e de luta mais ou menos comum em defesa de interesses coletivos também comuns. (LUCIANO, 2006 p.59)

Depois que saí de minha aldeia para ingressar na universidade e, após alguns anos nessa trajetória acadêmica, corroboro da mesma ideia do autor. Acredito que, quando reafirmamos nossa identidade étnica por meio dos conhecimentos dos sábios de nossas comunidades e, ao mesmo tempo, nos apropriamos do conhecimento acadêmico, principalmente dos nossos direitos, ficam mais evidentes as ações e demandas que cada comunidade apresenta em suas especificidades. Penso que o acesso ao conhecimento acadêmico vem para somar junto a lideranças e ações articuladas em torno da agenda de trabalho e luta do meu povo.

Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. Mas as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais. (LUCIANO 2006 p.59)

Essa especificidade do movimento indígena e seu modo peculiar de articulação nacional não anula nem reduz a tamanha diversidade dos povos indígenas e de seus territórios – ao contrário, o que tenho visto nas lutas do movimento indígena em que participo é uma organização e uma articulação entre os diferentes povos indígenas de todas as regiões do país, uma agenda com as principais reivindicações e lutas.

A resistência dos povos indígenas por meio de diversos e históricos enfrentamentos contra as frentes colonizadoras nos períodos colonial, imperial e republicano neste país, se manifestou, também, pela organização de cada grupo étnico, de cada povo, tendo em vista suas especificidades e as estratégias por eles definidas ao longo do tempo. Um desses grupos étnicos é o povo Guarani, um dos povos de maior densidade populacional indígena no Brasil, sendo seu originário território presente para além das fronteiras político-administrativas brasileiras.

Neste trabalho em que busco compreender a participação das mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior no processo de resistência política do seu grupo étnico, passa a ser fundamental compreender os aspectos históricos e socioculturais da população Avá-Guarani que habita a região Oeste do

Paraná, sendo este o lócus da minha investigação.

2.2 Aspectos Históricos E Socioculturais Dos Avá-Guarani Da Região Oeste Do Paraná

Para se pensar a história Guarani, assim como a história de muitos dos nossos povos indígenas, deve-se antes pensar a história pré-cabralina e pré-colonial. O campo da arqueologia se faz importante para refletir acerca deste passado histórico. Com base em dados arqueológicos, demonstra-se que os Guarani migraram da Amazônia para a Bacia da Platina há cerca de 2 mil anos. Desta forma, ocorre a sua expansão territorial ao longo dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai como em seus afluentes. O *Peabiru*, na língua Guarani “*pe*”= *caminho*, “*abiru*”= *batido*, apresenta, então, os caminhos trilhados adentro da floresta tropical, onde ligava-se a rotas principais e secundárias de circulação articulando-se com outras aldeias. A comunicação era feita entre aldeias desde o litoral atlântico no Brasil até o pacífico no Peru, como também o interior do Sul e Sudeste do Brasil, perpassando por todo o Leste, de Norte a Sul do Paraguai. (CARVALHO, 2019, p. 01).

É inegável a existência histórica e territorial Guarani, elemento também percebido por denominações linguísticas de rios, municípios e bairros. A presença Guarani também se configura no vocabulário brasileiro expressando a dimensão histórica e geográfica da ocupação desse grupo étnico em terras da região. Tal influência linguística ocorreu pelo contato com os ibéricos durante o século XVI.

Politicamente, os Guarani mantinham articulações em rede, não centralizadas. Foram identificadas pela historiadora Susnik (1980), 14 grandes regiões entre o rio Paraguai ao Atlântico, onde formavam o *Guára*, na língua Guarani “*Gua*” = gente do lugar; “*ra*”= representa pessoa, o ofício. Para elucidar tal conceito, o aproxima da noção de província ou *Tekoha Guasu*, na língua Guarani chamado de *lugar*. Colman (2015), aponta que, para os Guarani, o território é caracterizado como espaço de comunicação, onde a possibilidade do *Oguata*, que na língua Guarani quer dizer “caminhar”, é dimensão fundamental. Assim, o caminhar é parte fundamental do universo cultural deste povo. (MELIÀ, 1989; PISSOLATO, 2007; PEREIRA, 2007).

Os conceitos de territorialidade e mobilidade espacial compõem a cosmologia Guarani. Para eles, terra/território é *Tekoha*, como já explicitado, onde deve ser um lugar que seja possível bem viver. Dessa forma, tal território deve possuir espaço para

reprodução de seus modos culturais como a agricultura, a criação de animais, espaço de caça e coleta próximo de matas e rios. O *Tekohá* também é composta pelos elementos socioculturais e econômicos que os permeiam como as famílias extensas, com agregados, parentes e afins, onde se relacionam e mantêm organização política, econômica e religiosa própria (COLMAN, 2015, p. 17). Desta forma, para além de terras extensas e suficientes para a manutenção e reprodução física e cultural, é necessária uma boa terra com recursos naturais.

A distribuição espacial formada pelos *Guará*, permite compreender a diversidade Guarani existente no século XVI. Mélia (2011) aponta que durante o processo de invasão ibérica, os diversos troncos Guarani não desaparecem por completo, mas passaram por um processo de transformação de diferentes nomes se integrando à massa miscigenada da população. Áreas como a Arqueologia e a Linguística têm auxiliado na compreensão desse processo apontando que a diversidade de nomes não corresponde em povos distintos, mas em subdivisões linguísticas entre o mesmo povo. As fontes literárias são significativas para a compreensão dessa variação linguística e expansão territorial. Cabeza de Vaca foi um dos primeiros espanhóis navegadores a aportar em território Guarani. Em seu diário descreve o percurso Litoral Sul - Assunção e relata que os Guarani “ocupam uma grande extensão de terra e falam uma só língua” (CABEZA DE VACA, 1999, p. 157).

Os estudos arqueológicos são de suma importância para a compreensão da história pré-colonial. Através dos estudos acerca do modelo de expansão Guarani na bacia do rio da Prata e no litoral Sul do Brasil, foi possível identificar o que sinalizaria duas importantes rotas de expansão “sendo o primeiro nos três séculos iniciais da era corrente e o segundo do ano mil até o início da colonização europeia (BONOMO et al, 2015). Pode-se visualizar melhor as rotas de expansão territorial Guarani no mapa abaixo:

Figura 1: Centro do território Guarani e rotas de dispersão



Fonte: BONOMO, *et. al.*, 2015.

Pensar nessa rede de sociabilidade entre os Guarani e Ibéricos permite a reflexão sobre o comportamento europeu. Mélia (2011) destaca que, durante as primeiras décadas de invasão europeia, os Guarani buscaram integrar os europeus em seu universo sociocultural. Ainda segundo Mélia (2011), os primeiros europeus se depararam com uma agricultura abundante e farta. O sistema de plantio praticado pelos indígenas era diversificado e desenvolvido diferentemente do cenário europeu, onde a base alimentar era restrita devido às condições ambientais do continente, diferenciando-se também sua relação com a natureza.

No entanto, quando se realiza a instalação da colônia situada na América portuguesa, em 1532, vinculada às capitanias hereditárias; e na América espanhola na região do Prata, em 1556, ocorre o rompimento de aliança entre o povo Guarani e os invasores europeus. Com a expansão marítima das potências europeias (Portugal e Espanha) e invasão de territórios ameríndios, buscava-se a ampliação do setor comercial que pudesse atender as demandas dos reinados, compreendido em um contexto macro histórico como fator fundamental para a chamada acumulação

primitiva (MAZZEO, 2015, p. 47). Assim, o saque e expropriação dos territórios Guarani e a mão de obra para o trabalho braçal e exaustivo nas lavouras e engenhos, representa uma ruptura social brusca e violenta.

A apropriação da mão de obra escrava Guarani empreendida pelos europeus assolaram o que se entende por Litoral Sul, na concepção dos colonizadores portugueses. Tanto os Guaranis livres como os que viviam em reduções jesuítas do Itaim (atual região do estado Mato Grosso), Guairá (atual região do estado do Paraná) e Tape (atual região do estado do Rio Grande do Sul) eram utilizados como mão de obra nas plantações e fazendas coloniais. A América espanhola se diferenciava por alguns aspectos da América portuguesa. A mão de obra indígena na América espanhola se dividia entre as *encomiendas* (trabalhos em fazendas) e as *mitas* (trabalhos com exploração de minérios).

Os trabalhos feitos pelos Guarani na América Espanhola se diferenciavam devido a distinção entre trabalho compulsório e sistema de escravidão. O trabalho compulsório configurava-se como a troca da mão de obra por algo, neste sentido, os colonizadores espanhóis permutavam a mão de obra pelo processo de catequização dos indígenas e, mesmo que insignificantes, repassavam parte dos rendimentos. Já o sistema de escravidão envolve um processo legalista em que, determinado pelo processo jurídico, o indivíduo se torna objeto de quem o possui (RAMINELLI, 2013). Independente do sistema de expropriação de mão de obra Guarani utilizado pelos invasores europeus, esse processo os levou à exploração, ao abuso psicológico e corporal, ao trato paternalista e desumano para indígenas de todos os grupos étnicos.

O processo de colonização foi brutal, no entanto, houve também processos históricos de resistências pelos indígenas. Não devemos tomar processos de resistência somente como os processos de luta armada ou confronto físico. Os Guaranis foram agentes ativos em todo seu processo histórico, agindo de diversas formas na busca pela defesa de seus interesses. Melià (1986), aponta que durante os anos de 1537 a 1616, ocorreram cerca de 25 rebeliões Guarani contra o sistema colonial. Durante os anos de 1591 a 1606, foram seis grandes levantes Guarani, onde se encontra o atual Estado do Paraná. Isso teve proporções tão grandes que levaram o governador de Buenos Aires, Hernando Arias de Saavedra (Hernandarias) convocar a Companhia de Jesus para apaziguar os Guaranis.

As reduções Guaraníticas ou Jesuíticas se iniciaram em 1609. Os processos missionários instalados no Brasil e nos territórios espanhóis catequizavam e

batizavam segundo os nomes europeus, visando a conversão ao catolicismo. Assim, outro processo de resistência se faz através do “desbatismo”, em que os *Xamãs* Guarani faziam apelos para que a população abandonasse seus nomes cristãos atribuído pelos padres, uma vez que atribuíam ao nome cristão toda maldade colonial (BRIGHENTI, 2019, p. 10).

Durante o século XIX, os processos de independência das Coroas portuguesas e espanholas não trouxeram nenhuma reparação ou benefício aos Guarani. Junto ao processo de independência, o interior do Brasil também passou a ser colonizado, espaços de territórios também Guarani. Durante o período dos séculos XIX e XX, o Estado realizou intensos esforços para a homogeneização e incorporação das populações indígenas no imaginário nacional. Tais esforços foram superados, em partes, pela resistência contínua dos povos indígenas, de manutenção de seu próprio sistema político, econômico, social e cultural colocado pelo Estado.

O Estado brasileiro incorporou os Guarani e outras populações indígenas junto com as minorias, não nos reconhecendo enquanto coletividade, como também buscou incorporar no imaginário nacional a característica ilusória do bom selvagem. No entanto, esse processo de desmobilização do território Guarani não se efetivou, uma vez que continuaram com suas famílias extensas estabelecidas em seus territórios tradicionais, o *Tekoha*. Assim, o *Tekoha* passa a ser um espaço significativo de resistência e ressignificação Guarani. O *Tekoha* se faz responsável então, pela unidade e dinamicidade sociocultural na manutenção do modo de ser e cultural dos Guarani (BRIGHENTI, 2019).

Freitag (2007) apontou durante as discussões em torno da demarcação de áreas situadas a extremo-oeste e sudoeste da província paranaense o território Guarani que passou a ser reconhecido como Vale do Iguaçu, e território do *Guayrá*. Sendo tais denominações decorrentes das edificações jesuíticas durante os séculos XVI e XVII. A posse desse estado fronteiriço foi reivindicada pelo estado do Paraná contra Argentina e Santa Catarina, representando as camadas dirigentes e econômicas dos segmentos políticos do Paraná.

Cabe ressaltar que os Tratados de Madri, de 1750, e de Santo Idelfonso, de 1777, estabeleceram as fronteiras entre as possessões portuguesa e espanhola. O tratado de Santo Idelfonso definia que a fronteira internacional corresse pelos rios denominados Peperi-Guaçu e Santo Antônio. No entanto, as comissões demarcadoras não definiam a exatidão quais os rios que recebiam essa denominação

(FREITAG, 2007, p. 39). A imprecisão desses tratados dos rios Iguaçu e Uruguai como referenciais entre fronteiras, tornou esses territórios um espaço de disputa entre as metrópoles coloniais e, posteriormente, entre Brasil e Argentina independentes.

Desta forma, é que o poder bélico do século XIX passa a atingir os Guarani. Durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), houve uma verdadeira carnificina realizada tanto pelo exército brasileiro como paraguaio. Essa guerra leva os indígenas novamente para um processo de migração, no entanto, mesmo após o fim da guerra, as comunidades continuaram sendo vítimas desta violência. Paulo Porto (2019) apresenta que este contexto histórico permanece presente na memória histórica do povo Guarani, recorrendo ao relato de Pedro Mirim, pertencente à etnia Guarani da aldeia de *Brakui*, ao narrar as vivências de sua família:

[...] minha avó contava o que ela passou, na época da guerra, com a minha mãe. Ela contou que tinha um caminho estreito por onde eles passaram durante essa guerra. Eles se escondiam debaixo das pedras. A sorte é que o nenê não chorou, senão todos teriam sido mortos. Por isso que todos nós chegamos vivos até o final da guerra (MIRIM, 1997, p.07)

O campo da história oral por meio dos inúmeros relatos é significativo para a produção do conhecimento histórico e científico que aborda sobre a realidade e a memória dos Guaranis. Assim, ao provocar o atravessamento nos refúgios Guarani, a Guerra do Paraguai acabou por ocupar e destruir seus espaços tradicionais, possibilitando as condições de inserção do grande capital nessas terras. Tal entrada do capital se aproveitou do processo migratório dos Guarani e no período pós-guerra passa a devastar regiões de florestas e ervais, se tornando, então, propriedade de companhias privadas e de exploração da erva-mate.

Acompanhando o processo de expansão das plantações de erva-mate, passam a ocupar toda a fronteira, em especial a região atual do Mato do Grosso que se tornava parte integrante do Brasil no pós-Guerra. As concessões de terra se estendem durante todo o século XX. A Companhia Matte Laranjeira, localizada no Paraná, passa a utilizar mão de obra nativa Guarani em regime semelhante ao de servidão. Assim, iniciam-se os aldeamentos Guarani no Estado do Paraná, desdobrando-se de dois movimentos divergentes, sendo um primeiro como resultado da ocupação imemorial do povo Guarani e outro como resultado das migrações provocadas pela Guerra do Paraguai (PORTO, 2019, p. 41).

É importante ressaltar que, para os Guarani deslocados para o Paraguai, todo o território do estado do Mato Grosso (atualmente estado do Mato Grosso do Sul) e Paraná, é de pertencimento Guarani, estando presente em toda sua cosmovisão e, fundamentalmente, pelo conceito de *tekoha*, que desconsidera qualquer tipo de fronteira nacional. Tal cosmovisão identifica todo esse território como único, fundamentado na concepção de mundo *Ore Yvy Rupa*, próprio ao espaço da terra, da água e das matas. O conceito de um território sem fronteiras pode ser bem complexo para um não indígena, no entanto, o autor Guarani o elucida de forma sucinta:

Para mim eu nasci aqui no Brasil, eu nasci aqui no Paraguai. Mas para você eu nasci aqui no país Argentina. Para mim não, para mim não tem só um Paraguai, tudo isso aqui é mundo Paraguai. Tudo é Paraguai, porque nós índios Guarani não temos bandeira, não temos cor. E para mim Deus deixou tudo livre, não tem outro país. Tem Paraná, tem quantas partes o Rio Grande. Do outro lado já é outro país, mas para mim não tem outro país, é só um país. Quando uma criança nasce aqui no Brasil, nasce lá no Paraguai. Quando nasce no Paraguai, ela nasce aqui mesmo também. Só um país. Para você eu nasci aqui na Argentina, mas para mim eu nasci aqui. É igual. Porque a água, por exemplo, esse rio é grande [mostrando o rio Três Barras], mas só em cima está correndo, por baixo é o mesmo, a terra. Yvy Rupa é tudo isso aqui, o mundo (TIMÓTEO, apud DARELLA, 2004, p.51).

Desta forma, podemos perceber a expansão da territorialidade Guarani. Com a guerra do Paraguai e a expansão da extração da erva-mate, da venda da madeira e do processo de colonização do interior do país, os aldeamentos passam a ser constituídos principalmente na região Oeste do Paraná. Tanto as ocupações indígenas constituídas a partir do trabalho na extração da erva-mate e nas madeiras, como também as ocupações originais mais antigas e tradicionais, passam a se relacionar a partir das redes de parentescos e casamentos entre as comunidades, construindo assim, novas alianças familiares e políticas.

Ao contrário do que a historiografia oficial aponta, não existiam vazios demográficos nesta região. Deste modo, pode-se perceber a exposição de seu contexto socioeconômico sofrido pelos Guarani da região Oeste do Paraná. Todos esses fatores contribuíram para uma sucessiva violação de seus direitos, evidenciando o quanto sua condição cultural e humana foi ignorada pelo Estado. O mapa de Viação do Paraná de 1901 (Figura 2) elucida como o Governo do Estado apontava o interior do Paraná como um vazio demográfico:

Figura 2: Mapa da ocupação do estado do Paraná do século XX



Fonte: Arquivo público do Paraná.

Com exceção do registro da Colônia Militar de Foz do Iguaçu, o mapa indica que não há presença humana na região, dando destaque às “terras despovoadas”, ignorando a significativa presença indígena na região no período. Pode-se perceber a intencionalidade na divulgação deste território para um novo processo de colonização. Segundo relatos Guarani, existiam cerca de trinta e um *tekohas* em várias regiões do Estado, cada uma com algumas dezenas de famílias exercendo suas relações de parentesco, no entanto, não raras as visitas para batismos e casamentos. Tal realidade constituía um extenso território de trânsito Guarani, como aponta o professor Guarani Teodoro Alves:

O Parque Nacional era um local contínuo e nós andávamos lá desde antes da época da colonização, antes da Itaipu. O Guarani sabe, e contavam (os velhos) tudo direitinho, as aldeias antigas, tinha Toledo, tinha em Cascavel, lá também tinha um paradeiro, quando se fala paradeiro significa que por ali o Guarani migrava, então ainda que não seja uma aldeia, eram locais de migração. O grupo não permanece todo o tempo ali, mas é nossa área, por onde o Guarani vai passar de Toledo a Capanema, nesses locais, se procurar, tem cemitérios. (PORTO, 2019, p. 42⁵)

Os Guarani (das parcialidades Avá-Guarani, Nhandeva e Mbya) presentes no

⁵ Depoimento coletado durante o Projeto “Encontros de Cidadania: os povos indígenas e seus direitos” referente ao Programa Universidade Sem Fronteiras, elaborado e desenvolvido com o apoio e financiamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, em março de 2011.

Oeste do Paraná ocupavam a região à oeste do município de Cascavel até a fronteira com o Paraguai e do rio Iguaçu (sul) e o rio Piquiri (norte). Brighenti (2017) aponta os riscos que compõe os estudos regionalizados evidenciando o perigo que se coloca ao classificar os Guarani como “integrados”. Tal classificação acaba por produzir ações indigenistas que justificaram o uso do critério branco para delimitar as terras indígenas. O conceito de “índios integrados” é que inspirou e orientou as políticas indigenistas desenvolvidas pelo Estado brasileiro. Concordo com Tommazino (2001) ao afirmar que:

Todas as políticas indigenistas sugerem que os Guarani teriam sido abolidos como objeto de preocupação por parte do Estado: ou estavam “aculturados” ou na fase final de aculturação, eram “índios integrados” e, portanto, não necessitavam ser atendidos pelas ações indigenistas; não mais se constituíam “empecilhos ao progresso”; já tinham sido transformados em “trabalhadores nacionais” que era o objetivo do Estado para todos os povos autóctones (TOMMAZINO, 2001, p.11, APUD BRIGHENTI, 2017, p. 03).

Assim, durante o século XX, os Guarani sofrem sua terceira diáspora, denominada “marcha para o Oeste”, iniciada durante o governo de Getúlio Vargas seguida até a década de sessenta. O órgão de Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910-1967) que deveria ser responsável pela proteção das comunidades indígenas, passou a funcionar como institucionalização do processo de expropriação de suas terras. Desta forma, o SPI realizou uma limpeza étnica no interior do Paraná, principalmente na região oeste do estado deslocando, forçosamente, os aldeamentos Guarani e realocando-os em territórios que não oferecessem obstáculos à expansão da fronteira agrícola.

Como já apontado, após o processo de migração para o Oeste do Paraná, a mão de obra indígena foi usada para extração madeireira e extração de erva-mate. As condições de trabalho eram comparáveis à escravidão, além de terem suas terras roubadas, suas identidades também eram por vezes anuladas, implantando a caracterização como paraguaios (BRIGHENTI, 2017, p. 08). A justificativa argumentada pelo processo de modernização, pelo rendimento econômico e de desenvolvimento fazia com que as autoridades responsáveis pela fiscalização não mantivessem o controle de tais práticas.

O uso da mão de obra Guarani na extração madeireira e de erva-mate foi documentada a partir do depoimento de Urias Messias de Lima, em 1940, à Delegacia

de Polícia em Foz de Iguaçu, ao declarar que:

[...] proximidades de Lopey e aí encontrou trabalhando no serviço de extração de herva-mate Antonio Diamantino Neri, o qual para o trabalho de herva-mate utilizava-se dos índios, pagando-lhes uma insignificância, que o declarante verificou que se os índios se sujeitam a trabalhar quase de graça ao Neri, é porque esse se diz Chefe dos Índios (LIMA, 1940).

Brighenti (2017) aponta que, a partir de relatos dessa natureza, pode-se notar a existência de um sistema de exploração, não sendo este um acaso. Tal sistema se constituía de um agenciador responsável pelo recrutamento de indígenas e pelo controle do campo de trabalho na região. Este era encarregado de receber o pagamento do dono dos ervais, denominado como “chefe dos índios”, portanto, não sendo uma liderança indígena, mas sim, um encarregado externo para agenciar o trabalho indígena.

A exploração dos ervais era permitida por meio de concessão do Governo, proprietário das terras. No entanto, por este território ser faixa de fronteira, as terras passavam a ser posse da União, que concedia títulos de terras a terceiros, desde que não fossem habitados pelos indígenas (Lei 601/1854). Porém, alguns títulos eram concedidos de maneira fraudulenta, em que as concessionárias dividiam os lotes de terra, realizavam um inventário comercial da flora e vendiam conforme a demanda (BRIGHENTI, 2017).

Durante a década de 1950, as estratégias de expulsão da população indígena na região passam a ser apresentadas com maior rigor pelas políticas do Estado, contando com a participação de diversos órgãos estatais, dentre eles, o SPI. A Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no município de Nova Laranjeiras, área pertencente ao povo Kaingang e demarcado compulsoriamente como Guarani, passa a sofrer com as inferências do SPI (PORTO, 2019). Os relatos orais coletados pelo projeto de extensão “Encontros de Cidadania: os povos indígenas e seus direitos” nos permitem analisar este processo histórico. O *Xamõi* Honório Benites relata o processo de expulsão de sua família de onde era seu local de origem para a Terra Indígena Rio das Cobras:

Nós ficamos em várias aldeias, e meu pai foi trabalhar em Guaíra em uma firma de mate, e voltamos de novo para a aldeia de *Lope'i* (município de Toledo) e me criei ali e depois nós voltamos, fomos de

novo para o *Lope'i* e moramos doze anos ali. E depois fomos para Memória (município de Cascavel) e ficamos mais três anos, ali tínhamos cerca de cinquenta famílias e depois em Campinas (município de Toledo), ali tinha vinte famílias que eram meus avós, todos moravam ali, toda a minha família, perto do campo de aviação [...]. Também moramos vários anos na aldeia de Rio Branco (município de Marechal Cândido Rondon), e lá tinha quinze famílias. Estas aldeias não existem mais porque entraram os colonos naquelas terras para colonizar e expulsaram os indígenas do Rio Branco e aqui na Campinas também, nós morávamos ali quando fomos levados para Laranjeira (reserva de Rio das Cobras) por uma firma, nós tínhamos laranja, tinha plantação ali, mas ficou tudo, eles nos levaram para lá para o Rio das Cobras (PORTO, 2019, p. 42)

As ações do SPI se repetiam buscando convencer pacificamente as comunidades a migrarem para outras localidades através do argumento de que seus territórios não os pertenciam. Caso não fizessem o que determinava o SPI, eram despejados por forças públicas e privadas e, ao fim da ação, sugeriam que estes receberiam mantimentos e boas terras. Honório Benites, liderança Guarani, também relata que:

[...] e nesse dia fomos expulsos de Campinas, vieram seguranças armados e gente teve que sair porque o dono não queria que a gente ficasse mais, que 'vocês estão invadindo tudo', o pessoal do SPI veio com uma carreta e nos deram quatro dias para a mudança, e ainda ficou muita coisa por lá. (PORTO, 2019, p. 42).

A Fundação Nacional do Índio, criada a partir da Lei nº 5371, de 5 de dezembro de 1967, atuou também na região Oeste do Paraná, no entanto, com algumas diferenças em relação à atuação do SPI. Enquanto o SPI atuava visando a expulsão dos territórios ocupados pelos Guarani, a FUNAI, com o discurso de integração dos indígenas que não necessitavam de mais terras, busca ajustar a política indigenista à ação modernizadora do Estado sob comando da ditadura militar.

Partindo do pressuposto de integração indígena, a FUNAI se recusava a assistir à população que não se encontrava nos "Postos Indígenas". Brighenti (2017) nos aponta que as unidades administrativas funcionavam como campos de controle e exploração das terras indígenas. Assim, os indígenas se recusavam a permanecer, uma vez que a administração das unidades não eram realizada pela população Kaingang ou Xokleng. Os servidores da FUNAI, quando encontravam uma comunidade Guarani os transferiam para a "reserva", onde denominavam como "lugar de índio".

A região Oeste do Paraná também passou por esse processo de remoção da

população Guarani. Brighenti (2017) demonstra que testemunhos orais apontam as iniciativas de retirada para o Posto Indígena Rio das Cobras (PR) referente ao povo Kaingang e controlado pelo Estado. A remoção da população Guarani passou a ter amparo legal a partir do Estatuto do Índio, nome dado à Lei 6001, de 19 de abril de 1973, que definia em seu Art. 1º: “Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, como o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, p. 01). Entre as disposições desta lei, o amparo legal que possibilitava a intervenção do Estado junto aos territórios indígenas está presente no parágrafo 1º do artigo 20 ao definir que a intervenção poderia ser decretada “para a realização de obras públicas que interessam ao desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1973, p. 01).

Honório Benites relata o momento em que foi transferido da sua aldeia em Toledo para o território indígena Rio das Cobras, junto com seus parentes. O relato também apresenta as características do controle do Estado:

Num dia o seu Raul, Chefe do Posto, falou pra mim, ‘aqui é outra lei, é outro costume’. Eu disse que não sabia, porque lá onde nós morávamos (Toledo) tínhamos liberdade. Essa lei eu nunca conheci. Se não trabalhasse uma semana pro Posto ia pra cadeia, eu não conhecia essa lei (BRIGHENTI, 2017, p. 134).

Outro agravante para a população indígena que habita a região oeste do Paraná era essa localização que compõe a faixa de fronteira. O poder militar do Estado instaurado no período ditatorial visava a não demarcação de territórios dentro da Faixa de Fronteira. Desta forma, o órgão indigenista atendia apenas os interesses dos grandes oligopólios, sem considerar as demandas apontadas pelos Guarani.

O Parque Nacional do Iguaçu (1932), após ser desocupado, iniciou a construção durante a década de 1970 da usina Itaipu. Os estudos realizados por Carvalho (2013) e Packer (2013) apresentam relatos Guarani que apontam a possibilidade de, ao menos três grandes comunidades que habitavam originalmente o que então foi denominado Parque Nacional do Iguaçu, contendo cerca de setenta famílias, foram desabrigadas a partir da construção da Usina de Itaipu.

O projeto de construção das barragens para a hidrelétrica foi apreciado, durante os primeiros anos de governo militar, como parte da política desenvolvimentista do Brasil. Entender o processo de expulsão dos territórios Avá-Guarani é compreender a interação de diferentes agentes e mecanismos de

dominação, perpassando as ações individuais como grileiros e colonizadores, a projetos mais elaborados apoiados nas entidades criadas pelo Estado, como a FUNAI, a Itaipu e, principalmente, os aparatos de legalidade como o Estatuto do Índio. Mesmo com o Estatuto do Índio respaldando legalmente a intervenção do Estado em terras indígenas, o artigo 25 que compunha a lei dava embasamento para a defesa desses territórios:

O reconhecimento do direito dos índios e grupos tribais à posse permanente das terras por eles habitadas, nos termos do art. 198 da Constituição Federal, independerá de sua demarcação, e será assegurado pelo órgão federal de assistência aos silvícolas, atendendo à situação atual e ao consenso histórico sobre a antiguidade da ocupação, sem prejuízo das medidas cabíveis que, na omissão ou no erro do referido órgão, tomar qualquer dos Poderes da República. (BRASIL, 1973, p. 01).

Baseado neste artigo que o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), ambos organismos vinculados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, passaram a se mobilizar buscando soluções para a permanência territorial Avá-Guarani na região. A FUNAI passou a agir no caso Avá-Guarani apenas depois da pressão social instigada pela Associação Brasileira de Antropologia - ABA. As diversas mobilizações ao longo de 1978 tomaram proporções internacionais com a denúncia feita por órgãos ligados à defesa dos direitos humanos.

