



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação

Costa, Samuel Douglas Farias; Carniel, Fagner
INCLUSÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS GUARANI E INSTITUCIONAIS
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270019, 2022
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270019>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais

Samuel Douglas Farias Costa^I 
Fagner Carniel^{II} 

RESUMO

Este artigo busca destacar alguns elementos para o entendimento dos contemporâneos processos de inclusão educacional indígena por meio da análise do encontro entre perspectivas institucionais e perspectivas de estudantes universitários Guarani. Tal reflexão é fruto de um trabalho etnográfico com documentos oficiais, particularmente aqueles mobilizados na realização do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, e vivências guarani na Universidade Estadual de Maringá, entre os anos de 2014 e 2016. O argumento central explora o contraste entre formas de reconhecimento e de identificação que se relacionam, sem apagar suas especificidades. Ao mesmo tempo em que se persegue a comparação entre lógicas estatais de reificação e a multiplicidade guarani, o texto revela pontos de contato através dos quais são efetuadas alianças parciais, buscadas por ambas as partes, que se apresentam como perspectivas que dialogam, conflitam e operam modos de conhecer irredutivelmente diferentes.

PALAVRAS-CHAVE

educação indígena; Guarani; universidade; inclusão.

^ISecretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.

^{II}Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

INDIGENOUS INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: GUARANI AND INSTITUTIONAL PERSPECTIVES

ABSTRACT

This article aims to highlight some elements for the understanding of the contemporary processes of indigenous educational inclusion through the analysis of the meeting between institutional perspectives and perspectives of *Guarani* university students. This reflection is the result of an ethnographic work with official documents, particularly those mobilized in the realization of the Vestibular of the Indigenous Peoples in Paraná, and *guaraní* experiences in the *Universidade Estadual de Maringá*, between the years 2014 and 2016. The central argument explores the contrast between forms of recognition and identification that relate, without erasing their specificities. While the comparison between state reification logics and the *Guarani* multiplicity is pursued, the text reveals points of contact through which partial alliances are pursued, sought by both parties, which present themselves as perspectives that dialogue, conflict and operate modes to know irreducibly different.

KEYWORDS

indigenous education; *Guarani*; university; inclusion.

INCLUSIÓN INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PERSPECTIVAS GUARANÍ Y INSTITUCIONALES

RESUMEN

Este artículo busca destacar elementos para el entendimiento de los procesos contemporáneos de inclusión educacional indígena a través del análisis del encuentro entre perspectivas institucionales y de estudiantes universitarios Guarani. Esta reflexión es fruto de un trabajo etnográfico con documentos oficiales, particularmente aquellos movilizados en el Vestibular de los Pueblos Indígenas en Paraná, y vivencias guaraní en la *Universidad Estadual de Maringá*, entre los años 2014 y 2016. El argumento central explora el contraste entre formas de reconocimiento y de identificación que se relacionan, sin borrar sus especificidades. Al mismo tiempo que se persigue la comparación entre las lógicas estatales de reificación y la multiplicidad guaraní, el texto revela puntos de contacto por medio de los cuales se efectúan alianzas parciales, buscadas por ambas partes, que se presentan como perspectivas que dialogan, contradicen y operan modos de conocer irreduciblemente diferentes.

PALABRAS CLAVE

educación indígena; *Guarani*