Rocha (2018) aponta que a intensificação da luta pelos territórios Avá-Guarani era refletida na atitude da empresa Itaipu Binacional, uma vez que a cada dia de atraso nas negociações e desocupações significava comprometimento no cronograma de execução das obras, gastos e compromissos políticos que envolviam os dois países (Brasil e Paraguai). A população Avá-Guarani passou a aliar forças aos pequenos proprietários de terras que também seriam prejudicados pelo lago de Itaipu. Devido à agitação dos protestos, a Itaipu iniciava a negociação de acordos individuais. A compra de propriedades desenvolvidas através de transações estabelecidas diretamente entre a Binacional e os proprietários das terras, para a efetividade das indenizações. No entanto, no caso dos Avá-Guarani havia diferenças no cálculo do preço do território, pois como classificar o valor monetário de árvores, roças, cabanas, riachos.

Uma nova proposta foi pautada, sendo definida a transferência dos Avá-

Guarani para um território que tivesse as mesmas condições ambientais em que residiam. No entanto, a comunidade se dividia em parte do território paraguaio e parte brasileiro, havendo também outros membros em áreas mais distantes da região Oeste do Paraná. A dúvida era de como a empresa determinaria o tamanho do território.

Assim, no dia 20 de outubro de 1978, iniciou-se o processo de desvio do rio Paraná como parte da programação das obras de construção da barragem. Tal desvio não afetou diretamente a área ocupada pelos indígenas do Oco'y. No entanto, houve consequências como as mudanças no meio ambiente, fechamento de estradas, limitação das oportunidades de trabalho diário nas lavouras. Podemos colocar como interferência principal do desvio do rio Paraná a dinâmica existente entre a cultura Guarani e o meio ambiente.

Para que houvesse então a proteção da FUNAI aos Avá-Guarani definiu-se que deveria haver uma classificação entre os que eram indígenas e os que não eram. Assim, a FUNAI iniciou a aplicação de testes avaliativos que classificavam racialmente os membros da comunidade. Cunha (1986) apontou que este método avaliativo não considerava as dinâmicas de transformação cultural comuns a qualquer grupo étnico. Como resultado, apenas quatro famílias, das 23 unidades familiares que pertenciam ao aldeamento do Oco'y, tiveram sua etnicidade confirmada. Assim, apenas essas quatro famílias seriam assistidas e as demais ficariam em situação ainda mais precária. O laudo final sugeria a transferência das famílias identificadas como indígenas para a Terra Indígena de Rio das Cobras, ocupada pelos Kaingang (ROCHA, 2018).

Rocha (2018) destaca que, entre tantos processos de negociação, em março de 1982, a empresa ofereceu aos Avá-Guarani 121 hectares de terra na região, sendo destes 40 hectares de áreas desmatadas, 60 de mata natural, e 21 hectares localizados na faixa de segurança, localizada nas margens do lago que estava sendo formado, passível, então, de inundações. Desta forma, oito líderes da comunidade, no dia 26 de abril de 1982, foram levados para uma visita à hidrelétrica para conhecer a obra. Ao fim da visitação, houve uma reunião deste grupo com a advogada representante do INCRA, junto a um coronel representante do Ministério do Interior, autoridades da FUNAI e o Diretor Jurídico da Itaipu (ROCHA, 2018). A ata da reunião da Itaipu Binacional de 26 de abril de 1982 apresenta o aceite por parte das lideranças:

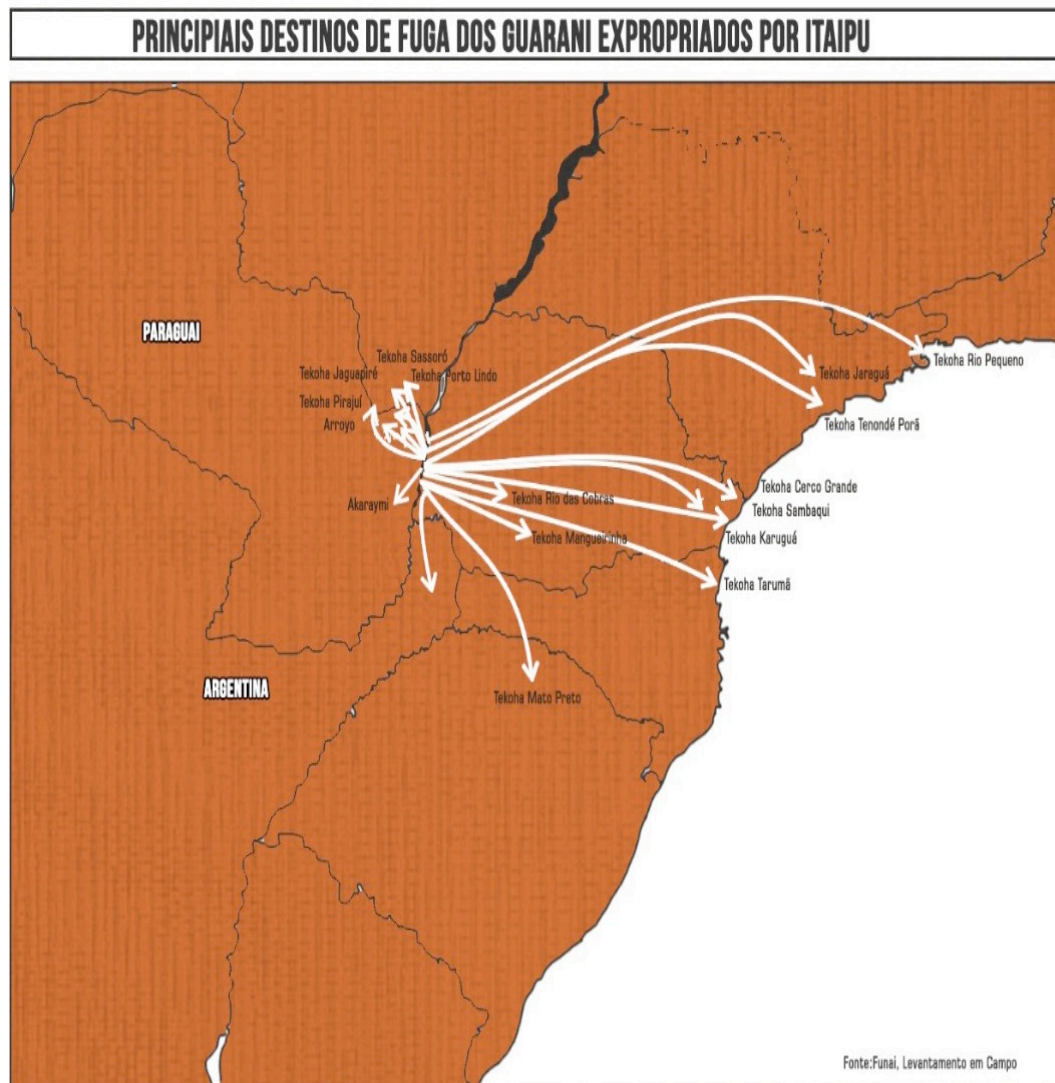
Após a exposição de todas as propostas já feitas por Itaipu, foi apresentada novamente a última, que se compõe de uma área em torno de 200 ha sendo mais ou menos 40 ha de área agriculturável e mais ou menos 160 ha de área totalmente coberta de mata virgem. Pelos índios manifestou-se o senhor Fernando Martinez dizendo que está de acordo com a proposta. [...] Os representantes da FUNAI, INCRA, Ministério do Interior e Itaipu continuaram a discutir outros detalhes dessa negociação (ROCHA, 2018, p. 71).

Ainda segundo o autor, após a reunião, a Itaipu divulgou a notícia de que havia estabelecido acordo com a comunidade indígena sobre o novo território. No entanto, foi considerado um retrocesso uma vez que a proposta inicial da comunidade havia sido de 1500 hectares de terra com nascente de rio e mata natural. As pressões da luta travada há pelo menos quatro anos, o alagamento que estava prestes a acontecer devido o desvio do rio Paraná, a minoria representativa indígena na reunião de negociação levou a aceitar a proposta pautada pela Itaipu. Outro ponto de destaque dessa reunião foi a presença da FUNAI, pois, desta forma, a Itaipu não poderia ser acusada de colocar a comunidade indígena em desvantagem, já que o órgão de representação jurídica estava presente, assim como o encarregado pelo levantamento das terras disponíveis para o reassentamento, sendo este o INCRA.

A mudança de território aconteceu em junho de 1982. O terreno contava com árvores frutíferas, o córrego Água Branca e mata natural. As moradias ficaram espalhadas pelo território, sem levar em conta os limites da área documentada no acordo. Dessa forma, a ocuparam as margens do rio. Ficou então evidente a diferença entre o que havia sido discutido e o que os Avá-Guarani compreendiam como território.

Ainda no ano de 1982, parte da área delimitada e ocupada foi alagada, devastando casas e áreas da mata. A área ocupada compreendida como território passava a faixa, ocupando então as margens do lago que alagava durante o fechamento das comportas da Itaipu. Assim, iniciou-se um novo processo de migração. Com suas terras alagadas, a comunidade se espalhou em um largo território, com grande concentração na região oeste do Paraná. A figura abaixo ilustra as principais áreas de migração após a enchente.

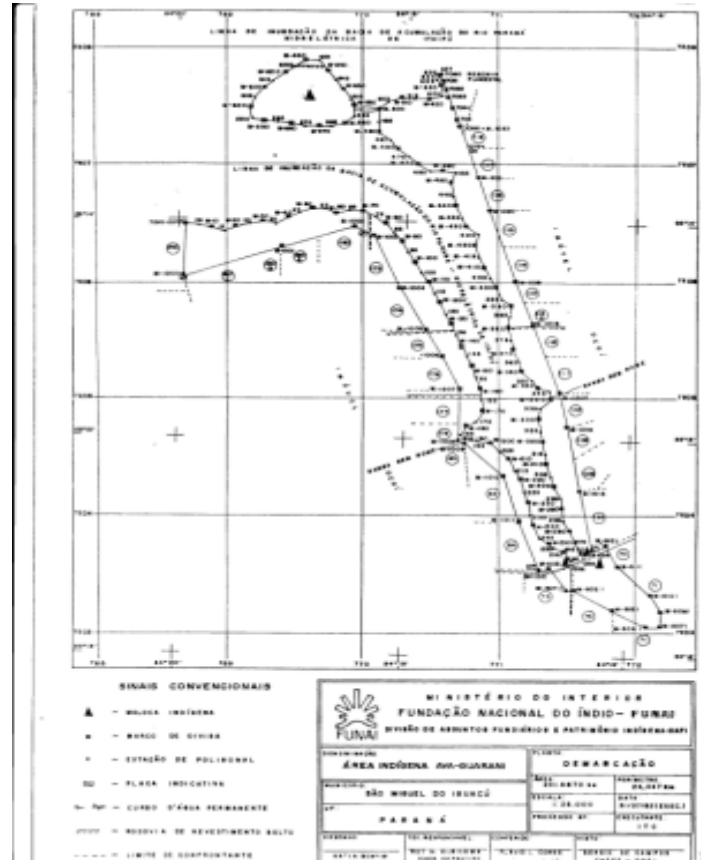
Figura 3: Principais destinos de fuga dos Guarani expropriados pela UH de Itaipu



Fonte: (CTI, 2003 apud PORTO, 2019, p. 13)

Os Guaraní que permaneceram nas margens do lago de Itaipu foram deslocados para uma área pequena, cercados pela agroindústria e as margens do rio, localizado no distrito Santa Rosa do Oco'y, município de São Miguel do Iguazu/PR. O território é composto por 251 hectares que acompanha cerca de vinte quilômetros das margens do lago da Itaipu. Conradi (2009) aponta que essa área era insuficiente para a sobrevivência dos assentados, uma vez que inúmeras famílias haviam ficado fora do relatório, onde os que não foram considerados indígenas se juntaram com seu povo.

Figura 4: Foto aérea e Mapa da Demarcação, 1982.



Fonte: Itaipu Binacional 1996. Planta da demarcação. DAFI/Funai/MJ. 31.07.1982.

Deprá (2006) expôs que após a abertura das comportas da Usina de Itaipu, os Guarani iniciaram um novo processo de reivindicação de seus direitos junto aos órgãos públicos. As principais questões a serem pautadas eram as condições necessárias para o bem-estar da comunidade, reprodução do seu modo de vida e uma extensão territorial que lhes foi tirada. A figura 4 mostra melhor o território que lhes foi cedido no acordo e como os Guarani estavam visivelmente vulneráveis as inundações.

Durante o ano de 1986, as lideranças Guarani produziram e organizaram um documento denominado como “Abaixo-assinado dos Nãndeva ao Banco Mundial” que continha as reivindicações e demandas em relação à Itaipu:

Em 1979 começou a nossa luta, começamos a lutar, a luta até conseguir o nosso direito. A nossa luta foi muito difícil. Fizeram propostas de terras para nós. A primeira proposta foi de 10 alqueires, a segunda foi de 60 alqueires, a terceira de 80 alqueires. Nós não aceitamos nenhuma. A quarta e última proposta foi de 251 hectares. Mas nós também não aceitamos esta proposta. A Itaipu entregou para nós a escritura de 251 hectares, mas o mapa foi feito em 31 de julho de 1982 estava marcado só 231 hectares, este mapa nós descobrimos

faz dois meses. Nós não estamos de acordo com os 251 hectares, mas naquele tempo Itaipu começou a nos apertar, dava medo a nós, deu prazo de três dias para sair. Nós não queríamos deixar a nossa terra de 1.500 hectares por uma terra de 251. A Itaipu começou a encher a água da represa e não teve mais jeito, nós tivemos que sair [...]. (DEPRÁ, 2006, p.43).

Não existe consenso acerca de qual tamanho da área foi inundada. Brand (1993) afirmou que foram cerca de 60 mil hectares, no entanto, o antropólogo Rubens Thomaz de Almeida realizou um estudo a pedido da própria binacional, apontando que a dívida territorial é de cerca de 10 mil hectares.

As inundações geraram uma série de deslocamentos e migrações. Durante o ano de 1995, um grupo de quinze famílias saíram do Oco'y e ocupam o Refúgio Biológico de Bela Vista, área de preservação permanente do lago Itaipu, denominando-a como a *Tekoha Paraná Porã*. Como aliado político dessa nova trajetória estava o CIMI que, desde as primeiras propostas de construção da UH Itaipu, os auxiliaram neste processo. Após diversas negociações, a Itaipu se comprometeu com a compra da área de 1.500 hectares, desta forma, as famílias retornaram para Oco'y. Somente em 1997, foi concluída a compra da propriedade particular no município de Diamante d'Oeste, com superfície de 1.700 hectares sendo então a atual *Tekoha Añetete*. O jornal Folha de Londrina noticiou a transferência do território:

Os índios avá-guarani, acampados na reserva biológica da usina de Itaipu, em Foz do Iguaçu desde junho de 95, serão transferidos hoje para a Fazenda Padroeira (cerca de 110 quilômetros de Foz), entre Diamante do Oeste e Ramilândia. Nos 1.700 hectares da fazenda, segundo o cacique Inocêncio Acosta, líder da comunidade, será possível manter a cultura indígena. Os avá-guarani se despedem da área de 600 hectares do Refúgio Biológico Bela Vista, local onde ficaram por 22 meses. Apesar da necessidade, eles não devastaram nenhum centímetro da reserva, mas tiveram suas tradições comprometidas. O refúgio foi invadido pela comunidade em protesto contra a indefinição da usina, que protelou por mais de 20 anos a doação de uma área em troca de suas terras inundadas pela formação do lago de Itaipu, em 1982 (FOLHA DE LONDRINA, 1997, p. 07)

Os Avá-Guarani, junto a CIMI, avaliaram que, desde 1978, havia reivindicações a serem feitas, no entanto, durante o processo de luta, os Avá-Guarani desenvolveram uma nova visão sobre o enfrentamento político e sobre o funcionamento do poder hegemônico. Para além da questão da conquista dos seus territórios tradicionais, as novas lideranças Avá-Guarani buscaram novas pautas, como o interesse pela educação e alfabetização, aumentando assim, a visibilidade

nacional (ROCHA, 2018).

A breve contextualização histórica possibilita a compreensão de como vivem os Avá-Guarani no Oeste do Paraná na atualidade. Segundo Porto (2017), o Oco'y, em 2017, alcançou cerca de 876 habitantes no seu território de 251 hectares, tendo em média cerca de 0,28 hectares por indígena. A sobrevivência se sustentou a partir da implementação de programas sociais distributivos de renda até a simples doação de cestas básicas pela Itaipu Binacional. Desta forma, a Itaipu, que tem uma dívida histórica imensurável para com os Avá-Guarani, insiste em projetos de caráter assistencialistas e emergenciais, indo contra qualquer perspectiva de autossustentabilidade (PORTO, 2019).

Almeida (2019), em seu relatório “Estudo Antropológico sobre situação dos Avá-Guarani e o Guarani-*Mbya* relacionados ao *Jakutinga/Oco'y* e dos Nandéva de Guaíra: extremo Oeste do Paraná”, analisou os efeitos do alagamento aos Avá-Guarani. O relatório, finalizado em 2006, foi divulgado apenas em 2016 e foi utilizado apenas internamente a serviço da Itaipu. Comparando, de forma detalhada, as comunidades Guarani do oeste do Paraná localizadas nas áreas indígenas do Mato Grosso do Sul. Através dos relatórios, Almeida (2019) indicou a necessidade de, no mínimo, uma ampliação de 10 mil hectares, para que então fosse garantida a sustentabilidade econômica.

Com base nessas áreas pode-se raciocinar sobre uma média aproximativa de 6,45 ha por indivíduo. Considerando essa média e o número de indígenas nas cinco situações comentadas aqui é de aproximadamente 1300 indígenas, seria necessária uma área mínima e rigidamente ajustada de 6.500 ha para assentar de modo razoavelmente confortável e por algum tempo, a totalidade das famílias do Oco'y, do grupo do Teodoro Alves, de Lino Pereira, de Fernando Kamba'i e os "índios de Guaíra". Tomando em conta, porém, o crescimento vegetativo, casamentos estabelecidos entre as famílias de diferentes *tekoha* e o desdobramento das famílias extensas, constata-se a necessidade de área maior, talvez alcançando as 10.000 ha como espaço mínimo para garantir o abrigo à totalidade das famílias Guarani da região aqui focada para as próximas duas ou três gerações – numa estimativa arriscada, já que o ideal seria um espaço exclusivo maior. Dependendo da dimensão da terra que se disponibilize aos índios, se atingirá um maior ou menor equilíbrio entre o número de habitantes e espaço disponível para a realização de sua vida social (ALMEIDA, 2006, p.66).

Almeida (2006), argumenta que no imaginário das migrações Guarani, existem dois espaços que se complementam, sendo estes a *Tekoha* e a *Tekoha Guasu*. Estes

espaços pertencem então as regiões da memória coletiva do grupo, onde a *Tekoha* é um espaço exclusivo e *Tekoha Guasu* um espaço inclusivo. Assim, a *Tekoha Guasu* se faz a partir de um conglomerado de várias *Tekohas*, composto por suas diversas ramificações entre famílias extensas Guarani e parentes. Porto (2019), aponta que a *Tekoha Guasu* existe tanto quanto materialidade, mas também na memória dos grupos. Nesta lógica, os Guarani “[...] flexibilizam e diversificam a organização das famílias extensas para permitir relações articuladas e dinâmicas com o território mais ampliado, um espaço contínuo e amplamente utilizado, mas não exclusivo, a *Tekoha Guasu*” (ALMEIDA, 2006, p. 30). Porto (2019), reflete que o movimento exercido por estes espaços é, ao mesmo tempo, frutos contemporâneos e atuais sendo então resultado do contato com a sociedade não-índigena e seus Estados Nacionais, e originários de uma profunda reelaboração fundamentada na tradição e na religiosidade Guarani.

Desta forma, podemos perceber que as relações Guarani são muito mais complexas e não se reduzem à área exclusiva da *tekoha*. Brighenti (2019) compreende por espaço territorial de ocupação os espaços de relação entre famílias extensas que compõe a *tekoha* de uma região, para além os espaços de relação e estabelecimento de alianças. Assim, em relação aos espaços tradicionais dos Guarani da região Oeste do Paraná, existe uma característica exclusiva das comunidades desta região que determina seu comportamento e reivindicação territorial, sendo esta as antigas ocupações que se encontram sólidas apenas em suas memórias e narrativas. Porto (2019) nos mostra que, na impossibilidade de retorno a seu território original, os indígenas desterrados querem qualquer terra de boa qualidade, com dimensões consideradas apropriadas pelos Guarani, no espaço mais amplo do território tradicional.

A partir do século XXI, os Guarani iniciam então uma retomada de seu território no oeste do Paraná, abrangendo parte dos chamados municípios lindeiros. Devido à impossibilidade de retorno ao Parque Nacional do Iguaçu e do alagamento de suas terras pela Itaipu, eles buscaram se aproximar ao máximo dos seus territórios tradicionais perdidos (*ymaguare*), buscando, também, ocupar seus antigos *tekohas*, localizados nos municípios paranaenses de Itaipulândia, Santa Helena, Guaíra e Terra Roxa.

Os números de *tekohas* são bastante dinâmicos, porque retomadas acontecem constantemente. Segundo dados de setembro de 2019, da FUNAI, são 24 *tekohas* no

Oeste do Paraná. Sendo eles: *Tekoha Karumbe'y*, *Tekoha Porã*, *Tekoha Marangatu*, *Tekoha Jevy*, *Tekoha Mirim*, *Tekoha Tatury*, *Tekoha Y'Hovy*, *Tekoha Guarani*, *Tekoha Araguaju*, *Tekoha Pohã Renda*, *Tekoha Nhemboete*, *Tekoha Yvyraty Porã*, *Tekoha Yvy Porã*, *Tekoha Tajy Poty*, *Tekoha Itamarã*, *Tekoha Añetete*, *Tekoha Oco'y*, *Tekoha Pyahu*, *Tekoha Curva Guarani*, *Tekoha Mokoi Joegua* (Dois Irmãos); *Tekoha Araporã*; *Tekoha Vy'a Renda*, *Tekoha Aty Mirim* e *Tekoha Yva Renda*. Destes, somente *Itamarã*, *Añetete* e *Oco'y* são demarcadas. As figuras abaixo elucidam o processo de retomada desses territórios:

Figura 5: Aldeamentos Indígenas Guarani nos municípios de Santa Helena e Itaipulândia



Fonte: Oguata Porã (2019) apud PORTO, 2019, p.50).

Os deslocamentos realizados pelos Guarani ao longo do século XXI não são constituídos apenas pela necessidade de manutenção e reprodução de seu modo de vida, mas são desdobramentos da realidade material. Ainda que os aspectos culturais e religiosos se mantenham inseparáveis à retomada do território, suas determinações socioeconômicas se encontram nestes deslocamentos, pois o contato com as sociedades não indígenas e a presença do agronegócio ainda interferem nas relações dos Guarani com as sociedades nacionais.

Desta forma, a busca pela terra sem mal – aspecto central na cosmologia Guarani – não é posta apenas como uma caminhada mística, mas uma tentativa de buscar alternativas ao avanço das novas estratégias de colonização. Assim, a ocupação do território, acabam por reforçar a retomada destes territórios. Todo o

processo histórico dos Guarani, desde a colonização, refere-se ao processo de luta pela permanência em seu território original e pela manutenção e reprodução de seu modo de vida. Dessa forma, a inserção em espaços ditos ocidentais é também uma tática de visibilidade e tomada de poder.

3 CAPÍTULO 2: AS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL E O SEU PAPEL DE LIDERANÇA NO MOVIMENTO INDÍGENA

No segundo capítulo, apresento um breve contexto histórico da diversidade sociocultural dos povos originários, tendo como objetivo demonstrar que, no Brasil, antes da chegada do colonizador, havia diferentes sociedades constituídas em todos os aspectos: cultural, social, político, econômico, linguístico, cosmológico, dentre outros.

Dentre os povos originários, destaquei o povo Guarani sendo um grupo étnico que atravessa fronteiras nacionais e que vem resistindo historicamente aos genocídios e etnocídios cometidos em nome do progresso e do desenvolvimento.

Tais processos de resistência étnica e histórica se deve às diversas estratégias de resistência e mobilização política dos povos indígenas no Brasil. Desse modo, entendo fundamental compreender como se consolidou o movimento indígena no Brasil, contextualizando, sobretudo, a importância das mulheres indígenas nesse processo e buscando indagar e refletir quais contribuições possibilitam a formação acadêmica no percurso destas sujeitas.

O tema da pesquisa, inspirado na relação entre as mulheres Avá-Guarani no Oeste do Paraná e a educação superior indígena, se apresenta enquanto a primeira pesquisa de mestrado desenvolvida por uma pesquisadora indígena no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. Nesse sentido, Amaral e Pereira (2019) ressaltam a importância:

[...] de projetos de pesquisas desta natureza e que tenham como foco as demandas das comunidades indígenas, bem como possibilitem e incentivem o ingresso, a participação e a permanência de acadêmicos indígenas em ações de iniciação científica na graduação e nos cursos de pós-graduação, sobretudo diante da atual conjuntura política e social de ataque flagrante aos direitos indígenas no Brasil (AMARAL E PEREIRA, 2019, p. 84).

Como mulher indígena acadêmica, incluo-me nesse protagonismo que reflete a fundamental presença e a atuação investigadora de novos sujeitos que vêm progressivamente ocupando o espaço acadêmico em diversas universidades no país, inaugurando novas formas de olhar, sentir e pensar as suas realidades indígenas. Ao longo de séculos, nós indígenas que, na maioria das vezes, fomos e ainda somos os próprios “objetos” de pesquisa, aos poucos estamos nos tornando os pesquisadores-

sujeitos da nossa própria história e de nossas realidades. Temos escrito a partir das nossas próprias vivências, relatos da nossa realidade por meio do nosso jeito de ser e de viver, de educar, de comunicar, de organizar, de acreditar em forças superiores, no poder da natureza, na forma de relacionar, de amar, de lutar, e de pensar o mundo.

Desse modo, é possível que, daqui a algum tempo, observemos mudanças significativas nos diversos espaços em que nós, indígenas, começamos a atuar, possibilitando ainda mais a nossa participação não somente na execução das políticas públicas, mas, sobretudo, na elaboração e também na sua gestão. Talvez, mais adiante, não nos reprimam nem nos queiram tutelar tanto quanto ainda sentimos, e nos respeitem como povo que sabe o quer, que já viveu historicamente e sabe onde quer estar.

A sistematização da minha experiência de vida, étnica, profissional e de militância passa a confundir-se e associar-se às interpretações e às análises das leituras de referenciais teóricos realizadas sobre os elementos históricos da trajetória do movimento indígena no Brasil.

3.1 O Movimento Indígena No Contexto Contemporâneo: Origem E Expansão Da Formação E Organização Indígena No Brasil

Atualmente, entendo que o maior espaço de articulação dos povos indígenas no Brasil seja o Acampamento Terra Livre (ATL⁶). Participei do acampamento realizado em Brasília-DF em abril de 2019, momento em que o ATL contou com a participação de, aproximadamente, quatro mil indígenas representando mais de 150 povos, trazendo como principais assuntos a serem debatidos: a volta da FUNAI para o Ministério da Justiça⁷, a demarcação dos territórios indígenas, a luta contra a municipalização da saúde indígena e o Encontro Nacional das Mulheres Indígenas.

Devido ao contexto político, marcado pela ausência de investimentos do setor público para subsidiar as pautas indígenas e o ofensivo desrespeito do governo federal, observei diversas dificuldades das lideranças indígenas em angariar recursos

⁶ Segundo relato de um dos criadores do Acampamento Terra Livre, *Kretã Kaingang*, “esse acampamento foi criado em 2004, após alguns líderes indígenas da região Sul se reunirem em Brasília para pedir a demarcação de seus territórios”. Depois disso, somaram-se a essas reivindicações outras de todas as regiões. O ATL acontece todos os anos no mês de abril, período em que se comemora nacionalmente o Dia do Índio.”

⁷ No primeiro dia de governo Bolsonaro, ele assinou a Medida Provisória MP n. 870/19, que realoca a Funai do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura.

financeiros para o transporte e a alimentação dos participantes que saíram de suas casas com destino à cidade de Brasília, tendo uma só pauta: os direitos indígenas respeitados!

Com isso, percebi que, apesar do atual contexto político não ser favorável às nossas lutas, nós indígenas de todo o país estamos cada vez mais comprometidos e comprometidas em defender o nosso povo, nossos territórios, nossas culturas, nossas crenças e nossa história por meio da nossa resistência.

Como movimento social, nos fortalecemos, nos organizamos e nos mobilizamos frente aos retrocessos e ataques constantes do governo federal diante dos direitos indígenas. Observei isso em uma atitude política muito tensa que aconteceu depois que o Ministro da Justiça convocou mais de três mil policiais para fazer a segurança em torno da Esplanada dos Ministérios, lugar onde, desde 2004, tradicionalmente acontece o Acampamento Terra Livre - ATL, não permitindo que em 2019 o evento fosse realizado nesse local.

O governo federal já tinha uma alternativa de lugar para o acampamento, localizado cerca de dez quilômetros dali, no entanto, depois de uma longa negociação entre os indígenas, os policiais e agentes do governo federal, retiramos nossas barracas e seguimos somente um quilômetro adiante, em frente à Praça do Teatro Nacional. Naquele momento, percebi como o movimento indígena estava organizado, como tínhamos força e sabíamos negociar.

Essa organização do movimento indígena se concretizou nos quatro dias de trabalho do Acampamento Terra Livre. Aconteceram audiências na Câmara dos Deputados e no Senado, com os representantes do Ministério da Agricultura e do Ministério da Saúde; importa ressaltar que tais audiências só aconteceram por meio da mediação de Joênia Wapichana, nossa primeira mulher indígena eleita Deputada Federal no Brasil⁸.

Todo esse movimento contou com a presença de políticos importantes e de diversos partidos políticos que apoiam nossas pautas nas discussões governamentais. Alguns artistas que contribuíram para que o evento pudesse ter acontecido também se fizeram presentes no palco de discussões do Acampamento. Além disso, os próprios líderes indígenas puderam reforçar e enfatizar a importância

⁸ Primeira mulher indígena a se formar no curso de Direito no Brasil, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), também mestre pela Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, e ainda eleita a primeira mulher indígena Deputada Federal, tendo mais de 8.400 votos

desse tipo de evento na pauta do país, para buscar construir uma sociedade mais respeitosa, digna, tolerante e de união entre os diversos povos indígenas que compõem o Estado brasileiro.

Dentre esses e essas líderes, destacou-se a presença da Sônia Guajajara⁹, representante da luta indígena em nosso país. A clareza em suas falas demonstrou o seu engajamento e o seu entendimento nos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais da realidade brasileira. Fortalece ainda mais nós, mulheres indígenas que lutam no chão e no cotidiano de suas comunidades, para nossa afirmação e resistência no país. Encoraja muitas outras a começarem ou a continuarem no fortalecimento de suas raízes.

A força da mulher indígena nesse evento impressionou-me; nesse ano, éramos maioria no Acampamento, talvez devido à organização do encontro nacional das mulheres indígenas. Esse momento histórico, para mim, ficará guardado com a lembrança da coragem e da organização, principalmente das mulheres e dos jovens indígenas. Desde o primeiro até o último dia, observei que, em todas as decisões acordadas pelas lideranças masculinas, as mulheres indígenas participavam dando opiniões e intermediando em todos os espaços.

O I Encontro Nacional das Mulheres Indígenas aconteceu exatamente por essa organização, segundo relatos das próprias mulheres ao afirmarem que há anos estavam reivindicando o nosso espaço de fala e de decisões. Tive o privilégio de conhecer várias dessas mulheres, muitas delas acadêmicas assim como eu, sendo possível trocar diversas experiências.

Nesse encontro, foram debatidos diversos assuntos relacionados às mulheres indígenas, tais como o respeito à cultura, à saúde da mulher indígena, à demarcação dos territórios, à presença da mãe indígena nas universidades, à representação da mulher indígena na política nacional, entre outros. Também foi definido que nos dias 09 a 13 de agosto de 2019, aconteceria a I Marcha das Mulheres Indígenas no Brasil, com o tema “Território, nosso corpo, nosso espírito”, com o desafio de mobilizar aproximadamente 1.300 mulheres indígenas, representantes de todos os Estados brasileiros e do Distrito Federal.

Os quatro dias de acampamento foram, para mim, uma experiência incrível e

⁹ Pertence ao povo Guajajara da Terra Indígena Arariboia-MA, formada em Letras e Enfermagem, especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maranhão, no ano de 2015, recebeu do Ministério da Cultura a Ordem do Mérito Cultural, em 2017, concorreu à vice-presidência da República do Brasil pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

motivadora. Diante de tantas dificuldades, esses dias ficaram marcados pela diversidade étnico-cultural, pelo respeito, pelos vínculos de parentescos e, principalmente, pela união em prol da luta pela resistência e existência de mais de 305 povos indígenas do Brasil.

O líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer índios em movimento. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. (LUCIANO, 2006 p.59)

Também para o autor a ideia de movimento indígena nacional e articulado transcende a visão arcaica dos colonizadores de que os indígenas só sabiam lutar entre si quando na verdade isso era articulado e manipulado pelo próprio colonizador para que acontecesse, facilitando assim seu projeto genocida de dominação, manipulação, aculturação e destruição de seu bioma natural.

Ainda hoje, muitos brancos, principalmente do governo, preferem dar mais importância à ideia de que não há e não pode haver movimento indígena articulado e representativo devido à diversidade de povos e realidades, pois isso fortalece os propósitos de dominação, manipulação e cooptação dos índios em favor de seus interesses políticos e econômicos (LUCIANO, 2006 p.61).

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, foi a primeira instituição governamental brasileira destinada ao atendimento dos povos indígenas no Brasil, sendo substituída posteriormente pela FUNAI, em 1967 que, mesmo mediante a diversos desmontes, permanece atuante junto aos povos indígenas nos dias atuais, sendo sua direção política condicionada às alternâncias governamentais.

Segundo Luciano (2006), o SPI teve como prisma de sua atuação princípios do positivismo, advindos da Europa, os quais influenciaram no campo da política no Brasil, sendo uma das suas características a valorização do homem e da natureza em que se sobrepôs a visão teocrática da Idade Média, na qual o que importava era a ciência de Deus e a alma humana. Nesse sentido, Luciano (2006, p. 70) explica que embora sob influência do positivismo, que estimulou a necessidade de que o Estado deveria proporcionar a proteção dos povos indígenas contra seu extermínio “a criação do SPI foi fortemente marcada pela ideia vigente da “relativa incapacidade dos índios”, razão pela qual eles deveriam ficar sob a “tutela” do Estado.”

Essa tutela não garantia a proteção e a assistência social, prevalecia a ignorante ideia de incapacidade civil e intelectual a respeito dos povos indígenas. Desse modo, o SPI passou a ser o porta-voz dos indígenas dentro e fora do Brasil. Para Luciano (2006), o SPI trabalhava com um processo conhecido como integração e assimilação cultural dos povos indígenas, o que significava a efetiva inexorável apropriação das suas terras e a negação das suas identidades e etnicidades, segundo o autor.

Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual à dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país (Luciano, 2006, p.71).

Conforme Luciano (2006, p. 71), o SPI fornecia aos povos indígenas assistências mínimas de sobrevivência, as quais consistiam “em terra, saúde, educação e subsistência, sempre a partir da ótica da relativa incapacidade indígena e da necessidade de sua ‘tutela’ pelos órgãos do Estado”, sendo seu principal objetivo era realocar os povos indígenas sobreviventes, ao mesmo tempo em que fazia avançar e legitimar as invasões territoriais abrindo novas fronteiras agrícolas.

Cabe apontar que a FUNAI foi criada pela Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, em pleno contexto de ditadura militar brasileira. Em seu início, a referida instituição teve sua organização de forma semelhante a atuação do SPI, manteve os postos indígenas e paradigmas da perspectiva tutelar em suas ações junto aos indígenas (OLIVEIRA e FREIRE, 2006).

Pautado em Freire (2005), Oliveira e Freire (2006) descrevem que os indígenas participavam das festas e comemorações nacionais, como a que aconteceu em 1954, durante os eventos do IV centenário da cidade de São Paulo. Segundo o mesmo autor, era uma relação paternalista, os indígenas dependiam do intermédio dos indigenistas para agirem e serem ouvidos.

Surgiam ensaios de aproximação dos indígenas, como estratégia para a apropriação das suas terras e extinção total dos povos como grupos étnicos diferenciados, tentando torná-los cidadãos comuns. Agrupados nas camadas mais pobres e excluídas da sociedade brasileira,

Luciano (2006) ressalta que o Estado brasileiro manteve a afirmação da perspectiva indigenista governamental tutelar por meios de políticos e intelectuais

alinhados a este ideário.

Nas décadas de 1960 e 1970, foi a tentativa de definição de critérios de indianidade, para estabelecer quem era mais índio, menos índio e quem deveria deixar de ser índio através de um procedimento administrativo do governo. Por esses critérios, os índios eram classificados segundo o seu grau aparente de contato: índios arredios ou isolados; índios não-aculturados; índios em vias de aculturação; índios aculturados e índios brasileiros integrados (LUCIANO, 2006, p.71).

As ideias do Estado e as iniciativas para a aproximação dos indígenas refletem no imaginário dos brasileiros até a contemporaneidade. A região Nordeste do Brasil, que teve maior contato com as sociedades não indígenas¹⁰, desde o início da colonização, por exemplo, perderam algumas de suas características étnicas e culturais, fundamentalmente a língua indígena, se apropriando de alguns hábitos dos colonizadores. Por isso, Luciano (2006, p.72) afirma que eles “são discriminados e taxados de não serem mais índios, negando-se a eles, assim, o direito à terra e a outros aspectos específicos dos povos indígenas do Brasil”.

Destaca o autor que um segundo período na relação entre Estado e povos indígenas no Brasil pode ser caracterizado de Indigenismo não governamental, sendo datado no início de 1970, marcada pela chegada de dois novos parceiros, a Igreja Católica renovada e as organizações civis progressistas e por pesquisadores das universidades.

Oliveira (1985), citada por Oliveira e Freire (2006, p.193), relata “que até o começo de 1970, as reivindicações indígenas eram isoladas, tampouco adotando críticas gerais que envolvessem a situação de todos os povos indígenas no Brasil”. Era a FUNAI o aparato tutelar que impedia qualquer mobilização dos indígenas contra o Estado.

Nesse mesmo contexto, a Igreja Católica através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criou uma pastoral específica para atender as nossas necessidades e também o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Ao se referir ao CIMI, Luciano (2006, p. 72) destaca “o importante papel político de articulação, apoio, divulgação, denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas e é um importante aliado dos movimentos indígenas”.

¹⁰ Os termos “não indígenas” ou “homens brancos” é muito usado por nós povos indígenas do Brasil para distinguir aqueles sujeitos que não pertencentes às diversas etnias indígenas.

O CIMI foi um grande apoiador para as primeiras assembleias indígenas acontecerem, viabilizando a infraestrutura e trazendo os indígenas para as principais capitais. Teve um trabalho fundamental na formação das primeiras lideranças indígenas que se destacaram nos anos de 1970, como por exemplo, Cabixi, Daniel Matenho e Lourenço Rodon.

Oliveira e Freire (2006) expõem que, com a proposta de “emancipação” dos índios, surgiram novas lideranças indígenas na defesa dos seus territórios, aproximando-nos da sociedade civil e também dos movimentos políticos.

Com o fim do regime militar no Brasil, nós, povos indígenas, ganhamos força, e em 1980 foi criada a primeira organização dos índios - a União das Nações Indígenas - UNIND. Nesse momento, vários líderes como o próprio Daniel Matenho, Álvaro Tukano, Mário Juruna, Ângelo Kretan, Marçal de Souza, Domingos Veríssimo, Marcos Terena e Ailton Krenak ganhavam destaque na luta nacional pelo direito dos povos indígenas. Segundo Oliveira e Freire (2006), as realizações das assembleias indígenas possibilitaram conhecer a diversidade étnica e cultural existente dos povos e culturas indígenas no Brasil.

Enquanto aprendiam sobre os diferentes modos de viver – as línguas, as culturas, as crenças – também instrumentalizavam a categoria “índio” para unificar reivindicações e lutas por direitos. Tratava-se de canalizar distintos movimentos e experiências para uma causa comum (OLIVEIRA E FREIRE, 2006, p. 193).

Ainda nos anos 1970, surgiram outras organizações não governamentais (ONGs) apoiando os indígenas e quebrando o monopólio do Estado e das missões religiosas. Várias dessas organizações passaram a desenvolver as funções que antes eram desempenhadas oficialmente pelo órgão tutelar e em muitas ocasiões passaram a protagonizar a questão indígena.

Essa década foi extremamente abundante no que diz respeito à organização das lutas indígenas, desde os níveis locais e regionais, passando por grandes mobilizações nacionais em prol dos nossos direitos, resultando em significativas conquistas, inclusive no processo da elaboração da Assembleia Constituinte.

Essas mobilizações eram subsidiadas por movimentos sociais indígenas e indigenistas, como o CIMI, que promoviam os encontros e as assembleias como espaços de intercâmbios entre as comunidades e os povos.

Ao se conhecerem, perceberam uns e outros que não eram poucos e que, unidos e articulados, poderiam ganhar mais forças para enfrentar os problemas comuns.]Quando descobriram que enfrentavam problemas e tinham potencialidades comuns, passaram a se unir e a se mobilizar para fazer frente a inimigos também comuns e a atuar de forma conjunta e coordenada em busca de seus direitos e interesses, principalmente aquele que diz respeito à terra (LUCIANO, 2006, p.73).

Em 1981, em São Paulo, aconteceu o primeiro grande encontro dos indígenas, contando com a presença de 73 líderes e 32 entidades . A UNIND alterou a sigla e passou a ser UNI (União das Nações Indígenas) consolidando como organização indígena nacional. Oliveira e Freire (2006, p.193), destaca que “ganharam maior projeção os índios que dominavam o português e tinham escolaridade”.

Segundo o autor, em 1982, aconteceu a primeira Assembleia dos Povos Indígenas do Nordeste, reunindo representantes de 31 grupos étnicos diferentes. Nesse momento, o movimento Indígena ganhava força e a maior reivindicação era por “[...] demarcação das terras e também pela autodeterminação, entendida como autonomia para gerir suas atividades cotidianas no âmbito do Estado brasileiro.” Nesse mesmo ano foi realizado o primeiro Encontro Nacional dos Povos Indígenas, tendo a participação de aproximadamente 200 pessoas, no entanto, à medida que o movimento indígena se destacava, surgiam desacordos e iniciativas independentes entre os diferentes grupos.

Em 1986, as lideranças indígenas se reuniram no intuito de criar propostas para a Assembleia Nacional Constituinte, sendo as mesmas discutidas por uma subcomissão da Comissão de Ordem Social. Segundo Oliveira e Freire (2006), a UNI teve alguns aliados e apresentou à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias uma proposta de artigos sobre direitos indígenas.

Lideranças indígenas se mobilizaram nas audiências públicas da Constituinte e denunciaram as mais diversas situações de violência enfrentávamos no Brasil. O líder indígena, Ailton Krenak, defendeu as propostas de emendas populares da UNI na plenária do Congresso Nacional. A partir daí, vários indígenas, principalmente, os Kayapó, passaram a frequentar esse espaço, pressionando ainda mais os congressistas a conhecerem suas demandas.

Em 1988, reuniram-se 70 lideranças de 27 povos para contestarem a diferença entre índios aculturados e não-aculturados, sendo que esse ponto estava em discussão para votação na Constituinte. Mais de uma centena de indígenas fizeram constantes vigílias no Congresso Nacional para acompanhar as negociações na

votação do capítulo “Dos Índios”. Permaneceram até a vitória final na promulgação da nova Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA e FREIRE, 2006).

Luciano (2006) caracteriza também um terceiro período, denominando como Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós 1988. Nesse momento, o Estado amplia as relações com os povos indígenas criando vários órgãos dentro dos Ministérios com atuação dos povos indígenas, redefinindo as atribuições e exclusividades que a FUNAI mantinha como órgão titular e exclusivo da política indigenista.

Muitas das ações de atribuição da FUNAI foram retiradas de seu poder e repassadas para esses Ministérios, como destaca Luciano (2006, p. 73), “os casos de saúde indígena, que passou para a responsabilidade do Ministério da Saúde, especificamente para a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), e a Educação Escolar Indígena, que foi transferida para o Ministério da Educação”.

Desse modo, a partir da nova orientação constitucional, o Governo federal mudava a sua política de trabalho e ampliava o diálogo, diversificando as relações e o exercício de novas políticas públicas voltadas às comunidades indígenas, com diferentes orientações políticas, metodológicas e socioculturais.

A exemplo disso, o Ministério do Meio Ambiente, através da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992 (ECO 92), buscou favorecer a construção e a implementação de projetos precursores para os povos indígenas da Amazônia, com larga participação e corresponsabilidade indígena, buscando fortalecer a autonomia indígena. É nesse sentido que, quando pensamos nos programas do governo destinados às populações indígenas, é essencial ter como norteador a participação e o controle social dos povos indígenas (Luciano, 2006).

Luciano (2006) afirma que um momento importante nesse período, foi a superação teórico-jurídica do princípio da tutela dos povos indígenas por parte do Estado, compreendida como relativa incapacidade indígena, além de reconhecer a vasta diversidade cultural, linguística e da organização política dos indígenas. Porém, o autor reforça que

[...] até hoje esta mudança na Letra da Lei não foi implementada na prática. A FUNAI, por exemplo, continua atuando a partir da orientação da tutela e do não-reconhecimento das organizações indígenas como interlocutoras diretas e legítimas dos povos indígenas. Outro exemplo pode ser o fato de que algumas políticas públicas destinadas aos povos indígenas, principalmente no âmbito da FUNAI, continuam insistindo na formulação e na execução das tomadas de decisões com

pouca ou nenhuma participação indígena e sem qualquer envolvimento compartilhado de responsabilidade. Daí, a permanente crítica dos índios ao órgão (LUCIANO, 2006, p.73).

De acordo com Oliveira e Freire (2006), em 1989, aconteceu o Encontro Indígena de Altamira e o movimento indígena se fortaleceu e reunificou na defesa de recursos naturais. Esse evento tinha como objetivo discutir sobre as ameaças e os impactos da construção de hidrelétricas no rio Xingu, o Encontro acabou consolidando um novo discurso indígena de defesa do meio ambiente.

Sendo o Brasil o país-sede da Conferência das Nações Unidas do Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO 92), a força desse evento teve repercussões nas estruturas governamentais que já vinham sendo pressionadas pelos povos indígenas antes mesmo dele ocorrer. As demarcações das terras indígenas foram aceleradas, o governo federal deu anuência para inúmeros projetos de preservação ambiental, realizando algumas parcerias com agências multilaterais¹¹, a fim de ter o apoio político da opinião pública internacional.

Os anos de 1990 marcaram a implementação da democracia e a preocupação com os direitos humanos, tendo direcionamento para os temas relacionados ao uso e à conservação dos recursos naturais. O diálogo com os órgãos de governo e com a cooperação internacional tornaram-se mais frequentes e as ONGs criam um quadro mais técnico e profissionalizado para atuar na defesa dos direitos dos povos indígenas. Oliveira e Freire (2006, p. 196) ressalta que “as organizações indígenas passaram a apresentar-se como os mais adequados postulantes de projetos desenvolvimento e de proteção ambiental”. Isso trouxe para esse novo contexto político um crescimento do número e ações das organizações indígenas em todo o Brasil.

Segundo os autores, enquanto várias outras organizações locais e regionais¹² eram criadas, a UNI perdia força. Na década de 1990, essas organizações somavam mais de cem e aos poucos, “o movimento indígena deixou de ser representado por lideranças carismáticas e personalidades midiáticas, como Raoni e Mário Juruna, para entrar na fase de profissionalização política”.

¹¹ Como por exemplo, o Banco Mundial, o BID, a Comunidade Econômica Europeia, o Grupo dos Sete Países Desenvolvidos, etc.

¹² O Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT), a União das Nações Indígenas do Acre (UNI-Acre), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Para Oliveira e Freire (2006), muitas das atribuições assistenciais aos indígenas que somente a FUNAI desempenhava, nos anos 1990, foram transferidas para outros ministérios, através de decretos, como a educação e a saúde. Os processos de transferência de atribuições assistenciais da FUNAI para alguns Ministério contribuiu para expandir e fortalecer várias outras organizações indígenas, sobretudo no campo da saúde, fazendo inclusive parceria com a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), distribuídos por meio dos Distritos Especiais de Saúde Indígena (DSEIs).

Na esfera da educação, as articulações foram com o Ministério da Educação - MEC, com as secretarias estaduais e municipais de educação e também, não menos importante, com as organizações dos professores indígenas. Destaca Luciano (2006), que as questões ambientais que envolviam a discussão sobre as terras indígenas e a descentralização da cooperação internacional, determinaram a emergência das organizações indígenas e o seu fortalecimento, além dos investimentos educacionais que possibilitaram o surgimento de novas lideranças que passaram a trabalhar a agenda das comunidades para tentar construir respostas e soluções para os problemas enfrentados por eles no cotidiano de suas realidades.

Atualmente, existem programas específicos para o atendimento dos povos indígenas em diversas pastas, como por exemplo, no Meio Ambiente (MMA), Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) (OLIBEIRA; FREIRE, 2006). No entanto, segundo Luciano (2006), o Estado vem promovendo medidas protelatórias para não atualizar e não colocar em prática as bases da nova política indigenista, paralisando por exemplo, mais de dez anos de tramitação do Estatuto das Sociedades Indígenas e outros projetos de lei que tratam a questão indígena e da reforma da FUNAI no Congresso Nacional. Inerente a isso, Luciano (2006) expõe que

[...] parlamentares anti-indígenas e representantes dos grupos econômicos preocupados nas terras indígenas encheram o Congresso Nacional de projetos de lei que visam reduzir ou mesmo anular direitos indígenas conquistados, pondo em risco o futuro dos povos indígenas brasileiros (LUCIANO, 2006, p. 76).

Para Luciano (2006), o terceiro período se denomina como indigenismo governamental contemporâneo pós-constituente de 1988. Esse contexto também foi

marcado pelas conquistas políticas e de direitos. Convênios internacionais com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), foram firmados em que a mesma determinou o controle social e a nossa participação nas instâncias de decisão. Tal perspectiva previa um efetivo respeito aos povos indígenas, os quais poderiam ajudar no encaminhamento e encontrando soluções para diversos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas de todo o Brasil.

Essas organizações trouxeram à luz novas lideranças indígenas (professores, agentes de saúde, agentes ambientais indígenas etc.), que passaram a atuar como interlocutores com o Estado e as organizações não governamentais. Elas assumiram cada vez mais o protagonismo da luta e forçaram um repensar da relação, do papel e da função das entidades de assessoria e de apoio, assim como da relação com o Estado (LUCIANO, 2006, p. 76).

Ainda segundo o autor, essas organizações indígenas formam uma rede de entidades que organizam as ideias, traçando estratégias e utilizando dos meios políticos e tecnológicos do mundo moderno para atuarem em todo território nacional na defesa dos direitos indígenas. Salienta Luciano (2006):

as lideranças do movimento indígena percorrem o país e o mundo na luta pela promoção, pela defesa dos direitos e dos interesses indígenas, ocupando tribunas importantes como as da Organizações das Nações Unidas (ONU), e o da Organizações dos Estados Americanos (OEA) e de outros organismos internacionais (LUCIANO, 2006, p.76).

A partir disso, entendemos que as ONGs indigenistas tiveram um papel importante para o fortalecimento do movimento indígena no cenário nacional e internacional, no entanto, com o decorrer dos anos, os próprios indígenas começaram a assumir o protagonismo das suas lutas, e as mesmas ONGs passaram a fazer o assessoramento às organizações indígenas, trabalhando na preparação de projetos educacionais, sanitários, econômicos e ambientais.

Observa-se que ainda hoje uma das maiores dificuldades encontradas pelo movimento indígena é lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos não indígenas. Para terem acesso a recursos tecnológicos e financeiros, as comunidades indígenas se submetem a esse modelo de organização. O formato de associação institucionalizada e hierarquizada não respeita o nosso modo de ser e de fazer, ferindo nossos valores culturais, ou seja, a solidariedade, a

generosidade e a democracia. Também cria conflitos de poder, diferenciações sociais e econômicas e fragiliza a democracia horizontal, na qual o poder de decisão é um direito inalienável dos indivíduos e dos grupos que pertencem às comunidades. Segundo Luciano (2006, p.82),

O desafio é como compatibilizar as diferentes lógicas, racionalidades e formas operacionais de tomada de decisão, de distribuição de bens e produtos, de organização das diferentes tarefas e responsabilidades, da noção de autoridade, de poder, de serviço e de representação política (LUCIANO, 2006, p.82).

O autor compreende que são vários os desafios do movimento indígena, sendo um deles o de superar a antiga ideia da tutela e da relativa incapacidade dos indígenas, trazendo a autoestima e a capacidade de autossustentação, por meio de seus conhecimentos tradicionais e de seus recursos naturais e humanos.

Atualmente, para além da luta por direito negado pelo Estado brasileiro, nós indígenas ainda lutamos na manutenção e na garantia dos direitos conquistados constitucionalmente. São inúmeras as propostas de emendas constitucionais (PECs) no Congresso Nacional que querem reduzir ou negar os direitos indígenas conquistados à custa das vidas de centenas de lideranças indígenas do Brasil (LUCIANO, 2006).

A luta dos indígenas continua, por meio, das organizações e dos movimentos indígenas. A proposta atual é a construção e implementação de uma escola para a formação política do movimento indígena, que esteja vinculada às suas necessidades e as demandas atuais não esquecendo os seus históricos projetos sociais e étnicos. O sistema escolar, precisa ser apropriado e direcionado para a coletividade da vida dos indígenas.

Garantir o seu espaço na sociedade brasileira, sem abrir mão do que é inerente, como por exemplo, as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores, para Luciano (2006) esse é o grande desafio dos povos indígenas na contemporaneidade.

Nos anos de 1970 e 1980, o movimento indígena ganhou força com as suas organizações, mas, somente na década de 1990 houve um aumento significativo na participação das mulheres lideranças indígenas. Se no começo do movimento as lideranças eram constituída majoritariamente por homens indígenas, atualmente eles ainda continuam presentes, no entanto, as mulheres estão se destacando na linha de frente, nos representando no Congresso Nacional por exemplo, e, também, nos

principais espaços de lutas nacionais e internacionais.

3.2 A Participação Das Mulheres No Movimento Indígena No Contexto Contemporâneo

A análise dos contextos históricos das últimas décadas no Brasil indica que o movimento indígena constrói uma nova estratégia de luta e, articulando-se à nível nacional e internacional unificando bandeiras de luta comum aos diferentes povos indígenas.

Observa-se, no levantamento da literatura analisada e na nossa própria vida comunitária, que a participação das mulheres nos espaços de organização, debates e direção faz parte da cultura dos nossos povos.

Nos primeiros momentos de articulação do movimento indígena, as mulheres acompanhavam os homens (seus pais, maridos ou filhos) em encontros e assembleias, mas sem muito se exporem publicamente na condução das discussões e deliberações coletivas. Na grande maioria das vezes, o espaço público das plenárias era ocupado por falas masculinas, com os homens assumindo para si o papel de líderes e dirigentes do movimento indígena. As mulheres, por sua vez, desempenhavam nessas reuniões ampliadas o papel de articulação na esfera doméstica, participando de conversas paralelas e, aparentemente, secundárias às atividades discursivas masculinas (MATOS, 2012, p.148).

Matos (2012) descreve que, mesmo atuando fora dos cenários centrais, cuidando na maioria das vezes das atividades domésticas, elas começaram a transitar nos ambientes coletivos dos encontros que participavam e começaram a vivenciar experiências intergrupais e pluriétnicas, permitindo-lhes aumentar suas perspectivas sociais e políticas de participação dentro das aldeias como também no campo do indigenismo.

Dentro do movimento indígena, as mulheres criaram, no início de sua participação mais efetiva e pública, associações de mulheres com o objetivo de fortalecer as demandas e ações do movimento em geral, cuja coordenação sempre eram ocupados por lideranças masculinas. Por meio dessas associações, conduziam os problemas tradicionalmente associados aos homens, como por exemplo, a demanda por terra, geração de renda, educação, saúde etc.

Nas décadas de 1970 e 1980, as questões de gênero dentro das comunidades

indígenas começaram a ser discutidas entre as lideranças mulheres indígenas.

Para a sociedade em geral, durante muitas décadas o conceito de gênero foi sinônimo de sexo, no cotidiano seu entendimento acaba ocorrendo como algo dado, entre o que é ser homem/masculino e mulher/feminino. As distinções entre os sexos ficam naturalizadas, que quando algo rompe com esse padrão, acabamos por questionar. Assim, a maioria das discussões sobre gênero na sociedade enfatiza essa dicotomia. Ao começar a partir de uma divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais ou psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causados por ela (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 46).

Joan Scott afirma: "Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos... o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder". (1995, p.86). Segundo a historiadora, no momento em que a categoria gênero está nascendo, era fundamental rejeitar um determinismo biológico dado pelo sexo. Desse modo, [...] "como categoria analítica, existe para explicar as desigualdades sociais baseadas na ideia do sexo, funcionando, por isso, como uma categoria também relacional" (FERREIRA, 2018, p. 36)

Ao tratarmos o tema gênero, é preciso elucidar que embora a produção sobre o conceito nasceu no âmbito das lutas feministas, seu debate não pode ser realizado apenas como sinônimo de mulheres, pois, hoje esse campo aborda também, as diferentes formas de masculinidades, homossexualidades, transgeneridades.

O debate em torno do tema gênero requer uma ampliação no âmbito dos diversos movimentos sociais, pois a realidade brasileira e mundial insere dilemas concretos de inúmeras desigualdades.

Nessa discussão e em torno desse tema, elas começaram a se destacar e serem acolhidas nas campanhas de direitos humanos, representando as suas comunidades e seus povos. Muitas passaram a transitar pela FUNAI, onde foram contratadas e se tornaram funcionárias da instituição. Outras que viviam nas aldeias de origens tiveram a coragem e a capacidade de se fazer ouvir pelo Congresso Nacional, no meio indigenista não governamental, nos ministérios e secretarias estaduais e entre as agências cooperação internacional, governamentais e não governamentais (VERDUM, 2008).

Sobre a discussão de gênero associada à questão indígena, Sacchi (2003) aponta que recentemente as mulheres indígenas do Brasil começaram a participar

destes fóruns de discussão, e, mesmo que o feminismo tenha incorporado às suas definições de gênero a diversidade dos contextos em que estas se constroem, este reconhecimento não contemplou a formação de uma agenda feminista na qual desse conta das nossas necessidades específicas enquanto mulheres indígenas.

Segundo Pinto (2010), o feminismo surgiu fundamentalmente em países centrais de economias capitalistas, onde as mulheres sofriam principalmente uma exclusão ou opressão interpretadas desde o ponto vista sexual ou econômico. Excluindo as vivências de outros segmentos de mulheres, como as indígenas. Por isso, o conceito de feminismo foi recebido de distintas formas pelas mulheres indígenas organizadas, passando a ser incorporado nos seus discursos.

A luta feminista é marcada por vitórias e derrotas, a maior derrota das mulheres foi sem dúvida as novas concepções na qual o sistema capitalismo introduziu na posição social da mulher, no livro *Calibã e a bruxa*, Silvia Federici (2017) apresenta que as novas formas de dividir a força de trabalho, a privatização da terra e a revolução dos preços, iniciou um ataque contra as mulheres e resultou na construção de uma nova ordem social. A autora destaca, ainda, que as terras comunais tinham uma função social muito importante para as mulheres, pois tendo menos direito sobre a terra e menos poder social, eram mais dependentes das terras comunais, para sua subsistência, autonomia e sociabilidade. As terras comunais eram o lugar onde as mulheres se reuniam, trocavam notícias, recebiam conselhos e podiam formar um ponto de vista próprio. Com a privatização da terra as “famílias se desintegram, os jovens deixaram os vilarejos”, (FEDERECI, 2017, p.144), isso trouxe um prejuízo principalmente às mulheres mais velhas.

Com o processo de mercantilização da vida econômica a unidade entre produção e reprodução chega ao fim, sendo que na nova ordem social, a produção estava definida como atividade criadora de valor, é importante observar, que nesse processo a força de trabalho das mulheres perde valor, tudo que era realizado no âmbito doméstico se tornam invisíveis, “o casamento era visto como a verdadeira carreira para uma mulher” (FEDERECI, 2017, p.184). A autora destaca o século XIX como o auge dessas mudanças que configurou a figura da dona de casa em período integral. Nesse sentido, as mulheres sofreram um processo excepcional de degradação social que foi fundamental para a acumulação de capital e que permanece assim desde então (FEDERECI, 2017 p. 195).

Em relação ao processo de desenvolvimento nas colônias, é importante

apresentar as trocas de alianças entre as mulheres indígenas, africanas e espanholas, os intercâmbios eram comuns “Este sistema “popular de crença era paralelo ao sistema de crenças da Igreja e se propagou tão rápido quanto ao cristianismo pelo novo mundo”, segundo a autora era impossível depois de um certo tempo definir o que era crença indígena, africana ou espanhola (FEDERICI, 2017 p. 219). Infelizmente, os espanhóis que foram em busca de colonização tinham um plano econômico e perpassava pela destruição da vida comunitária.

No México e no Peru, onde o declínio populacional sugeria o incentivo do trabalho doméstico feminino, uma nova hierarquia sexual introduzida pelas autoridades espanholas privou as mulheres indígenas de sua autonomia [...] as autoridades espanholas promulgaram leis que dispunham que ninguém poderia separar marido e mulher (FEDERICI, 2017, p. 220).

A violência, marca principal do poder capitalista, se apresentou de forma brutal no extermínio dos povos originários, entre homens e mulheres que eram obrigadas e amarradas a seus maridos a entrar nas minas, verdadeiros espaços suicidas. Sobre a destruição do papel da mulher e da reconfiguração de um sistema patriarcal capitalista, as mulheres foram perdendo seu poder. A luta feminista em principio tem essa função: resgatar os processos históricos para que seja possível compreender a realidade concreta.

Mas, afinal, o que é feminismo? Para a autora Bell Hooks, “feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, p. 17). A nova onda feminista tem como luta essencial a denúncia do sistema capitalista e de uma luta anti-imperialista. Ter a consciência de que o capitalismo se utilizou da violência, das opressões, se beneficiou e intensificou a exploração das mulheres e intensificou a opressão de gênero, criou a divisão entre trabalho reprodutivo e trabalho produtivo. No Brasil, a divisão do trabalho é baseado numa divisão racial e sexual. Desde a colonização, as mulheres negras, indígenas são as mais afetadas pelo sistema capitalista, que impôs uma cultura do branqueamento, sobrepôs como único e verdadeiro sua cultura dominante, diminuindo e desvalorizando as culturas dos povos originários. As mulheres negras e indígenas são as que têm as piores condições de vida, os piores empregos, os salários mais baixos. Pensar num feminismo é dar

voz a essas mulheres ameríndias, amefricanas (GONZALES, 2011, p. 19).

Diante disso, as mulheres indígenas começaram a participar das discussões e fazer suas reivindicações para o Estado brasileiro, no que se refere aos direitos básicos e fundamentais para a sobrevivência de seu povo. Buscavam por direitos e melhorias por meio de políticas públicas como na área da saúde, da educação, do meio ambiente, o do direito ao território assim como o direito ao controle e à autodeterminação dos seus recursos naturais e a biodiversidade localizada dentro das terras indígenas.

Matos (2012) destaca que nós, mulheres indígenas, formulamos demandas específicas ao gênero feminino, como cuidados com a saúde reprodutiva e criação dos filhos, combate à violência contra mulheres, assim como também reivindicamos maior participação feminina nos espaços públicos indígenas e indigenistas, maior oportunidade dentre outras demandas. Ainda segundo a autora, atualmente, as mulheres indígenas lutam para conseguir maior participação direta no gerenciamento de projetos indígenas comunitários, principalmente, os de desenvolvimento sustentável e de revitalização cultural articulada à geração de renda.

Ressalta a autora que nós, mulheres indígenas, trouxemos novas pautas e preocupações para os órgãos do Estado de defesa dos direitos dos indígenas. Enriquecemos o debate dentro do movimento indígena mostrando para o coletivo as demandas, as especificidades e as necessidades, dentro do espaço onde cada uma atua.

Verdum (2008) evidencia que nós, mulheres indígenas, conseguimos inserir dentro do movimento indígena e nos espaços de debate e decisões, pautas voltadas às políticas públicas para o enfretamento da violência familiar e interétnica, do acesso às tecnologias e financiamentos para geração de renda dentro das comunidades indígenas, da saúde, da alimentação indígena e da nossa própria participação nas decisões do governo.

A partir disso, observo que a participação das mulheres indígenas proporcionou diversos contatos, por meio da circulação nestes ambientes de debates e encontros políticos do movimento indígena, fundamentalmente a vivência e a troca de experiências entre os diversos povos indígenas presentes nestes espaços, ampliando as perspectivas sociais e políticas de participação tanto na aldeia como no campo do indigenismo. Ao analisar o processo de organização das mulheres indígenas, Matos (2012, p 141) evidencia que as mesmas se colocavam no movimento indígena em sua

fase inicial de modo a

[...] complementar à luta dos líderes masculinos. No processo histórico de afirmação etnopolítica de agentes indígenas em esferas públicas da sociedade e do Estado brasileiros, lideranças femininas passaram a articular uma agenda coletiva de reivindicações específicas.

Para Matos (2003), a nossa participação dentro do movimento indígena tem sido definida por nós mesmas como complementar à participação masculina e não como estratégia de sobrepor o lugar dos homens, diferenciando-se de mobilizações feministas não indígenas de fundamento mais separatista.

A autora expõe que dentro do movimento e das organizações indígenas, a participação feminina nas conversas e nas práticas das políticas indígena e indigenista seria primordial para garantir a perspectiva da mulher sobre os problemas coletivos das comunidades, conseqüentemente, para obter soluções que condizem com a nossa visão sobre a promoção do bem-estar social do grupo em que vivemos.

Por outro lado, importa também ressaltar que dentro do movimento indígena, conforme Tukano ¹³(2018, p. 2), não há uma separação entre quem tem mais poder em relação às mulheres xamãs, às mulheres que trabalham nas roças ou aquelas que assumem um cargo, a exemplo de cacica, nas aldeias. A autora explica que “geralmente, essas mulheres recebem tratamentos diferentes por terem uma função específica e mais responsabilidades nas atividades que exercem. Não é hierarquizado o poder.” Ainda para a autora, mesmo exercendo papéis domésticos, nós mulheres indígenas possuímos autonomia para transitar por todos os espaços de luta:

Elas têm voz para dizer sobre as necessidades e demandas delas nas comunidades. Elas são reconhecidas como mulheres de luta, independentemente dos espaços onde estão inseridas. São admitidas como lideranças não apenas por assumirem um cargo importante. Elas são importantes em quaisquer papéis ou espaços em que atuam. (TUKANO, 2018, p.2).

Segundo Verdum (2008), desde o fim da década de 1980, nós, mulheres indígenas, temos participado de modo cada vez mais consistente nas reuniões das agendas indígenas nacionais e internacionais. Com a nossa articulação e organização, foi possível reunir representantes de diferentes grupos étnicos os

¹³ Pertence ao Povo Yepã Masã da região do alto Rio Negro, Amazonas, Brasil. Mãe, advogada formada pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Atualmente é ativista do movimento indígena e desenvolve projetos com intuito de contribuir para o fortalecimento cultural e espiritual do seu povo.

diferentes povos, contribuindo para a troca de experiências e conhecimentos, fortalecendo e consolidando cada vez mais as organizações indígenas, bem como fomentando a capacidade de setores do movimento para participar e exercer o controle social na esfera pública. Nesses espaços que são discutidos os mais diversos problemas enfrentados por nós povos indígenas, dentro e fora das nossas comunidades. Ressalta o autor que

As relações de gênero no meio indígena passam a ser uma questão tratada propositivamente pelas associações e departamentos de mulheres indígenas, que demandam ações concretas das organizações não-governamentais e das agências governamentais e internacionais (VERDUM, 2008, p.10) .

Importa ressaltar que, de acordo com Pinto (2010), para o protagonismo de algumas de nós mulheres indígenas no meio político, tivemos a influência do feminismo como ideologia e pela temática de gênero que procura a igualdade e equidade na diferença.

Poderíamos dizer que estas mulheres têm vindo a enriquecer as agendas políticas feministas latino-americanas e do mundo em geral, forçando-nos a reflexionar sobre a necessidade de construir uma política de solidariedade que parta do estabelecimento de alianças que reconhecem e respeitem a diversidade de interesses das mulheres (PINTO, 2010, p.4).

Dentro desse contexto, na década de 1980, foram criadas duas organizações femininas: a Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e a Associação das Mulheres Indígenas de Taracuá, Rio Uaupés e Tiquié (AMITRUT). Essas organizações representam muito no que diz respeito a formação, a organização política e a autonomia das mulheres indígenas, abrindo caminhos para a criação de outras dezenas de organizações nos anos 1990 em todo o país, sobretudo na Amazônia (VERDUM, 2008).

Foram essas primeiras organizações de mulheres que ficaram responsáveis para dar continuidade e subsidiar o processo de articulação do que seria o primeiro Encontro de Mulheres da Amazônia, com o objetivo de priorizar o intercâmbio de experiências e a criação do Departamento de Mulheres.

Em junho de 2002, foi realizado em Manaus o I Encontro de Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira. Na ocasião, consolidou-se e

legitimou-se o Departamento de Mulheres Indígenas - DMI como parte da estrutura da COIAB. O DMI nasce, então, com o objetivo de inserir e promover os direitos e interesses específicos das mulheres indígenas no interior do movimento indígena e como demanda para políticas públicas (VERDUM, 2008, p.11).

Atualmente, faço parte da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade – ANMIGA, composta por mulheres de diferentes etnias e que se apoiam nas bases culturais fortalecendo a mulher indígena que esteja dentro ou fora da aldeia, buscando valorizar e unir as mulheres indígenas de todo o país. Sobretudo, procurando garantir os direitos dos povos originários e a igualdade de gênero, além de agregar todos os biomas brasileiros com saberes, tradições e lutas que acrescentam e afluem nas organizações.

Com o decorrer dos anos, a nossa participação ocorre por meio das decisões cotidianas nas comunidades, direta ou indiretamente, por haver estratégias e participações em qualquer decisão. Para exemplificar essa questão, Tukano (2018) cita a fala de um professor Guarani Mbya, que participou de uma roda de conversa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizada no ano de 2012, afirmando que:

Quando vou para uma reunião, primeiro ouço as mulheres que me rodeiam para levar as falas delas. Portanto, meu corpo é meu, mas minha cabeça é delas, dessas mulheres que estão à minha volta. Por isso, eu digo que mesmo que elas não estejam presentes nas reuniões, elas estão presentes por meio da representação do marido, do irmão, do pai, de outra mulher ou de familiares. (TUKANO, 2018, p.2).

A autora ressalta ainda que nós, mulheres indígenas nas lideranças, estamos em nossas aldeias como mães, cozinheiras, parteiras, rezadeiras e somos muito importantes como qualquer outra mulher que esteja na luta em outros espaços, como a universidade, os partidos políticos, as associações, dentre outros; protagonizamos e fortalecemos o movimento das mulheres indígenas como mulheres de luta e lideranças. Diante dessas características, a autora observa que nós mulheres:

[...] são fundamentais para a luta de seus povos, não importa os espaços que elas ocupam nas comunidades. Elas são reconhecidas como mulheres kunhangue py'a guasu (corajosas), mulheres de luta pelas suas terras, pelo bem-estar das comunidades e pelo fortalecimento de suas identidades. As diferentes etnias brasileiras estão nessas lutas, de modo geral. Além de se verem divididas entre tantos afazeres e responsabilidades, elas enfrentam o desafio da invisibilidade e buscam forças em outras mulheres indígenas e não indígenas. (TUKANO, 2018, p.3).

É cada vez mais comum a nossa presença nas universidades e nos movimentos sociais indígenas, muitas de nós desempenhamos a função de lideranças indígena sendo mediadoras entre nossos povos e a sociedade envolvente.

Constato o crescente avanço das mulheres na educação superior. Cumpre destacar o importante espaço que a universidade pode exercer para o despertar de uma consciência crítica, tendo ainda o potencial de ampliar os horizontes e estratégias de lutas dos povos indígenas, sendo a mulher uma das protagonistas neste processo. “A resistência que fora por muito tempo travado com o uso de armas, começou a se dar na arena política. Os índios costumam dizer: da luta pelas armas à luta pelo papel e caneta” (LUCIANO, 2006. p. 67).

No próximo capítulo, abordo a política de educação superior indígena no Paraná e o ingresso e permanência de mulheres indígenas na universidade, trazendo dados atuais dos acadêmicos e egressos dessa política. Ressaltando que o espaço acadêmico se torna fundamental no engajamento e comprometimento de nós, mulheres indígenas, na busca pelos nossos direitos.

4 CAPÍTULO 3: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO PARANÁ E O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE

Refletir sobre o ingresso, permanência e egresso de indígenas na universidade e, principalmente, de mulheres indígenas alcançando esse nível da educação brasileira, tem sido fundamental, uma vez que a educação superior se apresenta como um espaço de conquista dos nossos direitos e, ao mesmo tempo, de instrumento de luta e resistência.

A ocupação recente da educação superior pelos povos indígenas iniciou-se a partir da demanda de formação de professores indígenas para atender a educação escolar indígena, tornando-se esta uma modalidade da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN), de 1996. A partir da década de 2000, iniciaram várias experiências de ingresso e permanência de indígenas na universidade, sendo pioneira a experiência ocorrida no Paraná, nas universidades estaduais paranaenses, na qual eu fiz o meu percurso acadêmico e profissional.

Este capítulo foi organizado para refletir alguns aspectos dessa experiência mas, sobretudo, para apresentar e analisar dados das trajetórias das mulheres indígenas na educação superior, fundamentalmente, das mulheres Avá-Guarani da região oeste do Paraná.

4.1 Os Desafios E Conquistas Na Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena (EEI) apresenta-se como uma nova modalidade da educação básica no Brasil e, ao mesmo tempo, um desafio para ser implementada conforme preconiza seus princípios, elaborados de forma coletiva pelos movimentos sociais indígenas e pelas organizações dos professores indígenas no Brasil. A luta por uma educação escolar indígena bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e comunitária tem sua origem na mobilização das organizações e movimentos dos povos indígenas no Brasil a partir da década de 1980, sendo pautada na Assembleia Constituinte.

A Convocação de uma Assembleia Constituinte no Brasil, em 1987/1988, ficou caracterizada pela intensa participação das classes populares e subalternizadas, estando incluídas, neste processo, as demandas e lutas dos povos indígenas pelo

reconhecimento do Estado Brasileiro na garantia dos direitos sociais, políticos, territoriais, humanos e individuais, de maneira a promover a nossa cidadania. A participação dos povos indígenas, exigindo do Estado Brasileiro seu reconhecimento pleno de cidadania, aparece no texto constitucional, nos artigos 231 e 232, do Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo VIII “Dos índios”, em que se apresentam como “sujeitos de direitos, de suas culturas e seus territórios”.

Esse reconhecimento legal por parte do Estado é fruto da luta organizada e pressão exercida pelos diversos movimentos sociais indígenas e indigenistas¹⁴, que levaram à tramitação no Congresso Brasileiro, do PL n. 2057/91, que trata do Estatuto dos Povos Indígenas. Também, a participação do Brasil na Convenção n. 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em que assegura a autodeterminação dos povos indígenas e tribais, sendo esse documento ratificado pelo Governo Federal.

No plano educacional, assiste-se no contexto capitalista global um processo de massificação social com intensa cobrança dos organismos internacionais multilaterais de adequação dos países periféricos às imposições da política econômica neoliberal¹⁵. A década de 1990 é marcada, no Brasil, como um momento histórico de instauração dos princípios ideológicos neoliberais, expressos pelas gestões do Governo Federal do período. Poucos são os avanços voltados a atender as demandas dos povos indígenas. Nesse período, acontece a transferência das responsabilidades da educação escolar para os povos indígenas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n. 26/1991. Nota-se, no período, a ausência de vontade política e o despreparo técnico desse Ministério para acolher as demandas que passaram a se constituir em torno da educação escolar indígena (AMARAL, 2010).

Diante dessas mudanças, se reconfigura um novo processo de escolarização dos povos indígenas de maneira a se adequar ao sistema educacional brasileiro, acarretando alterações na organização das escolas. Com isso, em um processo lento, mas de significativa resistência, resultado da organização e reivindicação dos movimentos sociais indígenas, ocorre o reconhecimento das escolas indígenas em

¹⁴ Essa diferenciação considera que indígena (é por pertencimento) e indigenista (os movimentos que apoiam as lutas indígenas na sua organização)

¹⁵ Mauriel, (2006) destaca nesse processo, a disseminação da ideologia de “combate à pobreza”, instituída por tais organismos internacionais, tal ideologia, concebe a pobreza em uma perspectiva individual, ressaltando as “carências” dos indivíduos e acentuando sua diversidade. A ideologia de combate à pobreza é disseminada a partir dos estudos de Amartya Sen e John Rawls, e reforça as características do neoliberalismo no campo da política social.

diversos estados da Federação, passando as mesmas por processos de regulamentação, conforme realizado, por exemplo, de forma inédita, no estado do Mato Grosso:

[...] em 1988, o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso regulamentou a Escola Estadual Indígena de 1º Grau Tapirapé, sendo um marco no reconhecimento e na institucionalização da educação escolar indígena e intercultural no Brasil. (AMARAL, 2010, p. 83)

Com a regulamentação da EEI, já pautada enquanto princípio na Constituição Federal Brasileira de 1988, se tornou fundamental caracterizar a educação indígena, distinguindo-a da educação escolar indígena, entendendo-se esta como:

O processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Refere-se ao necessário respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. (BRASIL, 1999).

Para Luciano (2006), a educação indígena refere-se a processos próprios de produção e transmissões dos conhecimentos indígenas tradicionais. Os mais velhos como os pais e avós ficam responsáveis de transmitir estes conhecimentos para seus filhos e netos.

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. Por esta razão, não há necessidade da figura e do papel do professor, na medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social. (LUCIANO, 2006, p. 130).

Desta forma, como pertencente ao meu povo, minha formação cultural carrega as marcas aprendidas pelos meus avós e pela minha mãe que me ensinaram o que é ser Kaingang. Contudo, minha escolarização ocorre antes do reconhecimento e

implementação da EEI, não havendo uma formação escolar diferenciada e bilíngue na minha comunidade de pertencimento.

No plano legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.393/1996, reconheceu a Educação Escolar Indígena, como uma modalidade específica da educação básica brasileira. Isso aparecerá expresso nos artigos 78 e 79 da referida Lei, onde o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Dentro disso, inclui-se o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com os seguintes objetivos:

Art. 78. I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

A educação escolar indígena reflete um outro momento no contexto educacional nas terras indígenas. A categoria “Escola Indígena” é recente, criada e reconhecida pela legislação e documentos já referencializados neste trabalho. A luta das organizações e movimentos dos professores indígenas no Brasil, junto com as diversas experiências progressistas de educação feita pelos próprios indígenas e organizações indigenistas, permitiu que se afirmassem a perspectiva de uma escola “dos índios”, a qual, pertencemos, propomos, somos reconhecidos e insistimos em participar. Esta se distingue da proposta de uma escola “para os índios”, a qual o Estado impõe historicamente um modelo escolar estabelecido de fora para dentro das comunidades. A escola indígena passa a ser reconhecida pelos seus processos próprios de organização, a serem garantidos seja em âmbito nacional como também

no estado do Paraná:

[...] ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (PARANÁ, 2019)

Depois do histórico contato entre povos indígenas e as sociedades não indígenas, a educação escolar indígena se constitui e passa a ter um importante papel na preparação e na qualificação dos indígenas nos processos de diálogo e negociação de seus direitos e a compor diferentes formas de resistência.

Segundo Luciano (2006), importa destacar o protagonismo do movimento de professores indígenas nesse processo, tendo como objetivo fortalecer os modos próprios de organização das escolas indígenas a partir das suas perspectivas.

Entra em cena o papel fundamental dos professores indígenas, um dos principais envolvidos na busca de concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias indígenas. Significa que seu trabalho só poderá ser realizado com eficácia segundo os ideais afirmados e em uma proposta de escola realmente indígena. Isto só poderá ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos, comunidades, poder público e assessorias. (LUCIANO, 2006, p. 135).

Contudo, o reconhecimento oficial da EEI como modalidade inserida nos sistemas públicos de educação é seguido de muitos desafios políticos, sociais, culturais, linguísticos, dentre outros. Desafio em garantir qualidade que passa a ser traduzida pelo reconhecimento de uma escola pública indígena diferenciada, orientada pela interculturalidade, pelo bilinguismo, pela especificidade étnica e por sua dimensão comunitária e territorial. A escola indígena passa a ser reconhecida como espaço de conflito, de fronteira social e de resistência, espaço ocupado por professores indígenas que reapropriam e ressignificam os processos educativos (TASSINARI, 2001).

Após 500 anos do contato entre os colonizadores europeus, as sociedades não

indígenas e as sociedades indígenas, pela primeira vez na história brasileira, estabelece-se a definição do conceito e do reconhecimento das categorias escola indígena e professor indígena no país. Para entendemos um pouco mais sobre a organização da EEI, usaremos como referência o Estado do Paraná, que já visibilizou um papel importante nesta política na década de 2000.

No ano de 2006, ocorre no Estado do Paraná o primeiro Processo de Seleção Simplificado (PSS) para contratação de professores e demais funcionários indígenas para atuação em escolas nas terras indígenas paranaenses, sendo estabelecida neste processo seletivo a categoria “professor indígena”, que anteriormente era denominado “monitor bilíngue”. (PARANÁ, 2006).

Apesar do número ainda significativo de professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas, dados revelam o crescente protagonismo de profissionais indígenas, a medida em que passamos a ingressar nas universidades. Observo e destaco a importância das políticas afirmativas nesse processo, possibilitando aos profissionais indígenas assumirem postos de trabalho antes desempenhados quase que exclusivamente por não indígenas. Nessa lógica, cabe destacar a presença de professores indígenas que passam também a ocupar o cargo de diretores nas escolas indígenas, imprimindo novas perspectivas à gestão escolar.

A oferta da educação escolar em terras indígenas foi oficialmente estadualizada em 2008, havendo a progressiva assunção da responsabilidade mantenedora das escolas estaduais indígenas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Esse processo passou a garantir a contratação de professores indígenas bilíngues nesses estabelecimentos escolares, evidenciando a urgente necessidade de formação continuada para os profissionais, ainda não suprida pelo Estado, e que viesse a qualificar a escolarização das crianças, jovens e adultos das comunidades Kaingang, Guarani e Xeta atendidos pelas escolas estaduais indígenas.

Com base nos dados da SEED, extraídos em 2018, atualmente estão em funcionamento 38 escolas estaduais indígenas, localizadas em 26 terras indígenas no território paranaense, atendendo aproximadamente cinco mil estudantes indígenas. Com o processo de estadualização da EEI no Paraná, constata-se uma expansão na oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas terras indígenas “com a construção, reforma e ampliação de escolas indígenas nesses territórios, além da contratação de profissionais indígenas para atuarem nessas unidades”. (AMARAL; FRAGA, 2016).

Ainda segundo os autores, a ampliação do atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental continua sendo um desafio, já que as vagas neste nível são ofertadas apenas em 11 terras indígenas no Paraná. Desafio semelhante e ainda maior é a garantia do Ensino Médio, uma vez que esse nível de ensino é ofertado somente em sete das 26 terras indígenas do Paraná, em 10 escolas estaduais indígenas (AMARAL; CAPELO, 2015). Segundo Amaral e Fraga (2016 p.176):

A não oferta de ensino médio pelas escolas nas terras indígenas provoca o deslocamento diário de muitos estudantes indígenas que têm de estudar em escolas estaduais localizadas em distritos rurais e/ou nas sedes dos municípios, as quais possuem propostas curriculares e pedagógicas que não têm sintonia com os aspectos sociais, culturais e linguísticos das comunidades indígenas. Essa situação tem provocado um significativo índice de evasão e retenção desses educandos nesses níveis de ensino.

Fica evidenciada a existência de inúmeros desafios para a implementação de uma política de educação escolar indígena efetivamente pública e de qualidade no Paraná. Atualmente, de acordo com os autores,

Trabalham nas 37 escolas indígenas estaduais um total de 875 profissionais de educação, dos quais 353 são indígenas (40%) e 522, não indígenas (60%). Estes ocupam as funções de pedagogos, professores bilíngues, professores de educação infantil, ensino fundamental e de ensino médio e agentes administrativos I e II". (AMARAL; FRAGA, 2016 p.176).

Apesar dos avanços na expansão da oferta da educação escolar indígena no Paraná, ainda se apresentam tímidos se considerarmos o desafios a serem alcançados por reivindicações como: a criação de cursos de licenciatura intercultural para formar professores indígenas no Estado a partir dos princípios da interculturalidade, especificidade e bilinguismo; a realização de concursos públicos específicos para profissionais indígenas na Rede Estadual de Educação; a produção de materiais didáticos específicos para os educandos indígenas, e também não indígenas acompanhados de um investimento intenso na formação continuada dos profissionais, dentre outros.

4.2 A Educação Superior Indígena: Um Breve Contexto No Brasil E No Paraná

Para melhor abordar a educação superior indígena, é sempre presente a questão racial dada a realidade das populações negras, vítimas seculares de um sistema de exclusão em todos os aspectos, não sendo diferente a questão indígena. Tais questões se associam à luta por políticas afirmativas como possibilidade de maior acesso à educação superior para os povos indígenas no Brasil.

Em relação à educação superior indígena, na década de 1990, ocorreram poucas ações no âmbito do Estado brasileiro que possibilitassem o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Essa demanda foi inicialmente marcada pela formação de professores indígenas, sendo incorporada pelos diversos movimentos sociais indígenas, associada à divulgação do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas publicado pelo Ministério da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Paulino (2008) explicita que, a partir da década de 1990, começou uma grande mobilização do movimento social negro para que fossem atendidas as demandas por ações afirmativas¹⁶, sendo esta uma pauta alvo de duras críticas da opinião pública e de grande parte do próprio meio acadêmico, intelectuais do movimento negro e (alguns) da universidade travaram verdadeira batalha pró-cotas amplamente divulgada na mídia.

Sobre a questão indígena, Amaral (2010, p. 138) afirma que as ações afirmativas para povos indígenas “se caracteriza como um inédito viável sendo uma ação histórica, pioneira e necessária construída por meio do protagonismo das organizações, lideranças e professores indígenas no Brasil”. Nesse sentido, o autor entende que:

O conceito de ação afirmativa dos povos indígenas pode caracterizar-se pela definição e pelo encontro de dimensões conceituais e políticas que se articulam entre si e que sinalizam uma diferente perspectiva às políticas afirmativas convencionalmente conhecidas. Sensível às trajetórias, intencionalidades, saberes e pertencimentos dos estudantes indígenas universitários nas universidades públicas, o conceito de ação afirmativa faz sobressair outra ênfase da dimensão coletiva e que se entende orgânica a esses sujeitos, seus grupos e comunidades. Esse conceito também passa a ser caracterizado por uma nova dimensão para a educação escolar indígena afirmando esta modalidade no universo do ensino superior. (AMARAL, 2010,

¹⁶ Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo. (BRASIL, 2019)

p. 139).

Ainda de acordo com o autor, depois da posse de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República em 2003, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) iniciou uma discussão sobre oferta do ensino médio e da educação superior para povos indígenas no país. No entanto, a primeira conquista institucionalizada no que se refere à educação superior para povos indígenas só aconteceu com o Parecer n.º 10/2002 onde o relator argumenta pela especificidade da formação de professores indígenas. A Universidade Federal de Roraima foi a primeira universidade que proporcionou um curso de licenciatura intercultural sendo a primeira a ter um corpo docente específico na formação de professores indígenas no Brasil. Ressalvando também o curso de licenciatura intercultural, focado na formação de professores indígenas, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e a experiência do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

De acordo com Paulino (2008, p. 116), “ambas as experiências, ainda que não articuladas entre si, são pioneiras na emergência de uma política pública afirmativa de ensino superior para os povos indígenas no Brasil”. Nesse sentido, Amaral (2010) afirma que o nosso ingresso na educação superior só foi possível com o reconhecimento da Educação Escolar Indígena, dependendo dos aspectos burocráticos de legalização e reconhecimento pelos Estados e Municípios.

Dentro desse contexto, Amaral (2010) destaca a ocorrência de grandes eventos que marcaram esse período, sendo fundamentais na formulação de políticas públicas voltadas para a população indígena. Uma dessas mobilizações foi a Marcha e Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, realizada no ano de 2000, tendo também como reivindicação a formação de profissionais indígenas por meio de sua inserção na educação superior, destacando também um interesse maior das organizações indígenas por esse tema. Ainda para Amaral (2010), a reorganização da estrutura do Ministério da Educação (MEC) em 2004 com a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade (SECAD) pauta a discussão nacional a respeito do tema.

No Paraná, as primeiras discussões de uma política de educação superior indígena datam do início dos anos 2000, quando da tramitação do Projeto de lei n. 232/2000, de autoria do Deputado César Silvestri, da região de Guarapuava, que

aborda em seu texto a destinação de três vagas nas Instituições de Ensino Superior Estaduais do Paraná, a serem concorridas apenas por candidatos indígenas pertencentes às terras indígenas desse estado. Amaral (2010) aponta que o PL foi uma demanda levantada pelo indigenista ligado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) Edívio Batistelli, em contato com professores indígenas. Segundo o autor, o referido deputado não tinha, de antemão, um histórico de lutas em nosso favor.

O PL n. 232/00 tramitou em diversas comissões na Assembleia Legislativa do Paraná, sendo aprovado como Lei Estadual n. 13.134/01, estabelecendo que cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar três vagas para serem disputadas exclusivamente entre os indígenas integrantes das sociedades indígenas paranaenses. A referida Lei foi alterada em 2006, pela lei n. 14.955/06, que amplia as vagas de três para seis.

Paulino (2008) e Amaral (2010) afirmam que em todo processo de discussão da lei, inclusive, na elaboração da redação do projeto, não houve a participação efetiva dos povos indígenas do Paraná e também dos nossos movimentos e organizações representativas, tampouco das universidades estaduais do Paraná. Tais tarefas ficaram a cargo do indigenista citado anteriormente, em parceria com o deputado Silvestri. Conforme Amaral (2010, p. 179) expõe:

A ausência da oficial e explícita participação dos povos indígenas nesse processo (não havendo nenhuma audiência pública ou existência de documento das organizações indígenas do Paraná demandando o citado pleito) também foi acompanhada pela ausência das universidades estaduais do Paraná, que não foram consultadas sobre esta matéria, convocadas apenas para executar a Lei.

O autor ressalta que foi constituído um grupo de trabalho a partir de indicações dos reitores das IES Estaduais para elaboração das normas do vestibular indígena. Como resultado dessas reuniões apresentadas pelo grupo de trabalho e acatadas pela SETI foram elaboradas as normativas iniciais para ingresso dos indígenas.

A partir da realização do I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná nos dias 04 a 06 de fevereiro de 2002, na cidade de Guarapuava- PR, estudantes indígenas de todo o estado passaram a ingressar nas universidades estaduais e, a partir de 2005, na Universidade Federal do Paraná. O ingresso na universidade nos possibilitou vivenciar outros conhecimentos e relações, tanto sociais, acadêmicas como culturais, de nos autorreconhecermos como indígenas ou mesmo nos ocultarmos dessa

condição também.

Acentuo que, dentre as dificuldades pós-vestibular vivenciadas por nós como estudantes indígenas à época, uma das mais difíceis foi a indefinição da bolsa auxílio¹⁷ pelo Governo do Estado do Paraná, pois até o momento das matrículas dos primeiros ingressantes, essa questão ainda não se apresentava definida. Meses depois das matrículas dos primeiros ingressantes, houve autorização e liberação das bolsas auxílio, ainda que o valor desse benefício fosse insuficiente para nos mantermos residindo na cidade.

Ao longo desses anos, o valor da bolsa auxílio foi se alterando, resultado das lutas e mobilização dos estudantes indígenas, sendo uma delas ocorrida em 2015, a partir da Universidade Estadual de Londrina, ampliando para os acadêmicos indígenas de outras universidades. Tal mobilização culminou na ocupação do prédio da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) em Curitiba pelos estudantes indígenas, provocando a alteração do valor da bolsa auxílio para R\$ 900,00 mensais, elevando-se para R\$ 1.350, 00 para os que comprovassem paternidade ou maternidade. (GALDINO; AMARAL, 2016).

Ressalto que o valor da bolsa auxílio é fundamental para viabilizar as condições objetivas de vida para permanência dos estudantes indígenas na universidade, garantindo o mínimo para as nossas necessidades básicas tais como: alimentação, moradia, transporte, despesas com livros e materiais dedicados aos estudos na graduação, dentre outros. Em decorrentes situações, as nossas famílias que residem nas terras indígenas também dependem de algum auxílio financeiro nosso para a composição de sua renda mensal. Entendo que este seja um aspecto que nos distingue dos estudantes não indígenas bolsistas na universidade, uma vez que nosso modo de vida possui características mais comunitárias, demandando que compartilhem a renda que recebemos na universidade com nossas famílias. Entendo que esse tema deveria ser objeto de pesquisas que fundamentem a importância desse benefício para nossa permanência e para a nossas famílias e nossas comunidades de pertencimento.

¹⁷ Conforme Resoluções da SETI o valor em 2004 foi fixado R\$ 270,00; em 2006, R\$ 350,00. A partir de 2008, o valor total de R\$ 400,00 passou a ter acréscimo nos casos em que o estudante comprovasse ter filhos ou dependentes; em 2010 o valor foi de R\$ 633,00 para quem não tivesse filhos e R\$ 949,50 para aqueles que tivessem filhos. Atualmente, o valor é fixado em R\$ 900,00 e acrescido de 50% a quem comprove ter filhos ou dependentes, independentemente da quantidade.

4.3 Ingresso, Permanência E Egresso De Mulheres Indígenas Na Educação Superior No Paraná

Associado aos dados sobre o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná, é importante evidenciar o papel fundamental que a CUIA Estadual e cada CUIA local possuem nesse processo, inclusive na sistematização e divulgação das informações a serem apresentadas.

Em 2004, durante a organização da terceira edição do vestibular indígena, a CUIA foi instituída por meio da Resolução Conjunta SETI n.º 002/2004, para ser um espaço de articulação da SETI junto às universidades estaduais paranaenses (UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e, posteriormente, a UENP e a UNESPAR) e junto à UFPR.

Durante a organização da terceira edição do Vestibular dos Povos Indígenas, no primeiro semestre de 2004, os docentes membros da comissão provisória desse vestibular reuniram-se em Curitiba em 16 e 17/03/2004, na sede da SETI-PR, para discutir a proposição e instituição de uma comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas. Após debates e proposições, a comissão foi batizada com o nome de Comissão Universidade para os Índios (CUIA), e se elaborou coletivamente a minuta da Resolução Conjunta entre a SETI-PR e as universidades envolvidas, para instituição desta comissão. Essa proposição se justificava devido à ausência de uma política de efetivação da permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais do Paraná, uma vez que a política vigente estava voltada apenas ao ingresso, por meio da organização das edições do vestibular. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 42).

Conforme artigo 2º, da Resolução Conjunta SETI nº 002/2004, compete à CUIA as seguintes atribuições:

proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei nº 13.134 de 18/04/2001 e aquelas dispostas na presente Resolução; II. realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo; III. acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos; IV. avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; V. elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; VI. sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena; e VII. buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais. (PARANÁ, 2004).

Uma nova Resolução Conjunta SETI nº 047/2004 foi publicada em novembro desse mesmo ano, revogando as normativas anteriores e ampliando as ações desta comissão. A CUIA passa a ser composta por até três membros de cada universidade estadual do Paraná, sendo estes indicados pelos reitores das respectivas instituições, competindo aos membros desta comissão, a eleição de seu presidente entre seus pares.

A CUIA Estadual assume a tarefa de propor, debater, mediar e avaliar a criação de ações e iniciativas próprias de acompanhamento dos estudantes indígenas, respeitando a autonomia que cada IES possui para essa empreitada, mediando ainda a relação institucional com o governo do estado do Paraná, por meio da SETI-PR e as lideranças indígenas do estado. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 44).

Desse modo, destaco que cada universidade tem sua própria autonomia nas formas de organizações no que diz respeito a cada uma. Segundo Amaral e Silverio (2016, p. 460):

Constata-se que as Instituições de Ensino Superior se organizam de diferentes formas para acolher e acompanhar os estudantes indígenas. Essas diferenças se dão em termos como cada instituição institucionaliza as ações de acompanhamento e as reconhece nas e pelas instancias colegiadas superiores, estabelece as relações entre ensino, pesquisa e extensão, acompanha pedagogicamente os alunos e garante as condições que esse trabalho possa ser feito.

Com seu caráter permanente e interinstitucional, a CUIA possui como principal finalidade efetivar o acompanhamento sistemático dos acadêmicos indígenas e desenvolver políticas para o nosso ingresso e para a nossa permanência dentro das universidades.

Para além disso, ressalto a importância da aproximação nas nossas vidas acadêmicas por parte dos representantes das CUIAs, sendo estes, na sua grande maioria, professores. Além das situações burocráticas e institucionais que nos auxiliam a resolver, eles também fortalecem os vínculos e renovam novas experiências de afeto, nos ajudando a perceber que, apesar dos desencontros, dos preconceitos e racismos que certamente vivenciamos ou vivenciaremos nesse novo espaço, há muito mais a compartilhar do que a negar-se, que as alegrias e os encontros também farão parte e isso, provavelmente nos revigorará a continuar e nos impedirá de desistir no meio do caminho.

Mesmo antes de analisar os dados de ingresso, permanência e egresso das mulheres Avá-Guarani na educação superior, descrevo a experiência da CUIA-UEL,

por ser a universidade que mais teve contato enquanto acadêmica e pesquisadora. Assim como os autores citados anteriormente, identifiquei algumas fragilidades a serem enfrentadas, no entanto, essa Comissão é a principal representação que temos dentro da instituição. Na experiência que vivenciei, observo, os membros dessa Comissão procuram sempre respeitar nossa representação estudantil, tendo sintonia com as ações desenvolvidas, buscando parcerias para encontrar condições objetivas na nossa permanência.

Dentre as ações desenvolvidas na UEL, destaco a experiência inédita que a Universidade Estadual de Londrina implantou por meio do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas¹⁸. Depois de diagnosticar um número elevado na evasão dos estudantes indígenas até o ano 2012, a CUIA/UEL apresenta à Pró-Reitoria de Graduação da UEL, a proposta de um ciclo introdutório para os indígenas ingressantes. Tal proposta se apresenta como uma estratégia para que os estudantes que ingressarem na UEL possam ter maior possibilidade de permanecer até o término do curso (ALVES, 2016; GUERRA; AMARAL, OTA, 2016; PIRES; AMARAL, KUBOYAMA, 2018). Essa proposta foi debatida coletivamente com os acadêmicos indígenas da UEL, caciques e lideranças das terras indígenas da região norte do Paraná, sendo aprovada, depois de tramitar em todas as instâncias colegiadas da universidade, por meio da Resolução CEPE/CA nº 133/2013, atualizada por Resolução CEPE nº 033/2014.

Tal experiência, dentre muitas outras iniciativas que passam a compor o cenário nacional e estadual voltadas ao ingresso e à permanência de indígenas na educação superior, podem alterar a dinâmica de garantia do efetivo direito à universidade. Esse direito pode se revelar e manifestar, de forma objetiva, nos números que passam a ser sistematizados pela CUIA no Paraná.

Segundo Relatório da Comissão Universidades para Índios (CUIA, 2020), as IEES do Paraná contam com 221 estudantes indígenas matriculados em sete universidades estaduais (UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE, UENP E

¹⁸ Segundo Guerra, Amaral e Ota (2016) o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL foi instituído pela Resolução CEPE/CA nº 133/2013. O objetivo é colaborar para a permanência dos estudantes indígenas e qualificar sua formação acadêmica através de atividades interdisciplinares que antecedem a matrícula no curso pretendido.

As atividades são desenvolvidas no período de um ano após a aprovação no Vestibular Indígena, e o estudante indígena deve alcançar os objetivos presentes na proposta pedagógica do programa. O processo de avaliação é processual e diagnóstico, o qual conta com a participação e reflexão do estudante, que deve atingir, no mínimo, 75% de presença. Após o curso, o estudante poderá se matricular no curso de graduação pretendido, que será uma das pautas de debate durante o Ciclo, para que a escolha seja amadurecida, evitando, assim, a transferência de curso ou possível desistência. (PIRES; AMARAL; KUBOYAMA, 2018)

UNESPAR), sendo 105 homens e 116 mulheres. Desse total, 62% são pertencentes à etnia Kaingang, 36,2% são pertencentes à etnia Guarani e 1,8% pertencentes a outras etnias e/ou não informaram. Além disso, 52% (115 estudantes) estão matriculados em cursos de licenciatura, sendo 40,7% (90 estudantes) em cursos presenciais e 11,3% (25 estudantes) na modalidade de educação à distância (EAD), sendo esta ofertada somente pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); 24% (53 estudantes) estão vinculados a cursos na área da Saúde; 17,2% (38 estudantes) vinculados a cursos na área das Ciências Sociais Aplicadas; 3,2% (sete estudantes) vinculados ao curso denominado como Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas da UEL; e 3,6% (oito estudantes) em outros cursos como Jornalismo, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Química e Teatro. Além disso, a UNICENTRO oferece, desde 2019, o curso de Pedagogia Indígena que possui atualmente 35 estudantes indígenas matriculados, sendo estes classificados por processo próprio de seleção pela referida instituição. É um curso presencial que funciona em regime de alternância na Terra Indígena Rio das Cobras (LABORATÓRIO... 2020).

Com ascensão das políticas afirmativas nas duas últimas décadas no Brasil, o ingresso de indígenas nas universidades vem se tornando uma realidade, assim como se revela no Paraná.

Como destaquei no capítulo anterior, é notável que as mulheres indígenas venham ocupando os mais diversos espaços de protagonismo, dentro e fora das suas comunidades, sendo a universidade um espaço potencial para essa sua presença.

Diante do contexto, nós mulheres indígenas nos tornamos maioria dentro das instituições de educação superior. Atualmente, segundo dados da CUIA, cerca de 52,4% das matrículas indígenas nas universidades estaduais do Paraná correspondem às mulheres. Do universo de 221 estudantes indígenas matriculados, 116 são do sexo feminino e 105 são do sexo masculino. Outra informação a considerar é de que a maioria dessas mulheres são mães.

Nesse sentido, faço uma observação no que se refere às diversas maneiras de exclusão e de negação da condição das mulheres indígenas, acadêmicas-pesquisadoras que demandam estar junto de seus filhos pequenos, do direito de amamentá-los e, ao mesmo tempo, realizarem suas atividades acadêmicas. Esta é uma condição fundamental para as mães-mulheres indígenas no fortalecimento da

sua língua e, sobretudo, da sua cultura. Observo que a universidade ainda tem um padrão protocolar e burocrático a ser seguido, em que, muitas vezes, mães com seus filhos pequenos não são contemplados dentro desse espaço, tendo que, por várias vezes, insistir muito para poder continuar estudando.

Amaral (2010), ao refletir sobre as trajetórias dos acadêmicos indígenas nas universidades estaduais do Paraná e identificar a emergência das novas e novos intelectuais indígenas no Brasil, aponta o depoimento de Darlene Taukane, do povo Bakairi, sendo esta a primeira indígena a alcançar no Brasil o título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Mato Grosso. Ao relatar sua trajetória como estudante universitária, Darlene Taukane (1998, p.129) afirma:

A minha experiência ao longo de anos em que estive estudando numa universidade particular foi muito valiosa para mim. Ela foi marcada por muitas lutas, por resistências e pelo compromisso que firmei comigo mesma de estudar todas as noites depois de uma jornada de trabalho para vencer o preconceito de que o índio é incapaz intelectualmente. Nesse ambiente universitário, pude compartilhar com os meus colegas a minha cultura, transformando dança, os cantos indígenas, na linguagem do teatro. Valeu a pena, tenho ótima lembrança da minha vida de universidade. Nessa minha longa caminhada de estudante, posso dizer que muita água passou por cima e por baixo da ponte, mas hoje tenho a oportunidade de dizer que sou generosa comigo mesma. Sempre cuido e tenho o maior zelo da minha própria pessoa enquanto mulher indígena, porque sempre soube e sei que não estou sozinha nesta estrada, pois sobretudo represento uma sociedade na minha pessoa. Por tudo isso, sempre encontrarei coragem para desafiar as minhas próprias limitações.

Importante também apresentar os dados específicos dos estudantes indígenas que se encontram matriculados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), pois se trata da IES onde a maioria das sujeitas participantes desta pesquisa estuda ou estudou, sendo essa a universidade que mais formou estudantes indígenas para ocuparem os diversos cargos profissionais ofertados dentro e fora das terras indígenas localizadas na região Oeste do Paraná.

Em 2020, encontravam-se matriculados na UNIOESTE, 29 estudantes indígenas, sendo 18 mulheres (62%) e 11 homens (38%). Do universo total, 16 pertencem ao povo Guarani, 12 ao povo Kaingang e um estudante ao povo Terena. Do total, 12 indígenas estão matriculados em cursos de licenciatura, 14 em cursos da área da Saúde e três na área de Ciências Sociais Aplicadas.

Um outro dado importante é com relação aos graduados, sendo um marco

histórico para os povos indígenas do Paraná. Segundo Relatório da Comissão Universidades para Índios (CUIA, 2019), totalizam 101 indígenas formados em seis IEEES do Paraná¹⁹. A maioria se encontra vinculado à área da Educação, com 63%, seguida pela área de Ciências Sociais Aplicadas, com 16,83%, Saúde, com 13,86% e 5,94% em outras áreas. O curso com mais profissionais formados é o de Pedagogia, com 44 profissionais no total, 43,56% de todos os egressos até o presente momento. Dos 101 formados, 65,3% são mulheres e 34,7% homens. A maioria dos egressos é constituída por mulheres Kaingang, que, ao todo, representam 40,6%. Em ordem decrescente, as universidade que formaram mais indígenas são UEM (24 formados), UNICENTRO (22 formados), UEL e UENP (18 em cada), UEPG (12 formados), UNIOESTE (sete formados) e UNESPAR ainda não conta com nenhum concluinte (CUIA, 2019).

Importância ainda a ser destacada é a presença de profissionais indígenas egressos da educação superior da região Oeste do Paraná sendo, na sua maioria, formados em cursos de licenciatura e atuando nas escolas indígenas da região. Dos sete profissionais indígenas egressos da UNIOESTE, quatro são mulheres e três são homens. Do total, quatro são formados em Pedagogia (sendo duas mulheres), uma em Letras, uma em Medicina e um em Ciências Sociais.

Esta realidade também se apresenta com a presença de pesquisadores indígenas do Paraná em programas de pós-graduação dentro e fora do estado. Totalizam atualmente seis mestradas indígenas sendo cinco mulheres e apenas um homem, sendo dois vinculados a um programa na área da Antropologia (UFGRS), uma na área da Educação (UEM), uma na área do Desenvolvimento Sustentável (UFFS), uma na área de Estudos da Linguagem (UEL) e uma na área do Serviço Social e Política Social (UEL). Destacamos a titulação de cinco indígenas que alcançaram o título de Mestre, sendo três homens e duas mulheres indígenas, sendo uma em Desenvolvimento Sustentável (UFFS) e outra em Educação (UNILA), esta última com pertencimento Avá-Guarani, residente na região Oeste do Paraná, sendo recentemente aprovada em processo seletivo como a primeira docente indígena na UNICENTRO. Os outros três indígenas titulados mestres encontram-se vinculados como doutorandos, sendo dois na área da Educação (UFGRS e UEM) e um na área da Antropologia (UFPR).

¹⁹ UEL, UEM, UEPG, UENP, UNESPAR, UNIOESTE e UNICENTRO.

Tal realidade evidencia a emergência de uma nova categoria de sujeitos indígenas denominados como profissionais indígenas, pesquisadores indígenas ou egressos indígenas da educação superior, constituindo uma realidade diferenciada para os povos indígenas, nunca ocorrido de forma tão significativa ao longo dos mais de 500 anos de história de contato entre as sociedades indígenas e as sociedades não indígenas.

Essa nova realidade é reflexo das mudanças ocorridas após a criação de políticas sociais públicas voltadas aos povos indígenas desde o ano de 2003, destacando-se, neste processo, a publicação de leis e decretos específicos para povos tradicionais e indígenas, dentre elas a instituição de políticas afirmativas, sendo uma reparação social diante da dívida histórica do Brasil para com as populações indígenas e negras, viabilizando seu ingresso e permanência em diferentes cursos de graduação e de pós-graduação no país.

É urgente a necessidade da elaboração de legislações específicas que tratem exclusivamente das nossas questões enquanto povos indígenas, sobretudo, no campo da educação, sendo fundamental para a formação de novos educadores e profissionais indígenas. Dessa maneira, o Estado do Paraná se destaca frente aos demais entes federativos, com uma legislação específica visando a inclusão de indígenas na educação superior. Os números apresentados demonstram a importância e a perspectiva afirmativa da presença indígena na educação superior pública.

Nesse sentido, evidencio cada vez mais a necessidade de consolidação das políticas afirmativas de ingresso e permanência de indígenas na graduação e na pós-graduação, além do fundamental envolvimento, diálogo e adesão das instituições de educação superior e das organizações indígenas no contexto de formação de profissionais e pesquisadores indígenas. Se apresenta como um desafio a importância de se abrirem para essa realidade e de reconhecerem a necessidade do financiamento público para o desenvolvimento de linhas de pesquisa e de extensão específicas que contemplem a nossa presença e a nossa participação desde a iniciação científica até o doutorado e o pós-doutorado.

Isso implicará diretamente na (re)construção da história brasileira que passa a ser contada não aos olhos daqueles que nos colonizaram, mas, sim, pelos próprios indígenas em parceria com companheiros/as não indígenas, sendo os primeiros, os protagonistas diretos e verdadeiros guardiões, construtores e contadores das

memórias de resistência nesse país.

5 CAPÍTULO 4: ALGUMAS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DAS MULHERES AVÁ-GUARANI NOS PROCESSOS DE LUTA E DE RESISTÊNCIA

Como refletido ao longo deste trabalho, e por meio das entrevistas é possível afirmar que as mulheres Avá-Guarani vêm se organizando e se posicionando em todos os espaços, inclusive na liderança indígena. No contexto atual, a organização das mulheres Avá-Guarani está conectada à organização das mulheres indígenas, que vem ocorrendo em todo o território brasileiro. Nesse sentido, passam a alcançar novos lugares de fala e de fortalecimento da presença e atuação das mulheres indígenas.

A luta pela escola indígena, pela educação escolar indígena, pela formação de professores (as) indígenas e pela educação superior indígena também tem sido partilhada pelas mulheres de todas as etnias indígenas no Brasil. A partir disso, a nossa presença nas universidades começa a se tornar realidade. Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa contou com a participação de cinco mulheres Avá-Guarani que vivem ou não em Tekohás na região Oeste do Paraná, mediadas pelas reflexões da pesquisadora, que também tem pertencimento indígena. A escolha das mulheres Avá-Guarani participantes considerou os seguintes critérios: a faixa etária, sendo jovens, adultas, velhas; o vínculo e/ou a experiência com a educação superior, sendo estudantes ou profissionais egressas; o reconhecimento como liderança política e/ou liderança religiosa pelas suas comunidades; e a indicação pelos caciques e demais lideranças a partir de contatos e conversas informais.

Por questões éticas e para garantir a preservação da identidade das sujeitas entrevistadas, ao apresentar os depoimentos ou mencionar essas sujeitas, optei por substituir seus nomes por nomes da língua Avá-guarani e têm diferentes significados; *Kunha Wera: Mulher Relâmpago; Kunha Yva'i: Mulher Frutífera; Kunha Ysapy: Mulher Serena; Kunha Takua: Mulher de Instrumento Sagrada e Kunha Yvoty: Mulher Flor.* Esses são nomes habitualmente colocados nos filhos das indígenas dessa etnia e nas suas comunidades.

Apresento, no Quadro 1, uma breve caracterização/perfil das mulheres indígenas acadêmicas e profissionais egressas entrevistadas:

Quadro 1 - Perfil das Mulheres Avá-Guarani, acadêmicas e egressas entrevistadas

Nome	Kunha Wera	Kunha Yva'i	Kunha Ysapy	Kunha Takua	Kunha Yvoty
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	00 ²⁰	29	47	28	25
Terra Indígena	Ocoy	Tekoha Porã	Aty Mirim	Ocoy	Aty Mirim
Estado Civil	Solteira	Casada	Casada	Casada	Casada
Tem Filhos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ano de Ingresso	2009	2019	2013	2016	2014
Curso que se formou ou está graduando	Pedagogia	Psicologia	Letras	Pedagogia	Administração
Acadêmica ou Profissional egressa	Profissional egressa	Acadêmica	Profissional egressa	Profissional egressa	Acadêmica

Fonte: Dados coletados através do roteiro de entrevista, organizado pela pesquisadora.

No que tange ainda à caracterização das sujeitas da pesquisa, todas as entrevistadas são adultas possuindo, desta forma, idades entre 25 a 47 anos.

Constatei que, das cinco entrevistadas indígenas, três são egressas e duas estão cursando a graduação. As três egressas graduaram-se na área das licenciaturas sendo duas formadas no curso de Pedagogia e uma no curso de Letras. As outras duas que estão cursando a graduação, uma está no curso de Administração e a outra no curso de Psicologia.

Observei que das indígenas graduadas, todas fizeram o magistério indígena e as três estiveram ou estão trabalhando dentro da escola indígena, constatando o que discutimos no terceiro capítulo sobre a inédita formação de professores indígenas através do magistério indígena e a recente e ampla contratação de indígenas no espaço escolar por meio do processo seletivo simplificado (PSS) pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, dentro das comunidades indígenas de todo o estado.

Constatei que três indígenas moram dentro das suas comunidades e outras duas moram nas cidades de Itaipulândia e Londrina onde estudam e trabalham.

Destaco que todas as mulheres indígenas entrevistadas são mães, sendo que duas delas vivenciaram a maternidade durante a graduação e outras duas perderam seus filhos assassinados durante ou depois da formação acadêmica.

²⁰ A entrevistada Kunha Wera preferiu não revelar sua idade.

Observei que a família extensa dos Guarani, exposta no primeiro capítulo, se caracteriza ao apontar que as entrevistadas Kunha Wera e Kunha Ysapy são irmãs, a Kunha Ysapy e Kunha Yvoty são mãe e filha e a Kunha Takua é sobrinha das entrevistadas Kunha Wera e Kunha Ysapy, sendo prima da entrevistada Kunha Yvoty.

Importa ressaltar que dentre os aspectos identificados, constata-se a predominância e a importância de falar a língua materna, uma vez que todas as mulheres indígenas entrevistadas têm como sua primeira língua o Avá-Guarani, que é sua língua-mãe.

A partir das informações coletadas por meio das entrevistas, foi possível identificar os seguintes aspectos:

- **Kunha Wera**, a primeira entrevistada, pertence à etnia Avá-Guarani e é solteira. Reside atualmente no município de Itaupulândia-PR, sendo natural da Terra Indígena Ocoy no município de São Miguel do Iguaçu. É irmã da terceira entrevistada Kunha Ysapy e tia da quarta entrevistada Kunha Takua e da quinta entrevistada Kunha Yvoty. É mãe de quatro filhos sendo um falecido em 2015. Concluiu o curso de Pedagogia em quatro anos pela Faculdade de Administração Espírito-Santense (FAESA), sendo esta uma instituição de ensino superior privada na região oeste do Paraná. Foi professora e pedagoga na escola da comunidade Indígena do Ocoy. Obteve o título de Mestre em Interdisciplinar e Estudos Latino Americano pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) e que atualmente ocupa a função como docente do curso de Pedagogia Indígena pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO).
- **Kunha Yva'i**, a segunda entrevistada, pertence à etnia Avá-Guarani, possui 29 anos de idade e é casada com indígena da mesma etnia que a dela. Pertence à comunidade indígena Tekoha Porã, no município de Guaíra-PR, mas reside atualmente no município de Londrina-PR por motivos de estudo. A entrevistada relata que foi mãe cedo, que tem dois filhos com idades de 11 e 13 anos. Ingressou na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2019, passando pelo Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas desta instituição e atualmente está cursando Psicologia.
- **Kunha Ysapy**, a terceira entrevistada, pertence à etnia Avá-Guarani, possui 47 anos de idade, sendo casada com indígena da mesma etnia que a dela há mais de vinte anos. Reside na comunidade Aty Mirim, município de Itaupulândia-PR. A entrevistada é irmã da primeira entrevistada Kunha Wera, mãe da quinta

entrevistada Kunha Yvoty e tia da quarta entrevistada Kunha Takua. É mãe de três filhos, sendo um falecido em 2019. Fez magistério indígena, ingressou na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em 2013, no curso de Letras formando-se em 2017 e leciona na escola da aldeia desde 2004.

- **Kunha Takua**, a quarta entrevistada, pertence à etnia Avá-Guarani, possui 28 anos de idade e é casada com indígena da mesma etnia que a dela. Reside na comunidade do Ocoy, município de São Miguel do Iguçu-PR. A entrevistada é sobrinha da primeira entrevistada Kunha Wera e da terceira entrevistada Kunha Ysapy, sendo prima da quinta entrevistada Kunha Yvoty. É mãe de dois filhos com idades entre 4 e 7 anos. Atuou nos corais indígenas dentro das casas de rezes, fez magistério indígena e ingressou na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no ano de 2016, no curso de Pedagogia, sendo que no mesmo ano começou a lecionar na escola da sua comunidade. Formou-se no final de 2020 e atualmente é pedagoga da mesma escola que trabalha desde 2016.
- **Kunha Yvoty**, a quinta entrevistada, pertence a etnia Avá-Guarani, possui 25 anos de idade e é casada com indígena da mesma etnia que a dela. Reside na comunidade Aty Mirim, no município de Itaipulândia-PR. A entrevistada é filha da terceira entrevistada Kunha Ysapy, sobrinha da primeira entrevistada Kunha Wera e prima da quarta entrevistada Kunha Takua. É mãe de uma filha com 9 anos de idade. Trabalhou na escola da comunidade como auxiliar administrativo. Ingressou na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em 2014, no curso de Administração. Atualmente está no último ano da graduação e continua trabalhando na escola, mas agora ocupando o cargo de professora da língua guarani.

5.1 Ser Mulher Avá- Guarani

Pelas leituras feitas, pelas conversas informais realizadas, pelas atividades de campo nos tekohas andariados no oeste do Paraná, pelas entrevistas que realizei com as mulheres indígenas egressas e acadêmicas e também pela minha vivência sendo uma mulher indígena junto a outras mulheres indígenas, é possível afirmar que as mulheres indígenas, sobretudo as Avá-Guarani que são protagonistas desse trabalho de pesquisa, estão ocupando todos os espaços, dentro e fora das suas comunidades de pertencimento. São sábias, fortes, determinadas e guardiãs de seus tekohas. Valorizam sua língua e sua cultura e repassam isso na criação dos seus

filhos. Estão e sempre estiveram na busca de garantir a sobrevivência e subsistência do seu povo e de suas comunidades, além dos espaços e rituais de sua religiosidade tradicional e das manifestações públicas de luta pela educação, saúde, cultura, terra e outros direitos. É o que manifestam todas as mulheres indígenas entrevistadas:

[...] a mulher Avá-Guarani é tudo. Porque ela é mulher guerreira, ela cuida dos filhos, tipo assim, ela ajuda na organização da comunidade. Principalmente as anciãs, as sábias, eu estou falando isso nesse sentido porque é... eu não sou uma sabia nada, mas sou uma mulher, mas estou na comunidade ajudando. Mas, assim no sentido de ser uma mulher. A mulher Avá-Guarani está cem por cento ajudando na comunidade na organização é na educação, na saúde, em todo lugar a mulher Guarani está hoje presente na comunidade. É na participação de eventos, vamos dizer assim de conselhos nacionais, ONGs. (KUNHA WERA, 2020)

Ser mulher Ava-Guarani é ser guardiã das nossas tekohas, proteger nossas comunidades enquanto os homens saem da aldeia em buscas dos nossos direitos. Somos nós que cuidamos da comunidade enquanto eles estão na luta fora da aldeia. Ser mulher Ava-Guarani é ser guardiã, ser mãe acima de tudo, ser o pilar da comunidade. Ser mulher Ava-Guarani é orientar os mais jovens, é enfrentar a violência dentro da própria comunidade, lutar por direitos iguais para todas as outras mulheres indígenas, não somente do nosso território. É batalhar e ir a luta junto com a comunidade, buscar um lugar no enfrentamento da violência dentro e fora da terra indígena também é um desafio. Conseguir emprego para se sustentar. Como mulher Ava-guarani é muito difícil, a possibilidade de se sustentar é muito difícil porque na maioria das vezes nós ficamos no cuidado da casa, dos filhos, da parte doméstica, essas são as nossas dificuldades. Encontrar um caminho pra ser ouvida melhor para as crianças, uma forma digna de viver e praticar nossa cultura (KUNHA YVA'I , 2020).

A mulher Ava-guarani, para mim, é guerreira, aquela que trabalha, que educa seus filhos, aquela que preserva e transmite a sua cultura, a sua língua, essas são características de mulheres indígenas, mulheres Ava-Guarani. Nós temos atitudes no repasse da nossa cultura, da nossa língua, da nossa educação, até hoje, nos dias atuais não perdemos isso (KUNHA YSAPY, 2020).

Enquanto mulher Ava-Guarani temos que procurar buscar nossos objetivos para defender nossa comunidade, quais nossos direitos, legislação que fala dos nossos direitos para poder defender a comunidade porque você pertence a ela. (KUNHA TAKUA, 2020).

Ser uma mulher Avá-Guarani é ser guerreira, trabalhadora, que não tem medo das lutas e de enfrenta-las (KUNHA YVOTY, 2020).

Ao refletir um pouco mais sobre a fala de nossas entrevistadas, podemos observar a importância que a maternidade tem para as mulheres Avá-Guarani. Ser mãe para elas transcende apenas a maternidade propriamente dita. Ser mãe Avá-Guarani é ser guardiã, a que preserva e transmite sua cultura, sua língua. Esses depoimentos também nos revelam a resistência e força que essas mulheres possuem como guardiãs da cultura, na organização da comunidade, na orientação dos mais

jovens, na luta por direitos iguais para todas as mulheres indígenas, não somente em seu território, na luta para ser ouvida e no enfrentamento da violência. Podemos considerar, diante dessas falas, que as mulheres Avá-Guarani estão se tornando grandes lideranças dentro e fora de suas tekohas *“Ser mulher Ava-Guarani é ser guardiã das nossas tekohas, proteger nossas comunidades enquanto os homens saem da aldeia em buscas dos nossos direitos. Somos nós que cuidamos da comunidade enquanto eles estão na luta fora da aldeia.”* (KUNHA YVA'I, 2020).

5.2 Ser Mulher Avá-Guarani Liderança

Ainda dentro desse contexto, na garantia dos nossos direitos, é possível constatar que cada vez mais, nós, mulheres indígenas, estamos nos fortalecendo, nos posicionando politicamente e nos tornando mulheres lideranças indígenas. Seja para melhoria e organização dentro da aldeia ou levando pautas específicas para os mais diversos órgãos do Estado para defesa dos direitos indígenas. Matos (2012) destaca que, atualmente, as mulheres indígenas lutam para conseguir maior participação direta no gerenciamento de projetos indígenas comunitários, no que se refere ao desenvolvimento sustentável e de revitalização cultural para garantir a geração de renda.

Através das observações e relatos das entrevistadas, é possível afirmar que a liderança da mulher indígena é acolhedora, sensível, ativa, participativa, incentiva os mais jovens na luta pelos seus direitos e tenta envolver toda a comunidade nas tomadas de decisões.

A liderança mulher é mais acolhedora, orienta os mais jovens, incentiva manter a cultura, apoia as mulheres, tenta envolver a comunidade na luta, leva informações para que a decisão seja de toda a comunidade, a mulher indígena liderança decide com a comunidade, não decide sozinha [...] a mulher liderança trabalha, junto com a comunidade, incentivando os mais jovens, tem esse acolhimento por parte da liderança mulher. Participa ativamente na violência contra mulheres. A mulher é muito mais ativa perante sua comunidade, diante de todas as situações, ela tem um envolvimento maior dentro e fora da comunidade. Buscando melhorias e direitos sempre (KUNHA YVA'I, 2020).

Foi possível perceber que algumas mudanças em virtude do advento da tecnologia da informação vêm ultrapassando as fronteiras das tekohas não apenas da sujeitas da pesquisa, mas também de todos os territórios dos povos indígenas de nosso país. Por um lado, acredito que de certa maneira e, usando essa tecnologia de

maneira correta, essa torna-se algo muito importante como instrumento na luta dos povos indígenas. Com essa ferramenta atualmente se torna possível, por exemplo, a ampla divulgação e denúncias dos desmontes das políticas ambientais e violação dos direitos dos povos indígenas, garantidos pela Constituição brasileira. Por outro lado, nos deparamos com o tradicionalismo e o conservadorismo dos anciões das diversas etnias em relação a essa tecnologia. Também compreendemos suas preocupações por manter suas raízes e tradições. Essa questão também não deixa de ser legítima diante do extermínio de muitos parentes. Entendemos que para esses anciões a valorização de sua ancestralidade, sua língua e cultura seja algo muito sagrado.

[...] E eu faço orientação somente em uma parte. Mas posso falar que não é fácil, a comunidade hoje tem muita visão diferente, tem as pessoas mais velhas que tem outra visão, e as pessoas mais novas que também tem uma visão, com essa tecnologia toda, outros tentando preservar as coisinhas deles de antigamente, de sentar e conversar, pessoalmente, contar histórias, as pessoas mais novas já não tem mais isso, querem ficar no celular, conversando só pelo celular. Então nessa questão de juntar a comunidade, de falar para a comunidade como tem que ser. A maioria obedece, mas sempre tem um grupo que não vai se adaptar. Então não posso falar analisando o cacique, mas não vai ser fácil porque a comunidade já é diferente, tem muita questão diferente.[...] eu aprendi um pouco com meu avô e com meu pai, como ser liderança, mas como eu falei eu faço parte da educação não de liderar uma comunidade, na parte da educação, na educação indígena como a gente fala que é onde a gente aprende em casa, na casa de reza e tudo. Então nessa parte eu aprendi com eles. [...] eu vou falar como professora porque é difícil de falar enquanto cacique porque não tenho a experiência que ele tem. Sou a apenas uma organizadora de um grupo. Então não posso falar em nome do cacique porque ele comanda toda a comunidade. [...] eu não posso falar porque eu não atuo nessa parte, fortemente como liderança. Por exemplo, eu sou a liderança, não, eu não faço parte, sou apenas ajudante de uma liderança. Mas assim, eu vejo que as mulheres nessa parte de lideranças são muito mais sensíveis. O homem é diferente, ele atua mais firme, vai com pulso firme já. Mais a mulher, falo por mim, que sou bem mais sensível. Sentimos mais e eles agem mais (KUNHA TAKUA, 2020).

Destaco o relato de uma das entrevistadas, Kunha Takua. Mesmo com todo conhecimento adquirido pelo seu pai e pelo seu avô a respeito da construção do ser liderança ao longo da sua vida, atuando ativamente dentro da escola da comunidade como professora, participando na casa de reza na organização dos corais indígenas, ou mesmo na organização da comunidade, ela não se define como uma liderança e sim como uma ajudante de liderança.

5.3 Ser Mulher Avá-Guarani No Enfrentamento Do Machismo

Escutando um pouco mais o relato de KUNHA TAKUA, é possível observar que o depoimento se identifica com os próximos relatos. Talvez isso ainda seja reflexo da colonização imposta para nós, povos indígenas, sobretudo para as mulheres que já tinha um lugar pré-estabelecido nessa sociedade para a compreensão do colonizador, homem, heterossexual, branco, rico e machista. Mesmo diante de uma cultura diferenciada, com outros costumes, prevaleceu esse machismo trazido pelo colonizador e adaptado ao nosso modo de viver enquanto indígena. Isso se reflete até hoje dentro das nossas comunidades, do movimento indígena, das nossas organizações políticas indígenas e, conseqüentemente, dentro da liderança indígena. As posturas machistas nos inibem, muitas vezes, de exercer nosso protagonismo enquanto mulher liderança indígena em diversos espaços.

Na liderança homem, Avá-Guarani, tem muito machismo. Porque eles relevam mais as falas dos homens e as das mulheres já não, elas ouvem mais. Se há um problema elas pensam mais, elas reflexionam mais, não são como os homens. As mulheres têm uma diferente atitude. E muitas vezes, os homens são assim, porque as vezes eu percebo que se há um problema de mulher e homem um exemplo né... as vezes eles querem ficar mais do lado do homem, mesmo a mulher tendo razão. Essas são as questões que eu vejo. Não todos né... (KUNHA WERA, 2020).

[...] eu vejo assim, que hoje em dia muitas mulheres são submissas aos homens e isso não pode acontecer, porque hoje em dia não só os homens têm esse direito de trabalhar, de ser um professor. As mulheres também tem! (KUNHA WERA, 2020)

[...] aqui, por exemplo, só tem homens, cacique homem, conselheiro é homem, então tudo é homem (KUNHA YSAPY, 2020).

Percebo que tem mais lideranças homens. Lideranças mulheres são poucas (KUNHA YVOTY, 2020).

A cultura machista é tão predominante que reflete em toda a comunidade, inclusive entre as mulheres indígenas, impondo um lugar que, muitas vezes, não é na liderança indígena. Diante do relato da entrevistada, observei que, muitas vezes, as críticas vêm das próprias mulheres indígenas, por ainda não compreenderem que o lugar da mulher é onde ela quiser.

Então acho que o principal critério é ser forte para poder se posicionar diante dos machismos das lideranças homens e que existe dentro das comunidades. Ser forte para também ouvir críticas da própria

comunidade ou das próprias mulheres, te criticando justamente por você ser uma liderança (KUNHA YVA'I, 2020).

Conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho, as mulheres indígenas sempre circularam em todos os espaços, no entanto, é recente sua organização dentro das instituições governamentais, reivindicando direitos fundamentais. Segundo o que foi relatado pelas entrevistadas, ainda são poucas as mulheres que se reconhecem enquanto lideranças indígenas e que atuam na defesa do seu povo dentro ou fora das comunidades indígenas, do movimento indígena e das organizações indígenas.

Segundo relato dessas mulheres, hoje a maior dificuldade é conseguir ser ouvida, se posicionar diante dos homens, ter voz dentro da comunidade, ter que provar a todo tempo para eles que nós mulheres também somos capazes, que o que queremos é somente partilhar e caminhar juntos, na luta para a existência dos nossos povos.

A maior dificuldade que a mulher Ava-Guarani enfrenta, na minha concepção, é de não ser ouvida, de não ter voz dentro da comunidade, na maioria das vezes nós mulheres indígenas não somos ouvidas dentro da comunidade, então essa é uma das dificuldades que temos que enfrentar dentro da terra indígena [...] ser mulher liderança, é enfrentar muita dificuldade para se impor, porque a maioria dos lideranças são homens; em uma reunião, por exemplo, uma mulher sozinha pra ter voz e se impor perante eles, tem que se posicionar, ser forte e se colocar mesmo diante das situações e expor, mesmo que os lideranças homens não queiram, que suas ideias sejam discutidas. Os homens também têm que aceitar que as mulheres têm muita capacidade, e tem que caminhar junto com eles um do lado do outro, pra continuar, pra participar das organizações, nos eventos, na conquista de terra, em tudo, porque a mulher também tem voz (KUNHA YVA'I, 2020).

Entendo que através de muita luta nós mulheres indígenas estamos aos poucos ocupando espaços antes, apenas ocupados por homens. Em uma de minhas experiências, mais especificamente, no Acampamento Terra Livre (ATL), em 2019, foi possível observar que nossas reivindicações começam a ser contempladas e o nosso modo de liderar começa ser aceito e respeitado pela comunidade e pelas lideranças masculinas. Naquele ano, o ATL inaugurou a primeira marcha das mulheres das indígenas, pautando políticas específicas que contemplam tanto nós mulheres quanto toda a comunidade.

Ao refletir sobre essas mudanças e esse novo momento que nós mulheres indígenas estamos passando e através das leituras e dos relatos, entendo a

importância do ingresso e permanência nas universidades, tornando-se muitas vezes um espaço de acesso ao conhecimento científico e qualificação profissional, a universidade se apresenta como um desses espaços de lutas. Desta forma, nós podemos, com tais conhecimentos e qualificação adquiridos, nos tornar agentes políticos, no sentido de agregar tanto em nossa comunidade como na luta por nossos direitos.

5.4 Ser mulher avá-guarani na luta e na resistência dentro das universidades

No contexto nacional, a inserção dos povos indígenas no espaço da universidade pública demonstra um enorme descompasso na efetivação de uma política de educação pública gratuita, universal e laica. Tal tarefa é componente da dívida histórica da sociedade brasileira para com as nossas populações, sendo direito dos povos indígenas acessarem a universidade pública gratuita e de qualidade, com condições para permanecerem nela e concluírem seus estudos.

Assim como foi destacado no terceiro capítulo, a universidade ainda é um espaço novo para nós, povos indígenas, uma vez que a política de ingresso e permanência no plano estadual acontece somente há 20 anos. Importa destacar que, tanto para as universidades como para as comunidades indígenas, esse tema traz muitas discordâncias e concordâncias, no entanto, seu objetivo geral é nobre porque é de direito, buscando incentivar e oportunizar aos estudantes indígenas o acesso ao espaço universitário, a fim de que, no presente e em um futuro próximo, esses acadêmicos e profissionais egressos contribuam de alguma maneira para com nosso povo.

As dificuldades enfrentadas por nós mulheres indígenas é que ainda somos um número muito pouco que consegue entrar nas universidades. Terminar o ensino médio e conseguir entrar na universidade também está sendo fundamental para a garantia dos nossos direitos. Ter acesso aos conhecimentos sobre isso, sobre os não-indígenas, sobre como fazer e compreender as estratégias do mundo do branco, também nos fortalece enquanto Ava-Guarani (KUNHA YSAPY, 2020).

O relato de Kunha Ysapy apresenta-se em sintonia com as reflexões feitas por Rita Gomes do Nascimento, mulher e pesquisadora pertencente ao povo Potyguara, ao compreender a universidade como espaço de direito, mas marcado pelo racismo ainda existente na academia:

Há que se falar, portanto, de uma dívida histórica destas sociedades em relação aos direitos de uma significativa parcela de suas populações, pois a negação do direito à educação compromete o acesso a outros direitos. Sendo assim, a educação superior apresenta-se como estratégica para a garantia dos direitos humanos e para a consolidação dos projetos de bem viver dos coletivos socialmente subalternizados, a exemplo dos negros e indígenas. (NASCIMENTO, 2019, p. 2)

Ressalto que tais dificuldades enfrentadas no acesso e na trajetória de indígenas na educação superior aconteceram devido à própria história de nosso país, como evidenciamos no segundo capítulo desse trabalho, onde indígenas, negros, pobres e mulheres só foram ter acesso à educação escolar tempos mais tarde e ainda com uma defasagem enorme com relação à qualidade educacional indicada pelos índices que mensuram a educação brasileira e internacional. Isso se destaca no relato da entrevistada Kunha Takua, ao descrever as suas dificuldades no acesso à universidade, ao convencimento à família e à comunidade indígena.

As dificuldades que eu tive como mulher indígena para estudar lá fora, foi o deslocamento e a compra de livros. Dentro da comunidade sofri um pouco, algumas pessoas ainda não compreendem bem o que é ser estudante né? É recente que a mulher ganhou esse direito de sair de dentro da comunidade, poder trabalhar, estudar. Então foi um pouco difícil nesse lado para mim. A incompreensão do meu antigo parceiro (KUNHA TAKUA, 2020).

Talvez seja por isso que, durante muito tempo, os serviços e trabalhos prestados às comunidades indígenas eram ou ainda são desenvolvidos por profissionais não indígenas. No entanto, esse cenário vem se alterando com indígenas ocupando as universidades, concluindo a educação superior e muitos atuando em suas aldeias de origens como profissionais indígenas, trabalhando em serviços direcionados às comunidades indígenas. Nesse sentido, a comunidade começa a reconhecer a importância de termos profissionais indígenas contratados pelas instituições governamentais de todas as instâncias ou até mesmo, por meio das parcerias com organizações não governamentais. Tais contratações possibilitam, a nós, profissionais indígenas, o direito de atuar profissionalmente com as nossas comunidades.

[...] o que me fez vim parar dentro da universidade, foi a questão da educação dentro da terra indígena, porque os que mandavam eram os diretores e eles eram não indígenas, então eles não elaboravam as

atividades de acordo com os nossos costumes, então havia essa dificuldade (KUNHA YVA'I, 2020).

A importância da escolarização e, conseqüentemente, da formação profissional também já começa a ser reconhecida por nossas comunidades. No relato da entrevistada Kunha Takua, ela destaca que é possível perceber que os jovens indígenas e os líderes mais velhos já começam a compreender os benefícios para as comunidades indígenas.

Já tem alguns rezadores que estão percebendo a importância de estar estudando, alguns pais, algumas lideranças e alguns jovens que estão percebendo a importância de estar estudando, até porque as pessoas vendo outros jovens estudando, se dedicando, abre interesse para outros também. Eu não posso falar da comunidade inteira porque ainda não tem essa percepção da valorização de uma profissional dentro da comunidade. Mas já estamos melhorando nessa questão, algumas pessoas dentro da comunidade já estão percebendo a importância de estar estudando (KUNHA TAKUA, 2020).

Pelos caminhos percorridos por mim na academia e diante dos relatos das entrevistadas, é possível afirmar que a universidade ofertada para nós, é muito distante do que conceituamos na vida indígena e dos nossos saberes tradicionais. Corroboro da mesma perspectiva das entrevistadas ao elencarem que a universidade ainda é colonizadora, elitista, branca, preconceituosa e, na maioria das vezes, não reconhece nossos saberes indígenas, por não serem “cientificamente” comprovados.

O conhecimento adquirido aqui na universidade é totalmente diferente do que os saberes tradicionais. Os saberes da universidade são muito colonialistas, não tem relação com os saberes tradicionais. O modo que é ensinado é diferente e cientificamente a universidade fala que os costumes que não são comprovados, os saberes tradicionais que não são comprovados cientificamente, não são reconhecidos pela universidade, não é saberes para eles. Dentro da academia, eu aprendi que saberes tradicionais não é saber. Então existe uma diferença muito grande entre o meu saber e o saber da academia, mas isso não quer dizer que eu vou deixar o meu saber tradicional. O saber que é disseminado pela universidade é colonizador. A todo o momento, a universidade, o próprio curso tenta nos colonizar, colocar a ideia de que aquele saber nosso não é válido porque não é comprovado e a gente tem que lutar para não ser mais colonizado, eu percebo muito isso, porque a todo momento somos bombardeados de informações que são relevantes e válidas para a academia, enquanto o saber tradicional é dito como não válido. Então a gente fica a mercê desse colonialismo né? (KUNHA YVA'I, 2020).

[...] ali na universidade era teoria, tudo é teoria. Não tinha nada a ver com a comunidade, com meus alunos, mas assim, falava muito como que a gente tem que trabalhar com os alunos, que são todos diferentes, não são iguais (KUNHA YSAPY, 2020).

O reconhecimento de mulheres indígenas enquanto lideranças pode ocorrer tanto em suas comunidades como nas universidades onde frequentam ainda que, por vezes, a liderança exercida seja entendida como algo transitório. Entretanto, o fato de estar em uma universidade não faz desta acadêmica uma liderança indígena, pelo contrário, a universidade se constitui em um ambiente contraditório e racista (NASCIMENTO, 2019), sendo que a própria estrutura e dinâmica universitária podem afastar esta indígena do seu reconhecimento enquanto pertencente a uma classe historicamente subalternizada. Para tanto, torna-se fundamental o engajamento, o comprometimento e a afirmação do pertencimento de nós, mulheres, nas lutas indígenas.

Nesse sentido, coloco a importância de cada universidade que recebe estudantes indígenas, também se repensar do ponto de vista institucional, criando condições de interculturalidade e de visibilidade afirmativa da nossa presença. Enquanto instituições de ensino, devem possibilitar a nós, estudantes indígenas, melhores condições de permanência no ambiente acadêmico. Destaco o relato da entrevistada Kunha Yva'i, ao afirmar que escolheu a UEL, justamente pelo Ciclo intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas. Sendo tal curso exposto no terceiro capítulo.

A minha escolha pela UEL foi por causa do Ciclo Intercultural que tem o ciclo de iniciação acadêmica. A UEL é a única universidade que possui esse projeto, onde os estudantes indígenas tem a possibilidade de se aprimorar no teórico-acadêmico e poder se conhecer o cotidiano da universidade. Eu tinha muito medo de ir para a universidade sem conhecer nada, de ser jogada na universidade e se vira (KUNHA YVA'I, 2020).

Outro aspecto importante a se destacar é que os conhecimentos adquiridos na universidade podem possibilitar um maior prestígio, podendo ser mais ouvidas dentro e fora das comunidades indígenas, tornando-se referência para outras indígenas que começam a vislumbrar o universo acadêmico. Mesmo sem ter a intenção de se tornar liderança, no espaço acadêmico, muitas vezes, nos deparamos como lideranças ao nos posicionarmos, por exemplo, na defesa das nossas questões indígenas.

[...] ser acadêmica, formada e liderança te traz essa vantagem de se tornar mais influente fora da terra indígena. Quem é formado e liderança é muito mais ouvido, porque isso também importa muito para o não indígena, então, quando temos formação acadêmica e nos tornamos liderança, isso traz muitos benefícios. Essa formação te

ajuda muito na questão de luta, como você vai lutar, você acaba tendo uma base melhor que outros caciques não têm [...] acredito que a minha atuação no momento assim, é puxar os mais jovens a vir para a universidade. Quando eu entrei na universidade não tinha muito jovens da minha comunidade interessados em entrar no mundo acadêmico, fazer vestibular indígena, então eu tenho trabalhado nessa questão de trazer mais pessoas da minha comunidade para a universidade (KUNHA YSAPY, 2020).

De alguma maneira, estamos contribuindo para as nossas comunidades indígenas quando nos inserimos na universidade, seja na defesa da nossa identidade, da língua, da cultura, do nosso povo. Ou seja, no domínio da língua portuguesa, por exemplo, isso nos auxilia na representação dos nossos parentes que continuam dentro das comunidades indígenas e ainda não tiveram acesso a esse tipo de conhecimento.

[...] quando a gente sai da aldeia vai viajar pra fora, vai conhecer o mundo lá fora, a gente acaba se tornando liderança. Acabamos trazendo conhecimentos diferentes, conhecimentos novos, e muitas vezes nos tornamos líderes. Acabamos trazendo conhecimentos, ajudando as pessoas aqui dentro da aldeia, porque tem pessoas que não sabem falar português, não escrevem, não assinam, não entendem muitas coisas do mundo lá fora, então a gente acaba ajudando eles também a conhecer e entender o mundo dos não indígenas (KUNHA YVOTY, 2020).

Ressalto a contribuição social que nós acadêmicos e egressos indígenas oferecemos para a comunidade universitária e para a comunidade externa também, quando nos disponibilizamos a enfrentar o preconceito e desmistificar todos os estereótipos construídos na imagem que possuem de nós ao longo de cinco séculos. Conforme exposto no terceiro capítulo sobre a educação superior indígena e de nós indígenas estarmos ocupando esse espaço, e diante dos relatos das entrevistadas, destaco que atuamos dentro das universidades, das escolas, enfim, em todos os lugares que nos convidam para falar da temática indígena.

[...] a atuação também sido dentro da universidade, falando do meu povo, trazendo a realidade que vivemos daquela região para dentro da academia, para que as pessoas que estão dentro da universidade possam refletir conhecer a nossa realidade. Desde quando eu iniciei na universidade, a minha contribuição tem sido através de palestras, levando as nossas vivências, o nosso modo de ser na atualidade para as escolas estaduais, municipais. Isso tudo tem ocorrido através da universidade, principalmente do Ciclo que nos incentiva a nos

posicionarmos sobre as questões indígenas que é o nosso modo de ser, para que nos colocássemos na defesa das nossas questões e nos incentiva a falar da nossa própria vivência, da nossa identidade dentro e fora da universidade também (KUNHA YVA'I, 2020).

Conforme refletem Amaral (2010; 2016) e Amaral, Rodrigues e Bilar (2017), a universidade se apresenta como um novo espaço de luta para muitas mulheres indígenas que, neste contexto, se apresentam como acadêmicas intelectuais e pesquisadoras de seus povos e de suas comunidades, construindo e reinventando seu duplo pertencimento – acadêmico e étnico-comunitário.

No entanto, ainda são expressivas as dificuldades enfrentadas por nós, mulheres indígenas, na luta para a conclusão do curso universitário. São desafios diários a serem percorridos, desde conciliar as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos até encarar as questões de preconceito, as questões financeiras, pedagógicas, culturais e linguísticas que aparecem no cotidiano.

[...] a minha principal dificuldade foi isso, de sair de lá e lá vir pra cá, um lugar que eu não conhecia nada e tentar a vida acadêmica. E ate agora está sendo muito difícil porque eu tenho que me dividir nas tarefas do dia-a-dia, cuidar dos meus filhos e dar conta dos estudos [...] quando cheguei aqui na universidade a minha maior dificuldade foi na questão teórica de me expor, de colocar minhas ideias, de acordo com a linguagem acadêmica, essas foram algumas dificuldades que eu encontrei no mundo acadêmico (KUNHA YVA'I, 2020).

Encontramos grandes dificuldades dentro da universidade, é que nós falamos o Guarani, nossa língua mãe. A dificuldade é na língua portuguesa, na interpretação de textos, para fazer uma prova, uma redação. Essa é uma das nossas dificuldades dentro das universidades, com relação ao meu curso, só tinha de manhã, não tinha a tarde e nem a noite, mas mesmo assim. Eu sabia que eu ia sofrer muito, sabia que ia gastar muito dinheiro, sabia que não tinha transporte de manhã, sabia tudo isso, mas preferi fazer mesmo assim porque era o curso que eu gostava (KUNHA ISAPY, 2020).

Os relatos das entrevistadas se somam ao de Kunha Yvopy, fazendo constatar que, durante os primeiros anos do percurso da sua graduação, faltou de tudo, até mesmo os direitos básicos de sobrevivência como água, energia elétrica e transporte, acarretando em diversas dificuldades, inclusive de preconceito dentro da universidade.

Eu tive muitas dificuldades dentro do meu curso, porque entrei com uma filha pequena, muitas vezes dava vontade de desistir, eu não ia pra aula, aí quando estava no segundo ano, mudamos pra cá, Itaipulândia, e aqui não tinha energia, não tinha internet, não tinha

nada, era a nossa casinha e só. Tomávamos banho no lago, essas coisas. Aí tive bastante dificuldade. Dificuldade e orgulho ao mesmo tempo. Orgulho para a família, para a comunidade, para o povo guarani. Já as dificuldades em ser acadêmico Ava-Guarani foi principalmente o preconceito; o preconceito que tem dentro da universidade. Muitas vezes temos dificuldades no transporte, para irmos até a universidade, aí ficam com preconceito porque faltamos, coisas assim (KUNHA YVOPY, 2020).

Outro aspecto importante a ser ressaltado nesse contexto, são as dificuldades que as mulheres indígenas encontram em conciliar a maternidade e a rotina de estudos que a universidade exige. Ser mãe e acadêmica são trajetórias historicamente ambíguas. Isso se evidencia no relato das entrevistadas e também na minha experiência materna enquanto acadêmica indígena na graduação e na pós-graduação.

A universidade ainda tem um padrão protocolar e burocrático a ser seguido em que, muitas vezes, mães com seus filhos pequenos não são contemplados, negando a condição das mulheres indígenas mães que demandam estar junto de seus filhos pequenos, do direito de amamentá-los e, ao mesmo tempo, realizarem seus estudos, tendo que insistir muito para poder continuar nesse espaço.

Pra quem tem filhos é difícil, não só no curso que estou, mas em todos os cursos. Para nós, mulher se torna mais difícil principalmente quando temos filhos porque temos que nos dividir nestas tarefas do dia-a-dia e dar conta do curso (KUNHA YVA'I, 2020).

A dificuldade em ser mulher indígena, seria no trabalho e nos estudos porque temos filhos, muitas vezes não queremos deixar nossos filhos para ir trabalhar, ir estudar, só queremos ficar com nossos filhos, isso para mim foi a maior dificuldade (KUNHA YSAPY, 2020).

[...] eu senti o preconceito por parte dos professores quando eu fui fazer a escolha do meu curso. Eu senti que era uma forma de preconceito por eu ser mãe. Porque eu queria fazer um curso integral e ouvia muito dos professores que trabalham com os estudantes indígenas, que eu não ia dar conta do meu curso e no meu ponto de vista eu senti como forma de preconceito. Por eu ser mãe! Como se eu não fosse capaz de cursar esse curso. Então eu interpretei dessa forma (KUNHA YVA'I, 2020).

Para as mulheres Avá-Guarani, mães e acadêmicas, estar na universidade já se apresenta uma resistência! Resistência às dificuldades que existem dentro da própria comunidade, mas também dentro da própria universidade. Um duplo pertencimento (AMARAL, 2010) que também é marcado por várias expressões de preconceitos que precisamos compreender e lidar para fazer de nossa presença uma

presença de resistência.

5.5 Ser Mulher Avá-Guarani No Enfrentamento Do Preconceito E Da Discriminação

Outro aspecto que dificulta a nossa permanência nas universidades está ligado diretamente ao preconceito e a discriminação. É notório, através dos relatos das entrevistadas, muitas vezes manifestado pela segregação/*apartheid* de outros acadêmicos que se recusam a conversar, quanto de docentes que acreditam que os estudantes indígenas não devem estar na universidade.

Na faculdade, do próprio professor, ele era muito preconceituoso, falava mal dos indígenas, dos negros. Não sei se ele fingia que não sabia que eu era indígena, ele fingia achar que eu era paraguaia, ele falava um monte de coisas feias assim, sobre nós indígenas. Falava dos gays, dos negros, falava muitos mal [uma pausa, um choro silencioso] (KUNHA IVOTY, 2020).

A dificuldade que a gente, eu e outros professores, a dificuldade que a gente passa mais é de levar esse ensino- aprendizagem de graduação. Claro que as vezes a gente em grupo de alunos... colegas... que ficam tirando sarro porque é indígena, né?! (KUNHA WERA, 2020)

[...] eu presenciei alguns preconceitos por parte dos professores, quanto me perguntaram se eu sabia falar português, esse tipo de comentário preconceituoso que sempre presenciamos (KUNHA YVA'I, 2020).

[...] aonde eu estudava cheguei a passar por essas coisas. Eu prefiro não relatar, porque foi uma coisa bem complicada que aconteceu comigo dentro da universidade. Eu até cheguei a passar por uma pessoa mentirosa para não envolver minha família. Por sermos estudantes indígenas, as pessoas acham que não temos noção, não temos pensamentos, não temos sentimentos. Já aconteceu várias vezes dentro da universidade e fora também (KUNHA TAKUA, 2020).

Chauí (1997, p. 116), aborda a categoria preconceito a partir da compreensão do senso-comum, explicitando este como:

Conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos naturais porque, transferidos de geração a geração, sem questionamentos, nos dizem como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avalia-los e julga-los. O senso comum é a realidade como transparência: nele tudo está explicado e em seu devido lugar.

A autora sinaliza, em seu texto “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária”, que na formação da nação brasileira foi amplamente divulgada o mito da “democracia

racial”, construindo-se uma imagem de que o Brasil “é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada ‘democracia racial’) desconhecendo a discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça” (CHAUÍ, 2001, p. 4). Nesse sentido e de acordo com a autora, os povos indígenas eram descritos pelos colonizadores como as “nações indígenas”, sendo descritos, como “sem fé, sem rei, sem lei”. Segundo a autora, a palavra “nação” era, até o século XIX, utilizada pelos colonizadores para designar o “diferente”, (indígenas, negros e judeus). Com o processo de constituição dos Estados Nacionais na Europa e a veiculação de tais ideias também no contexto latino-americano a partir de 1830, a “democracia racial” no Brasil é divulgada como elemento de “coesão”; dissemina-se a noção do brasileiro como um povo “ordeiro”, “trabalhador” e unido. Nada melhor para exemplificar o lema positivista presente em nossa bandeira. Exemplificando tal mudança, a autora afirma:

Para que se possa ter uma ideia da diferença entre as duas ideologias, tomemos um exemplo. Na ideologia do “caráter nacional brasileiro”, a nação é formada pela mistura de três raças - índios, negros e brancos - e a sociedade mestiça desconhece o preconceito racial. (CHAUÍ, 2001, p. 21).

Os relatos das entrevistadas demonstra que, séculos depois, ainda predomina socialmente o preconceito e a discriminação em relação aos povos indígenas, mesmo no espaço da universidade, onde a difusão do conhecimento e o questionamento do senso comum devem ser imperativos. Nesse espaço também é ainda muito difundido a ideologia da “democracia racial”, baseado em uma concepção da meritocracia de acesso à educação superior. Nessa ideologia é comum abordar a questão das cotas (para estudantes indígenas e negros) como uma “*benesse*”²¹, desconsiderando a dívida histórica da sociedade brasileira para com as populações afrodescendentes e os povos indígenas.

Para Almeida (2019), o racismo se materializa como discriminação racial por seu caráter sistêmico, não é um ato ou conjunto de discriminação, mas de um processo em que as condições de privilégio e de subalternidade que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem na política, economia e nas relações cotidianas.

²¹ Um bem, um favor, uma caridade, uma ajuda, um privilégio.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 32)

Isso se evidenciou durante as visitas nos tekohas do oeste do Paraná e também diante dos relatos das entrevistadas, percebemos que as dificuldades se perpetuam em meio aos preconceitos e à discriminação vivenciados por eles no dia a dia, alicerçados em diversos discursos racistas pela população não indígena das cidades daquela região, orientados pelos interesses dos fazendeiros daquelas localidades, causando inclusive assassinatos de indígenas.

As pessoas que não conhecem as comunidades indígenas tem muito preconceito da gente. O pessoal de fora, eles não procuram saber da realidade de nós indígenas e das comunidades, eles agem e acham que estão fazendo certo. Então houve vários tipos de preconceito e desrespeito com nós, principalmente, mulheres indígenas e não indígenas também porque sempre teve e continua esse tipo de coisa (KUNHA TAKUA, 2020).

Eu vejo que aqui em Itaipulândia faz cinco anos que a gente morou aqui e já perdemos duas pessoas. Já mataram duas pessoas aqui. E também foi esfaqueada outra pessoa. Se ele morresse seriam três pessoas [indígenas] já mortas, que os não indígenas teriam matado. Aqui tem muitas pessoas boas e também muitas pessoas ruins (KUNHA YSAPY, 2020).

[...] houve casos de morte assim, que mataram dois indígenas aqui. Mas isso é uma situação bem delicada, sabe? Não é uma questão de convivência entre a comunidade não... É um caso assim separado, eu acredito (KUNHA WERA, 2020).

Saliento a necessidade de desconstruir esses preconceitos e entender que as comunidades indígenas são profundamente ricas culturalmente, precisando ser respeitadas e entendidas com suas peculiaridades, tendo em vista a diversidade cultural e histórica desses grupos tradicionais. Isso comprova no relato da entrevistada Kunha Yva'i.

Sempre que eu posso explico para essas pessoas que eu tenho contato que não é bem assim não, não é assim que funciona que não é dessa maneira, eu tento explicar o realmente aconteceu ali com o nosso território, tentando acalmar essa revolta que os agricultores têm sobre nós povos indígenas. Tento mostrar o nosso lado para eles, mas é tanta coisa ruim que falam de nós que as vezes fica difícil (KUNHA YVA'I, 2021).

É possível vincular essas tentativas de assassinatos e os dois homicídios de indígenas que aconteceram na região oeste do Paraná, exposto nos relatos, ao intenso conflito dos indígenas com os fazendeiros, e a luta pela demarcação dos territórios tradicionais.

Nesse sentido, exponho outro assunto extremamente relevante a destacar. A terceira e última viagem que fizemos em trabalho de campo, foi para o município de Guaíra-PR, contando com a companhia de uma funcionária da FUNAI. Ela nos acompanhou por todos os tekohas que percorremos na região e durante o percurso nos relatou sobre o trabalho desenvolvido pela FUNAI com os indígenas de toda região oeste do Paraná. Falou-nos das diversas ameaças que sofreu e vem sofrendo diariamente no seu cotidiano profissional, assim como relatou o triste dado de indígenas vítimas do suicídio. Segundo ela, entre os anos de 2014 a 2017, se suicidaram naquela região 30 pessoas Avá-Guarani com idade entre 13 a 32 anos. Desse modo, destaco que a entrevistada Kunha Yva'i, relatou que sua irmã de oito anos de idade se suicidou e a entrevistada Kunha Takua também perdeu desta forma o seu parceiro e pai dos seus filhos. Segundo a entrevistada Kunha Yva'i, "isso está ligado à cultura Avá-guarani, o sentido da vida e da morte, mas também está ligada ao sofrimento, a luta, a maneira de resolver as questões".

A meu ver, isso está fundamentalmente ligado à questão fundiária na região. O sofrimento no dia a dia, as ameaças, os preconceitos e o racismo institucionalizado sofrido por eles e também por quem ousa defendê-los. Esses com certeza são alguns dos motivos que levam os indígenas a se suicidarem naquela região.

Na segunda vez que fomos para a atividade de campo naquela região, especificamente no município de Santa Helena-PR, logo na entrada do hotel fomos informados por uma professora do projeto de pesquisa e que organizava a logística da equipe sobre as dificuldades em reservar vagas nos hotéis da cidade, pelo fato de que parte da equipe era de indígenas, como apontado na introdução desse trabalho. Era explícita por toda cidade a negação, por parte dos não indígenas, com relação aos indígenas. Havia adesivos com o lema "Confisco da FUNAI, contra a demarcação" nas lojas, restaurantes, mercados, posto de gasolina e até na camionete do dono do hotel onde estávamos hospedados. Esse aspecto também se revela nos relatos das entrevistadas:

Em São Miguel eu percebia que indígenas ficavam na aldeia, quando

eles saíam era somente para comprar. Era feio falar que era indígena. Não podia isso, não podia aquilo (KUNHA YVOTY, 2020).

Entendo que a luta pela demarcação das terras Indígenas é legítima e acontece no dia a dia das mulheres indígenas dessa região. Passa a ser um desafio criar seus filhos sem deixar de transmitir sua cultura, sua língua, seus costumes em espaços muito pequenos se comparados aos seus legítimos territórios.

A comunidade onde eu vivo é muita pouca terra, muito pouco espaço. Então, muitas vezes, os plantios tradicionais desenvolvem muito pouco, porque nós estamos aos redores da colônia e os colonos colocam muito veneno. Então até os animais morrem porque comem milho envenenado, né. Então, isso é difícil pra nós, as mulheres guerreiras, as mulheres Avá-Guarani, de manter a nossa tradição num espaço muito pequeno (KUNHA WERA, 2020).

E a terra né, realmente essa é a luta, porque não é mais como antigamente, a terra hoje é muito pouquinho, então essas são as nossas dificuldades (KUNHA YSAPY, 2020).

A nossa comunidade é muito grande, aproximadamente 900 pessoas, onde a terra é muito pequena muito pouca (KUNHA TAKUA, 2020).

A entrevistada Kunha Yva'i destaca o cenário brasileiro atual como politicamente desfavorável na luta das questões indígenas e, principalmente, dessa pauta, pois o atual governo federal não nos respeita, não respeita a nossa história, a nossa cultura e, conseqüentemente, não reconhece nossos territórios tradicionais.

Uma das maiores dificuldades que as lideranças da região oeste do Paraná vem enfrentando é a questão do território, a demarcação de terras indígenas, principalmente com o governo atual, que é contra, totalmente contra a demarcação de terras indígenas e todos os territórios Ava-Guarani da região de Guaíra não são demarcados. Estamos na luta, a liderança está na luta, para que haja essa demarcação. Temos dificuldades muitas vezes no conhecimento da Constituição brasileira e com isso temos dificuldades de exigir nossos direitos. Então acho que essas são as dificuldades, a demarcação e o acesso aos nossos direitos. Atualmente tudo piorou, o governo não apoia a demarcação de terras indígenas não só na minha região mais em todo o território brasileiro [...] É difícil para todas as comunidades da região, porque não tem ninguém lá dentro da prefeitura que ocupe um cargo alto e nos represente. Então a relação de todos os avá-guarani da região de Guaíra é muito difícil, é bem complicado, não temos acesso à prefeitura, é muito difícil, e tudo pela questão política da atualidade (KUNHA YVA'I, 2020).

Diante dos constantes ataques que nós, povos indígenas, viemos sofrendo ao longo da construção do país, começamos a nos organizar enquanto movimento

indígena e nos mobilizarmos frente aos retrocessos do governo federal pelos nossos direitos indígenas.

Nesta luta, descobrimos que é estratégico construirmos um projeto de educação escolar indígena no país, conquistado recentemente por meio de legislações educacionais que estabelecem diretrizes que orientam a escola indígena que nós acreditamos e desejamos devendo esta ser bilíngue, intercultural, específica, diferenciada e comunitária.

5.6 Ser Mulher Avá-Guarani Na Luta Pela Escola

A luta pela escola indígena e a formação de professores indígenas, conforme foi destacado no terceiro capítulo, tem sido uma das principais estratégias de lutas para o fortalecimento, valorização e reconhecimento étnico das nossas comunidades. A educação escolar indígena se constituiu legalmente e passa a ter um importante papel na preparação e na qualificação dos indígenas nos processos de diálogo e negociação de seus direitos e a compor diferentes formas de resistência.

Nessa perspectiva e diante dos relatos das entrevistas, é possível afirmar que a escola indígena se torna um ponto específico na luta pela demarcação das terras indígenas, no fortalecimento da língua materna, na valorização dos profissionais indígenas entre outros.

O papel da escola Ava-Guarani dentro da comunidade é esse, dar a base para as crianças de como é ser Ava-Guarani. Explicar a importância da língua materna, a importância de afirmar sua identidade. É por meio desta escola que as crianças estão entendendo e compreendendo a importância da nossa língua materna e valorizando a escrita também (KUNHA YVA'I, 2020).

O papel da escola dentro de uma comunidade indígena é fortalecer aquilo que a comunidade já tem. Por exemplo, a escola é norteada pela comunidade, de acordo com a realidade da comunidade, então o papel da escola é fortalecer aquelas comunidades que já tem sua própria realidade, a cultura, a língua, o costume. A importância da escola dentro da comunidade é isso, fortalecer a cultura Ava-Guarani (KUNHA TAKUA, 2020).

[...] o papel da escola é ensinar os alunos a saber escrever e ler na sua língua, porque é o principal. Depois ele pode aprender, porque o pessoal fala assim que pra você ensinar você tem que saber, então pra você formar um professor indígena falando a sua língua (KUNHA YSAPY, 2020).

É muito importante ter uma escola dentro da comunidade indígena. Porque a escola indígena é diferenciada. A gente aprende uma

matéria que é obrigatória, que é o Guarani. Na nossa escola, a gente ensina os pequenos até o terceiro ano, tudo em Guarani, não tem nenhuma disciplina em português. Só depois do terceiro ano, a gente insere a língua portuguesa, disciplina com a língua portuguesa. E isso é muito importante, porque não perdemos a nossa cultura, a nossa língua, a gente fortalece inclusive dentro da escola (KUNHA YVOTY, 2020).

A importância que os profissionais indígenas dão para a presença dos mais velhos (txamoi) assim como para presença de toda a comunidade dentro do espaço escolar, não é compreendida da mesma maneira pelos profissionais não indígenas. Nos relatos das entrevistadas, fica nítida a diferença na atuação profissional no que se refere ao papel da escola, para os indígenas e para os não indígenas.

Para mim o papel da escola conta hoje tipo assim... que é só os alunos que tem que esta na sala de aula, os funcionários, mas pra mim como eu sou uma pedagoga indígena tinha que ser diferente. Porque eu vejo assim, eu estou falando de mim mesma... o diretor fala assim "a agente tem que deixar só os alunos entrar, porque só recebe mais alunos, o lugar do aluno é na escola". Mas a comunidade... o modo de ser Guarani dos indígenas no geral é tudo integrado, a escola... quem criou? É o karai, o não indígena, as vezes tem um pai lá e está se emocionando que a criança está aprendendo e daí tipo o diretor ou secretario que não é indígena ele não gosta que ta lá a pessoa da comunidade. **Eu acredito assim que o papel da escola não tinha que ser só do funcionário, do professor, do pedagogo, do diretor, dos alunos, tinha que ser de todos.** Porque assim os mais velhos eles também adoram ir na escola, contar mito, contar histórias. Eles adoram isso aí e se sentem elogiados quando vão na escola contar essa história. E parece que, pra mim, muitas vezes o diretor ou diretora que não é indígena se incomoda, por quê? Porque tem que dar lanche... a gente percebe isso. Então pra mim a escola não tinha que ser um espaço assim [...] a escola dentro da comunidade Ava-Guarani tem um papel muito importante de continuar a memória histórica do nosso próprio modo de ser (KUNHA WERA, 2020, grifo da pesquisadora).

eu falo que sou professora, eu sempre luto para conseguir nossos direitos, para serem reconhecidos. Então para mim a maior dificuldade é quando tem um diretor não-indígena na escola e não dá liberdade pra gente trabalhar do jeito da gente. **Essa é a maior dificuldade na escola, quando você tem um não-indígena na direção e ele faz do jeito que ele quer e não ouve o professor indígena.** Temos bastante dificuldade mesmo, porque tem uns diretores que não querem nem ouvir o professor indígena, faz do jeito que ele quer e tudo isso (KUNHA YSAPY, 2020, grifo da pesquisadora).

Outro aspecto é a disponibilidade em tempo integral requisitada pela comunidade indígena aos profissionais indígenas, ocorrendo de maneira diferente se comparado a outros profissionais não indígenas que, em sua maioria, possuem um expediente definido pela instituição. Neste sentido, o relato da entrevistada aponta

que o trabalho dos professores indígenas possui particularidades na comunidade, que surgem a partir das relações próprias da comunidade indígena.

A minha profissão não é muito separada da minha vida pessoal, porque no momento que eu estou na minha casa eu também estou aprendendo com meus pais, com as crianças, com o txamoi, para poder estar usando na minha profissão na escola, como pedagoga. A minha profissão até agora não é incentivar, é poder estar aprendendo com outros professores que já tem mais experiência, estar aprendendo com o txamoi, que é o rezador da nossa comunidade, aprender com as pessoas mais velhas. Então a minha vida profissional não é separada minha vida pessoal porque morando numa comunidade é aprender todo dia, não é porque eu sou pedagoga que eu estou acima dos outros professores, estou ali para aprender junto com eles e com a comunidade (KUNHA TAKUA, 2020).

Como foi destacado no primeiro capítulo o papel do txamoi dentro da comunidade assim como dentro da escola é fundamental para a existência das futuras gerações indígenas, pois é ele quem irá transmitir todos os conhecimentos da vida Guarani, principalmente para os mais jovens. Isso se evidenciou durante as visitas de campo que fiz nos tekohas daquela região e também por meio dos relatos das entrevistadas.

O txamoi, ele tem uma grande participação na educação, principalmente. Quando eu trabalhava na escola, tinha um momento que era dedicado especialmente para o txamoi, porque ele é rezador, ele repassa os saberes dele para a criança, então esse momento dele ser o professor. Naquele momento ele quem decidia que aula ía dar, que saber que iria repassar para as crianças. Por isso, que ele é muito relevante, porque essas questões são decididas por ele. O txamoi dá conselho dentro da escola e para os caciques também, ele é uma base das tomadas de decisão dentro da aldeia. Quem dá o caminho para as decisões é o txamoi, ele que orienta [...] a participação do txamoi dentro da escola é essencial para que continue essa nossa memória. E também dos estudantes indígenas, desde criança se afirmar e reafirmar sua identidade étnica (KUNHA YVA'I, 2020).

A gente sempre tinha muita participação dentro da escola, com os pais, os alunos, com o txamoi, por exemplo, a cada quinze dias a gente levava os alunos na casa de reza para que eles praticassem a cultura e ouvir os conselhos do txamoi (KUNHA YSAPY, 2020).

Até porque tem alguns casos que as crianças quase não participam mais na casa de reza, então os professores tem que pegar as crianças levar na casa de reza ou levar os txamoi até a escola, fazer palestra, dar aula de língua Ava-Guarani mesmo (KUNHA TAKUA, 2020).

Mesmo com o reconhecimento legal do Estado tanto em âmbito estadual como nacional, as dificuldades ainda persistem. O pouco ou nenhum investimento na

formação dos professores indígenas, a falta de materiais didáticos específicos na língua materna e também o tímido avanço dos profissionais indígenas ocupando esses cargos, são desafios diários a serem superados no âmbito da escola indígena, revelados nos relatos das entrevistadas:

[...] a gente precisa de formação, de capacitação. Isso que a gente precisa não só eu, mas também os professores indígenas. Isso que dificulta um pouco para nós. Porque no português tem prezinho 1 2 e vai assim de forma gradual, e em Guarani a gente também precisa dessa forma de ensino. Mas pra isso a gente tem que ter material didático, de livro didático. Então eu vejo assim que é muita escassez desse material para a educação indígena os materiais específicos, e diferenciados também. Porque em Guarani, principalmente, a gente não tem material específico, eu falo bem a verdade. A gente não tinha informação, capacitação nesses anos que eu morei ali... (KUNHA WERA, 2020).

Também a maior dificuldade é material na nossa língua. Eu vejo que os governantes não olham nessa parte. Se tem uma escola diferenciada, que precisa de um material diferente, que precisa de algum material ou produção de material que seja na língua Guarani, então isso que é muito difícil na escola (KUNHA YSAPY, 2020).

Outra coisa que estamos passando dificuldade é a parte pedagógica, é a questão da falta de material pedagógico, da língua Guarani que o Estado não fornece, então estamos passando por essa dificuldade. Como disse, a escola onde eu trabalho na aldeia não é muito diferente da cidade, tem vários probleminhas que as pedagogas, os professores, a direção tem que tomar providencia. Mais as principais necessidades é a falta de materiais pedagógicos que o Estado não fornece, aí cada professor tem que elaborar seus materiais. (KUNHA TAKUA, 2020).

Pela minha vivência, enquanto estudante da escola da comunidade indígena e depois da escola da cidade, e diante do relato da Kunha Yva'i, corroboro da mesma reflexão da entrevistada. Segundo o que foi exposto no terceiro capítulo, anteriormente, a educação escolar ofertada para nós, na maioria das vezes, não nos reconhecia como estudantes indígenas não respeitavam nossas especificidades, nosso tempo e, principalmente, nossa identidade. Diversas vezes sofriamos preconceito nesse espaço, pelo fato de sermos indígenas.

É importante ter uma escola dentro da comunidade também porque fora da terra indígena, na escola do branco eles sofrem preconceito, então nessa parte de ter uma escola dentro da terra indígena é importante. As crianças que estão na fase mais frágil que é do pré até o quinto ano, eles conseguem estudar dentro da terra indígena, ficar mais próximo da sua comunidade. Nessa trajetória, percebemos o quanto é importante ter uma escola estadual dentro da comunidade

para que o estudante consiga terminar o ensino médio e para que não tenhamos muitas desistências. Porque a escola fora da aldeia tem muito preconceito. Por isso que deveria ter escola em todas as terras indígenas (KUNHA YVA'I, 2020).

Atualmente, isso ainda acontece, no entanto, a inserção de escolas estaduais indígenas dentro das comunidades, como também foi relatado no terceiro capítulo, vem mudando essa realidade. As escolas das terras indígenas estão sendo muito bem reconhecidas, principalmente quando os profissionais são indígenas, pois os mesmos conhecem as dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano das comunidades.

Referente a escola, depois que uma indígena assumiu a direção, aí as decisões já se tornaram coletivas com os professores, lideranças, acadêmicos, txamoi (KUNHA TAKUA, 2020)

Assim como na universidade, a escola também se tornou um lugar de luta e, ao mesmo tempo, um lugar de prestígio perante a comunidade indígena, fazendo com que muitos dos professores indígenas que ali trabalham se tornem de alguma maneira lideranças no espaço escolar e, conseqüentemente, dentro e fora da comunidade, seja na produção de documentos ou na própria luta pela melhoria e valorização da educação escolar indígena.

Nós professores também somos lideranças, porque estamos trabalhando com a educação escolar indígena, dentro da escola, e fora também, aplicando as atividades. Temos uma convivência boa com o cacique, quando tem alguma decisão pra tomar ele chama a gente, nós professores participamos. Nós que fazemos a ata, nós que sabemos escrever que levamos os documentos na prefeitura, FUNAI. Tudo isso eles pedem para nós, porque os lideranças também precisam dos professores. Então nós trabalhamos com os lideranças também. Mas assim, quem resolve os conflitos internos são os lideranças, o cacique, o conselheiro, eles que resolvem essas questões internas. Eu como professora não posso resolver, por exemplo, ir lá e falar: não, tá errado, tem que fazer assim. Não. Isso eu não posso fazer. Meu trabalho é mais dentro da escola, então eles que resolvem tudo isso. Eu sinto muito mais na escola. Na comunidade, na escola, porque tudo que a gente precisa eles vêm falar comigo: "como a gente vai fazer?". Então nisso eu me sinto como uma liderança, mais dentro da escola. Na aldeia também a maioria das pessoas chega a conversar quando tem dificuldade, chega pergunta como que pode fazer. Também o cacique quando precisa de alguma coisa ele já liga, fala "você pode fazer isso pra mim?" Então eu me sinto liderança dentro da comunidade (KUNHA YSAPY, 2020).

Nesse contexto, observo que a configuração de liderança vem se alterando dentro das comunidades indígenas. Se antes eram os txamoi e os mais velhos que

lideravam com seus conhecimentos tradicionais, hoje eles ainda continuam, no entanto, todas as entrevistadas destacam uma nova composição, no papel da liderança e nas principais características para se tornar um bom líder para comunidade.

Quem comandava a comunidade Ava-guarani era o txamoi. Só depois do surgimento dessa sociedade não indígena que foi escolhido uma pessoa mais velha para sair, conversar, negociar. Então, antigamente era assim, quem comandava a aldeia era o txamoi, um rezador vamos dizer assim. Hoje em dia, já tem duas lideranças, uma cacique e um vice cacique escolhido pela comunidade. Então nessa questão Ava-Guarani, até hoje é complicado, porque, por exemplo, é igual a política, quem estiver de vice-cacique e o cacique se cansar ou a comunidade pedir para sair, automaticamente o vice-cacique vai ser o novo cacique, depois a comunidade pode escolher outro vice-cacique. Essa questão de liderança na comunidade, não tem só o cacique e o vice-cacique, tem outras lideranças internas que comandam a comunidade. Por exemplo, na organização, resolver problema interno, problemas familiares. Porque o cacique já sai para procurar a subsistência para a comunidade (KUNHA TAKUA, 2021).

Segundo o que elas expuseram, atualmente, é a comunidade que escolhe seus líderes e geralmente são jovens, têm que ter estudo, dominar o português e saber das leis indígenas específicas para poder fazer a defesa do seu povo além de saber falar sua língua materna e saber valorizar sua cultura.

[...] hoje em dia as lideranças também têm que ter estudo. Ele não pode conhecer só as tradições, ele tem que conhecer também as leis tanto de política de governo, de educação [...] na minha visão tinha que ter um cacique, um txamoi e um cacique mais jovem, mas com estudo. Que conheça bem as leis, a lei indígena a lei da educação escolar indígena, a lei de tudo. Para que nós, os professores, nós da educação que tenhamos valor também, tanto no conhecimento geral quanto no conhecimento tradicional (KUNHA WERA, 2021)

[...] atualmente muitos lideranças que estão à frente como caciques, são mais jovens, tem a mente mais aberta, ideias novas (KUNHA YVA'I, 2021)

As lideranças tem que ter bastante conhecimento, tem que conhecer os direitos dos povos indígenas para poder lutar. Quando ele sair da aldeia para lutar ele saiba conversar com os prefeitos, com as lideranças não indígenas. Então ele tem que saber de leis, ter conhecimento sobre as demarcações de terras para poder conseguir as coisas. Liderança Ava-Guarani é aquele que luta, que preserva sua cultura, aquele que sabe respeitar, que sabe falar sua língua, que trabalha para a comunidade, esse é um liderança Ava-Guarani (KUNHA YSAPY, 2021)

Para ser uma liderança, é a comunidade que escolhe, se ele sabe falar o português direito, se ele sabe da história da comunidade, se ele tem argumentos, se ele vai saber defender a comunidade, é assim que escolhemos as lideranças. Liderança Ava-Guarani, para mim, seria querer defender a nossa comunidade, querer ficar perto, ajudando o nosso povo. Não pensar só em si, porque se for para pensar só em si, tem que morar em outro lugar e não dentro de uma comunidade. Tem

que gostar muito da comunidade, tem que dar apoio, ajudar, estar dentro da comunidade, morar dentro da comunidade e estar ciente da realidade, isso é ser liderança para mim. [...] a gente se respeita, moramos numa comunidade, a liderança organiza a comunidade, se tem alguma coisa errada eles tem autoridade para agir, mas nos respeitamos muito. Dentro da aldeia temos muitos elos aí nos respeitamos muito (KUNHA YVOTY, 2021).

É importante ressaltar que diante dos relatos e na observação de campo realizada, ficou explícito que dentro da comunidade quem dá a última palavra é o cacique, mas a comunidade ajuda nas decisões tomadas. Como foram explicitados pelas entrevistadas, os txamoi sempre ajudam também, eles fazem as rezas, as danças, os cantos, tudo dentro da casa de reza, para que o cacique tome a melhor decisão possível.

Diante disso, é possível afirmar outro aspecto de suma importância para os Avá-Guarani: a cultura. Conforme destacado no primeiro capítulo e por meio dos relatos, é através da cultura que a espiritualidade se manifesta, as pinturas, os cantos, as rezas e as danças são os aspectos mais importantes para essa etnia.

Os principais aspectos da cultura Guarani é a comida, comida típica. As pinturas faciais, a agricultura também [...] os xamã falavam muito assim de praticar cultura, mas, não só se preparar para semana cultural porque o indígena o modo dele ser a forma dele ser é dessa forma, de praticar sempre a dança e reza. Eles também falam, cantam e rezam, cantar dançar e rezar. **Mas para nós é cantar e rezar ao mesmo tempo, e dançar porque a gente move o corpo. Então esse é um dos aspectos Ava-Guarani que é muito profundo. Porque no momento que você está dançando, você reza, mas você está movimentando o corpo.** Porque na educação indígena a gente sempre fala assim que a concepção é tudo, seu contexto não há separação então isso é muito relevante no aspecto Avá-Guarani (KUNHA WERA, 2021, grifo da pesquisadora).

Eu acredito que seja o costume, a dança, o canto, a língua, isso é mais importante na comunidade para não perdemos nossa identidade Ava-Guarani. Por exemplo, o canto de um txamoi Ava-Guarani não tem tradução, então essa é a coisa mais sagrada que nós temos dentro da comunidade, que ninguém pode traduzir. Na casa de reza, recebemos conselho, a alegria das crianças permanece ali dentro da casa de reza, dançando, aprendendo, convivendo com a comunidade, com o txamoi kuera, com os irmãos, com os pais. **Então o mais importante da cultura Ava-Guarani são os cânticos, a língua, o costume de poder estar compartilhando tudo aquilo que conseguimos, mantendo a agricultura Guarani, a memória Guarani.** Todos esses aspectos que nos mantém vivos até hoje para estar lutando por nossos direitos e o direito das crianças dentro da educação (KUNHA TAKUA, 2021, grifo da pesquisadora).

O que eu considero muito importante na minha cultura é a reza, jeroky,

é uma coisa muito importante para nós povo guarani, porque é através dele que vem a espiritualidade, para acalmar. Talvez para mim seja muito relevante porque eu cresci dessa maneira com os meus avós, no meio das rezas, dos jeroky, embaixo do opy, das rezas do meu avô, **então eles sempre colocaram que a partir do momento que nós perdêssemos nossas rezas, seria nosso fim** (KUNHA YVA'I, 2021, grifo da pesquisadora).

Destaco o relato da entrevistada Kunha Yvoty, ao afirmar que, dentro da cultura Avá-Guarani, ter o nome indígena é um dos aspectos mais importantes, pois é o txamoi que sonha com o nome. No entanto, esse costume vem se alterando, pois os indígenas estão cada vez mais nascendo em hospitais, fora da comunidade e devido aos protocolos de atendimentos nesses hospitais, as indígenas estão retornando para a comunidade com registro de nascimento já emitido, mudando completamente a cultura Avá-Guarani.

Ter um nome indígena é muito importante para a minha cultura, não são nossos pais que escolhem nossos nomes quando nascemos, mas sim os txamoi. Leva de três a seis meses para esses escolherem os nomes da gente. Eu percebo que a gente está perdendo esse costume, porque agora a maioria dos partos são nos hospitais e lá, com dois a três dias, eles mandam fazer o registro e aí também não colocam nosso nome Guarani. E com a gente acaba perdendo a nossa cultura. Os txamoi fazem oração, dançam pra ver qual é o nome que Nhanderu vai dar pra criança. A gente não chega lá e pede o nome, eles sonham com nome. Sonham três vezes, na primeira vez, Nhanderu manda um monte de nomes, na segunda vez já são poucos nomes e na terceira vez já fala qual vai ser o nome da criança. No hospital eles já pedem o nome da criança, aí não colocamos, porque não é assim, aí acabamos perdendo a nossa cultura (KUNHA YVOTY, 2021).

Outro aspecto importante dentro da cultura Avá-Guarani é a língua materna. Foi possível observar durante as nossas visitas pela região oeste do Paraná, que todos os tekohas onde passamos tinham como primeira língua o Avá-Guarani. Exponho o relato da entrevistada Kunha Ysapy, ao afirmar que a língua materna é sua identidade, no entanto, isso também vem se perdendo por diversos aspectos, sendo um deles, a entrada de igrejas cristãs dentro das comunidades indígenas, pois muitos indígenas já não querem frequentar mais a casa de reza e falar sua própria língua, seguindo a religião dessas igrejas e praticando mais a língua portuguesa.

O mais importante é a língua, a língua é cultura. Enquanto você vai preservando, conseguindo, você tem ainda sua identidade. Quando perde tudo já não sei. Eu defendo muito isso, a valorização da língua,

da cultura. Eu não sou contra, mas sempre falam que na aldeia quando entra muito os que falam crentes, outra religião, já divide o pessoal da aldeia. Porque uns já não querem ir na casa de reza, outros já falam que querem ir na igreja deles . E começa aquele negócio e já divide as pessoas. Então eu acho que tem que ser, eu não sou contra a religião de ninguém, eu acho que Deus é só um, mas eu vejo assim que nessa parte muitas coisas acontecem nas outras aldeias que eu vejo, tem essa divisão, outros deixam de ir na casa de reza, não quer mais acreditar no txamoi, no rezador, porque tem essas diferenças (KUNHA YSAPY, 2021).

Por outro lado, continuo destacando o relato da entrevistada Kunha Ysapy, ao afirmar que antes de entrar na universidade, pensava que somente sua língua, o Avá-Guarani, era a melhor e a mais importante. Contudo, durante o percurso da graduação, compreendeu que todas as línguas são importantes, para cada povo.

[...] também uma coisa que eu aprendi na universidade é que eu tinha muito preconceito linguístico. Parece que só sua língua é boa, as outras não são boas, que eram ruins. Então aprendi ali na universidade, na graduação de Letras, que tudo tem o seu valor, a língua de ninguém é melhor nem pior, é tudo igual e a gente tem que respeitar. Eu lembro que eu sou Ava- Guarani, eu falava desse jeito, quando eu via outro Ava eu pensava “nossa ele fala tudo errado”. Então eu era assim, depois que entrei lá na universidade a gente estuda muito sobre a língua, então ali eu aprendi que não existe língua melhor ou pior que todas as línguas são importantes para cada povo (KUNHA YSAPY, 2020).

Nesse sentido, ressalto a importância da troca de conhecimentos entre nós, estudantes indígenas, e toda a comunidade acadêmica. Reitero que assim como a referida entrevistada, muitos dos meus preconceitos, criados ao longo da minha constituição, foram nesse espaço que se diluíram.

Por fim, entendo que nós, mulheres indígenas, sobretudo, as Avá-Guarani, sempre fomos guardiãs e pilares da história do nosso povo; que ocupam todos os espaços dentro e fora das suas comunidades; que são mães e professoras engajadas em lutar por melhores condições de vida; que contribuem com a organização da comunidade; que são mulheres que se inspiram e são inspiradas; que são fortes e se posicionam para a comunidade e fora dela também; que incentivam os jovens, abrindo novos horizontes, como por exemplo, para a entrada na universidade. Isso tudo sem deixar de respeitar os mais velhos, a língua e a sua cultura, acima de tudo.

6 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho, nesse momento da minha formação como pessoa, reflete parte do meu percurso enquanto mulher e pesquisadora Kaingang, se encontrando e dialogando com as vivências das mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior. Reflexões que pretendem evidenciar as relações possíveis entre as vivências e percursos destas mulheres e as lutas e as memórias de resistência do seu povo com a educação superior. Vivências e diálogos que compõem novas narrativas dos povos indígenas neste país!

Neste trabalho, apresento uma breve contextualização histórica, política e cultural do povo Guarani no Brasil e no Paraná, expondo o processo brutal de colonização, mas também os nossos processos históricos de resistências enquanto povos indígenas até os dias atuais. Reflito, ainda, sobre os processos de resistência e organização social da população Avá-Guarani da região Oeste do Paraná, a busca pelos seus territórios tradicionais onde também se encontra um número significativo de territórios indígenas em retomada, na luta pela garantia do reconhecimento e da demarcação de suas terras.

Abordo sobre a emergência e expansão do movimento indígena no Brasil, as lutas das lideranças indígenas na conquista de direitos específicos por meio da Constituição Federal de 1988, garantindo-nos autonomia no nosso modo de ser e viver. Reflito também sobre a organização das mulheres indígenas e como elas vêm se destacando dentro do movimento indígena brasileiro no contexto contemporâneo, dentro e fora das suas comunidades de origens.

É possível afirmar que, durante esses 521 anos de história de colonização do Brasil, nós, povos indígenas, lutamos e resistimos pela nossa existência e re-existência, principalmente pela conquista e manutenção dos nossos territórios. Também é certo que, cada vez mais, estamos nos organizando enquanto movimento indígena e nos aproximando das demandas que não foram alcançadas durante esse tempo.

Através de um breve retrospecto histórico apresento reflexões sobre a Educação Indígena, bem como da política de Educação Escolar Indígena e chegando à Educação Superior Indígena no Brasil. Nesse contexto, evidenciei aspectos do histórico da política de educação superior indígena no Brasil e no Paraná, apresentando a legislação paranaense que tem garantido o ingresso de estudantes

indígenas nas universidades estaduais do Estado. Abordo alguns aspectos legais dessa política e seu processo de implementação. As políticas de inserção dos povos indígenas na universidade são recentes no Brasil, destacando o pioneirismo do Paraná, por ser o primeiro estado brasileiro a implantar e realizar vestibulares específicos para os povos indígenas em universidades públicas. Dentro desse contexto, apresento também dados dos acadêmicos e egressos dessa política, evidenciando os avanços conquistados pela experiência paranaense.

Apesar de muitas fragilidades existentes, o avanço das políticas educacionais destinadas para os povos indígenas abre possibilidades para ocuparmos diversos espaços profissionais dentro e fora das comunidades indígenas, provocando mudanças nas nossas realidades enquanto pessoas, mas, sobretudo e fundamentalmente, como coletivos. No âmbito desse meu trabalho, adianto que a presença das mulheres indígenas nesse processo tem sido imprescindível no fortalecimento das nossas culturas, das línguas, dos costumes, das crenças e, principalmente, das nossas memórias ancestrais e na resistência do nosso povo.

A partir das incursões realizadas ao decorrer da pesquisa nos tekohas da região oeste do Paraná e ao ser acolhida por essas mulheres Avá-Guarani, podendo observá-las e ouvir as suas vozes, principalmente das entrevistadas, acadêmicas e egressas da educação superior, constatei e vivenciei o desafio e bravura dessas mulheres.

Ser mulher Avá-Guarani, sobretudo em uma região em constante conflito por questões fundiárias, é um grande desafio, haja vista que esses territórios são insuficientes para valorização e manutenção de sua subsistência, do seu modo de ser.

São mães, sábias, protetoras, guardiãs da família, da comunidade; respeitam os mais velhos, incentivam os mais jovens, enfrentam a violência e estão sempre ajudando na organização da comunidade.

Mulheres que lutam diariamente para manter e afirmar sua cultura, seu modo de ser, da união da comunidade, da harmonia entre os jovens e, além de tudo, lutam bravamente por direitos iguais para todas as mulheres indígenas.

Lutam para serem ouvidas onde o machismo ainda impera. Enfrentam o machismo diariamente dentro e fora das comunidades indígenas, pois este se encontra em todos os espaços, sempre querendo inibir e impor um lugar pré-estabelecido; no entanto, cada vez mais elas estão se posicionando e se apresentando nos lugares que elas querem estar.

Estão se tornando cada vez mais mulheres lideranças, assumindo cargos importantes nas suas comunidades e reivindicando políticas específicas. Estão ocupando as organizações indígenas, o movimento indígena e a própria liderança indígena, isso tudo sem deixar de serem sensíveis, acolhedoras e participativas, respeitando a tradição dos mais velhos e, ao mesmo tempo, incorporando a tecnologia como ferramenta na luta do seu povo, sempre envolvendo toda a comunidade nas decisões tomadas.

Mulheres Avá-guarani que lutam pelo acesso e permanência nas instituições de ensino superior pública e, conseqüentemente, por qualificação profissional para atuação em suas comunidades e junto ao seu povo. Desse modo, pretendem mudar a maneira como os serviços públicos que, por lei, devem garantir a especificidade Avá-Guarani direcionados às suas comunidades foram ou ainda são ofertados pelos órgãos governamentais e pelos profissionais não indígenas. Elas passam a ocupar cargos de gestão, organização e efetivação da educação escolar indígena até então desenvolvidos majoritariamente por profissionais não indígenas, reafirmando e valorizando ainda mais a sua própria cultura.

Essa formação acadêmica é também permeada por muita luta. Enquanto estudante da graduação e da pós-graduação, passei e passo por diversas situações desagradáveis de preconceito e racismo institucional, além das dificuldades pedagógicas, financeiras, culturais e linguísticas. Assim como eu, as mulheres Avá-Guarani, acadêmicas e egressas da educação superior, também vivenciam e vivenciaram situações de preconceito no cotidiano da universidade. No entanto, esses desafios são enfrentados por nós, mulheres indígenas, com muita dignidade, resiliência e sabedoria, porém, não deixam de machucar, incomodar e desrespeitar. Mulheres que, vivendo seu duplo pertencimento em serem ao mesmo tempo acadêmicas ou profissionais e Avá-Guarani, estão lutando pela educação superior indígena e pela escola indígena, passando por muitas dificuldades, contudo, não deixando de dar visibilidade e debater a pauta das questões indígenas nesses espaços.

Mulheres que lutam pela educação escolar indígena bilíngue, intercultural, diferenciada, específica e comunitária, convidando e colocando toda a comunidade a fazer parte desse espaço, especialmente os mais velhos, os txamoi. São eles, tradicionalmente, os guardiões da espiritualidade, são eles que transmitem e transmitirão todo o conhecimento ancestral de seu povo para os mais jovens,

fortalecendo assim a sua cultura. Elas, neste espaço, se assumem lideranças, mediadoras dos saberes tradicionais de seu povo e de suas comunidades com as normativas institucionais, interrogando estas últimas e buscando recriar o espaço escolar para um espaço efetivamente Avá-Guarani.

Mulheres que lutam por quererem o bem-viver da sua comunidade que nada mais é para elas, sua grande família. Mulheres, mães, lideranças e guerreiras Avá-Guarani em todos os espaços: em suas comunidades, na escola, na universidade, na luta.

Mulheres que sentem orgulho do seu pertencimento étnico, que afirmam e valorizam sua identidade, que orgulham da sua cultura e da sua língua e que carregam sua espiritualidade, seu pertencimento étnico-cultural e comunitário onde estiverem.

Com elas aprendi e aprendo muito, a ser mãe guerreira, a lutar contra meus medos e encontrar o sagrado dentro de mim e me reconectar com minha ancestralidade, sem deixar de ser mulher Kaingang!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; MURA Fábio. **Guarani Kaiowa e Nãndeva**. Outubro/2003. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso em: julho de 2013.

ALVES, R. O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes
AMARAL, W. R.; ICHIKAWA, E. Y. (Org.). **Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

AMARAL, Wagner R. do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

AMARAL, Wagner R. A educação escolar indígena como direito da agenda educacional paranaense e brasileira. In: SILVA, Paulo V. B.; DIAS, Lucimar R.; TRIGO, Rosa A. E. (Org.) **Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos** : livro 2: CONAE Paraná : reflexões e provocações. 1. ed., Curitiba, Appris, 2015. A

AMARAL, Wagner R.; CAPELO, Maria R. C.; Educação Indígena. In: SILVA, Monica R.; GARCIA, Sandra R. O. (Org.). **Formação de professores do ensino médio: modalidades**. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2015.

AMARAL, Wagner R.; FRAGA, L.; Rodrigues, I. C. (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 39-77.

AMARAL, Wagner R.; SILVÉRIO, Déa M. F.. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, W.R. ; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C.; (org). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

ARRUZA, Cinzia. **Feminismo para os 99%**: Um manifesto. Cinzia Arruza, Tithi Bhattacharya, Nancy Fraser: Tradução Heci Regina Candiani. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998

BELFORT, Andila I. A trajetória da liberdade. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – 3º Grau Indígena. Barra dos Bugres: UNEMAT, v.1, n.º 1, 2002, p. 123-130.

BONOMO, Mariano; ANGRIZANI, Rodrigo C.; APOLINAIRE, E.; NOELLI, Francisco S. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. 356, **Quaternary International**, 2015, pg. 54-73

BRAND, Antonio. “O bom é ficar sem capitão”: o problema da “administração” das reservas indígenas Kaiowá/Guarani, MS. **Revista Tellus**, Universidade Católica Dom Bosco, 2001. Disponível em: <
<http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/5/0>>. Acesso em: 09 de Set de 2020.

BRASIL, **Lei Estadual nº 13.134/2001**, Janeiro/2019
 <www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36> acesso em junho/2019.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico Nacional**. Disponível em: <
http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em 20 nov. 2015.

BRIGHETTI, Clovis; Santos, Rosângela Daiana dos. **Encobrimento indígena no processo de colonização do oeste do Paraná**. Revista SURES- Foz do Iguaçu, UNILA, 2017. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>>. Acesso em: 01 de Jul de 2020.

BRIGHETTI, Clovis. Territorialidades e resistências históricas: panorama continental e a atualidades do povo guarani. *In*: AMARAL, Wagner Roberto do; ICHIKAWA, Elisa Yoshie (org.). **Conflitos e Resistências para a Conquista e Demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: Os caminhos e as Expressões do Fortalecimento das Lideranças e da Cultura Guarani**. 1 ed. Atena Editora-Ponta Grossa, 2019.

BRIGHENTI, Clovis A. **Estrangeiros na Própria Terra: Presença Guarani e Estados Nacionais**. Chapecó-Florianópolis: Argos/EdUFSC, 2010.

CABEZA DE VACA, Alvar N. **Náufragos e comentários**. Tradução: Eduardo Bueno. Porto Alegre:(Col. L&PM Pocket, v.155), 1999.

CARVALHO, Maria Lucia de. Os Guarani da tríplice fronteira, Brasil Paraguai e Argentina: os direitos às terras, à mobilidade espacial por entre as fronteiras e à cidadania. *In*: AMARAL, Wagner Roberto do; ICHIKAWA, Elisa Yoshie (org.). **Conflitos e Resistências para a Conquista e Demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: Os caminhos e as Expressões do Fortalecimento das Lideranças e da Cultura Guarani**. 1 ed. Atena Editora-Ponta Grossa, 2019.

CHAMORRO, Graciela. **Os Guarani**: sua trajetória e seu modo de ser. São Leopoldo: COMIM – Conselho de Missões entre os Índios, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS – CUIA. **Relatório do vestibular**

dos povos indígenas. 2020. Disponível em:
http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/relatorio_vestibular_indigena.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

CONNEL; PEARSE. Gênero: uma perspectiva global/ Raewyn Connel, Rebecca Pearse; tradução e revisão técnica Marília Moschkovich – São Paulo: nVersos, 2015.

DARELLA, M. D. P. (2004). **Ore Roipotayvy Porã:** Territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil. 2004. 405 f. (Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. (Tese)

DEPRÁ, Giseli. **O lago de Itaipu e a luta dos Ava-Guarani pela terra:** representações na imprensa do oeste do Paraná. Dourados: UFGD, 2006. (Dissertação de Mestrado).

FEDERECI, Sílvia. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax . São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Guilherme, Gomes. **Diversidade sexual e de gênero e serviço social no sociojurídico.** São Paulo: Cortez, 2018 (Coleção temas sociojuridicos/ Coordenação. Maria Liduina de Oliveira e Silva, Sílvia tejadas).

FREITAG, Liliane da Costa. **Extremo-oeste paranaense:** história territorial, região, identidade e (re)ocupação. Franca: UNESP, 2007.

GALDINO, Jose Roberto V.; AMARAL, Wagner R. Assistência estudantil para indígenas na educação superior no Paraná. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Org.). **Universidade para indígenas:** a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 121-135.

GONZALES, Lélia. AfroLatinoAmérica. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino** n. 1 Batalhas de ideias. Brasil, 2011. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375002/mod_resource/content/0/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-do-CP_1.pdf. Acesso dia. 24/05/2020.

GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner R.; OTA, Maria Inês N. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Org.). **Universidade para indígenas:** a experiência do paraná. Rio de Janeiro: Flacso/lpp-Uerj, 2016. p. 137-155.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo o mundo: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 4 ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.;

indígenas da Universidade Estadual de Londrina. 2016. 147 f. Dissertação INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Povos Indígenas no Brasil.** Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani> > Acesso em 12 de jul.2019.

LABORATÓRIO de Educação do Campo e Indígena. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia:** formação intercultural e bilíngue de professores indígenas no Paraná. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/pedagogiaindigena/>. Acesso em: 27 set. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MATOS, Maria Helena Ortolan. Mulheres no movimento indígena: do espaço da complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia M. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas:** coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia". Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/ GIZ / Funai, 2012.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil:** origens da autocracia burguesa. 2ª ed. (revista) São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MELIÁ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: Emiri, L. & R. Monserrat (Orgs.). **A conquista da escrita** – encontros de educação indígena OPAN. São Paulo: Iluminuras/Jopan, p.9-16, 1989.

MIRIM, Pedro. **Caderno de História Nhaneretarã Kuery Va'eKuery Nhanemãndu'aa.** MEC/ Secretaria Municipal de Angra dos Reis. Rio de Janeiro, 1997.

NASCIMENTO, Rita G. Por uma educação antirracista na universidade. **Colección Apuntes**, Nro. 7, Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, UNTREF. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1N2Ck4KukVUIAfJ4li3NBEbPXabjL1zsn/view> Acesso em 06 Fev. 2021.

NOELLI, Francisco. S. A ocupação humana na região sul do Brasil: Arqueologia, debates e perspectivas – 1872-2000. In.: **Revista USP**, (44), 218-269. Disponível: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i44p218-269>. Acesso em: 17 de nov. de 2020.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 13).

PARANÁ. **Resolução Conjunta nº 002**, de 3 de novembro de 2004. Instituir, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77070&codItemAto=549533>. Acesso em: 23 jul. 2019.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas:** o caso do Paraná. 2008.

162 f. Dissertação.

PEREIRA, Gilza F. S. F.; AMARAL, Wagner R.; Relatando uma experiência de pesquisa e de luta no movimento social indígena, vivenciada por uma estudante indígena na pós-graduação. In: AMARAL, W. R.; ICHIKAWA, E. Y. (Org.). **Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

PINTO, A. A. Reinventando o feminismo: As mulheres indígenas e suas demandas de gênero. In.: Fazendo Gênero 9 – **Diásporas, Diversidades**, Deslocamentos. Agosto de 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1276200140_ARQUIVO_ApresentFazendoGeneroAleword.pdf. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

PIRES, Magna N. M.; AMARAL, Wagner R.; KUBOYAMA, Jean Carlos A. S. O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica em uma Universidade Estadual do Paraná: o fortalecimento dos indígenas na educação superior em uma experiência com a educação matemática. **Zetetike**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 240-257, 27 abr. 2018. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650891>.

PORTO, Paulo. *Tekoha Jevy*: um breve panorama das retomadas Guarani no Oeste do Paraná. In: AMARAL, W. R.; ICHIKAWA, E. Y. (org.). **Conflitos e Resistências para a Conquista e Demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: Os caminhos e as Expressões do Fortalecimento das Lideranças e da Cultura Guarani**. 1 ed. Atena Editora-Ponta Grossa, 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, SEPPIR, disponível em: <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>, Acesso em 07 de Fev. de 2019. **Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=549>> Acesso em: 07 de Fev. de 2019)

ROCHA, Elaine Pereira. **Canal de Desvio**: Os Avá-Guarani e a Construção da Itaipu Binacional. Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16011>>. Acesso em: 01 de Jul de 2020

TASSINARI, Antonella M. E. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70

TAUKANE, Darlene. **Educação escolar entre os Kura Bakairi**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. **Kaingang**. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TUKANO, Nayara. **Mulheres indígenas na liderança**. Das Margens para dentro, São Paulo, dezembro de 2018, n.268. Disponível em https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12813_MULHERES+INDIGENAS+NA+LIDERANCA

VERDUM, Ricardo (Org.). **Mulheres Indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: INESC, 2008. 87 p.

ZUKERAN, Andressa Satiko. **Educação Escolar Indígena**: análise e reflexão a respeito de um estudo de caso na Terra Indígena Apucarana. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/a2011%20Zukeran%20Andressa.pdf>>. Acesso em 20 dez 2015.

APENDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MULHERES ACADÊMICAS AVÁ- GUARANI

Data da entrevista:

Local da entrevista:

I. IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA

Nome:

Etnia:

Terra Indígena de pertencimento:

Endereço onde reside atualmente:

Estado civil:

Tem filhos:

IES onde estuda:

Ano de ingresso:

Curso em que está matriculada:

Já passou por reopção de curso ou transferência de IES: () Sim. () Não

Se sim, de qual curso e/ou para qual IES:

II. QUESTÕES

1. O que é ser mulher avá-guarani na sua comunidade e para o seu povo? Quais dificuldades?
2. Você conhece a história de mulheres Avá-Guarani que tiveram ou tem algum tipo de liderança política, religiosa ou outra (destaque de luta) na sua comunidade e para o seu povo?
3. Como é sua relação com mulheres Avá-Guarani que tem alguma liderança ou atuação de destaque nas terras indígenas do Oeste do Paraná?
4. O que é ser liderança Avá-Guarani? Como se faz e se escolhe uma liderança para sua comunidade? Quais as características mais relevantes para uma liderança Avá-Guarani? Quais os principais desafios para uma liderança Avá-Guarani no atual contexto?
5. Como percebe a atuação de lideranças homens e lideranças mulheres Avá-Guarani?

6. Possui parentes próximos (avós, pais, tios) que foram ou são lideranças?
7. Como é sua relação com os caciques das terras indígenas do Oeste do Paraná?
8. Como é sua relação com as lideranças políticas não indígenas no município e na região?
9. Como é sua relação com as comunidades não indígenas localizadas no entorno da terra indígena?
10. Como é sua relação com os órgãos governamentais (FUNAI, Prefeitura, Governo do Estado, Itaipu, etc.)?
11. O que é ser um acadêmico Avá-Guarani ?
12. Por que você escolheu esse curso e essa universidade?
13. Existe alguma relação entre os conhecimentos adquiridos na Universidade e os saberes tradicionais existentes na sua comunidade?
14. Como avalia sua participação na universidade? Atua ou atuou em algum projeto de pesquisa ou de extensão? Atua ou atuou em alguma organização estudantil?
15. Existe algum tipo de relação entre ser acadêmica indígena formada pela Universidade e em ser liderança na sua comunidade?
16. Relate como você percebe sua atuação enquanto acadêmica na sua comunidade.
17. As lideranças de sua comunidade participam na sua trajetória como acadêmica? Como avalia essa participação?
18. Vivenciou algum tipo de preconceito, discriminação ou assédio em ser um acadêmico indígena na universidade ou na sua comunidade?
19. Como são tomadas as decisões na comunidade? (papel do txamoi, dos acadêmicos indígenas, dos professores indígenas, etc.). Qual sua participação nelas?
20. Quais aspectos da cultura Avá-Guarani que considera mais relevantes?
21. Como compreende o papel da escola numa comunidade Avá-Guarani?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MULHERES PROFISSIONAIS AVÁ- GUARANI

Data da entrevista:

Local da entrevista:

II. IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA

Nome:

Etnia:

Terra Indígena de pertencimento:

Endereço onde reside atualmente:

Estado civil:

Tem filhos:

IES onde estudou:

Ano de ingresso na graduação:

Curso em que se graduou:

Ano de conclusão da graduação:

II. QUESTÕES

1. O que é ser mulher avá-guarani na sua comunidade e para o seu povo? Quais dificuldades?
2. Você conhece a história de mulheres Avá-Guarani que tiveram ou tem algum tipo de liderança política, religiosa ou outra (destaque de luta) na sua comunidade e para o seu povo?
3. Como é sua relação com mulheres Avá-Guarani que tem alguma liderança ou atuação de destaque nas terras indígenas do Oeste do Paraná?
4. O que é ser liderança Avá-Guarani? Como se faz e se escolhe uma liderança para sua comunidade? Quais as características mais relevantes para uma liderança Avá-Guarani? Quais os principais desafios para uma liderança Avá-Guarani no atual contexto?
5. Como percebe a atuação de lideranças homens e lideranças mulheres Avá-Guarani?
6. Possui parentes próximos (avós, pais, tios) que foram ou são lideranças?
7. Como é sua relação com os caciques das terras indígenas do Oeste do Paraná? Eles participaram na sua trajetória como profissional? Como avalia essa participação?

8. Como é sua relação com as lideranças políticas não indígenas no município e na região?
9. Como é sua relação com os órgãos governamentais (FUNAI, Prefeitura, Governo do Estado, Itaipu, etc.)?
10. Como é sua relação com as comunidades não indígenas localizadas no entorno da terra indígena?
11. Por que você escolheu o curso em que você se graduou?
12. Como avalia sua participação na universidade? Atua ou atuou em algum projeto de pesquisa ou de extensão? Atua ou atuou em alguma organização estudantil?
13. As lideranças de sua comunidade participaram na sua trajetória como acadêmica? Como avalia essa participação?
14. Relate como você percebia sua atuação na sua comunidade no período em que estudava na universidade.
15. O que é ser profissional (administrador, pedagogo, dentista...) Avá-Guarani ao mesmo tempo na sua prática profissional? O que há de específico na sua atuação enquanto uma profissional indígena?
16. Quais as dificuldades vivenciadas enquanto profissional Avá-Guarani na(s) instituição(ões) onde atuou/atua?
17. Vivenciou algum tipo de preconceito, discriminação ou assédio em ser uma profissional indígena?
18. Quais relações estabelece, na sua prática profissional, entre os conhecimentos adquiridos na Universidade e os saberes tradicionais existentes na sua comunidade?
19. Existe algum tipo de relação entre ser profissional indígena formado pela Universidade e em ser liderança na sua comunidade? Você se sente uma liderança na sua comunidade?
20. Como são tomadas as decisões na comunidade? (papel do txamoi, dos acadêmicos indígenas, dos professores indígenas, dos demais profissionais indígenas, etc.). Qual sua participação nelas?
21. Como você acha que a comunidade avalia sua atuação profissional?
22. Relate como você percebe sua atuação na sua comunidade.
23. Quais aspectos da cultura Avá-Guarani que considera mais relevantes?
24. Como compreende o papel da escola numa comunidade Avá-Guarani?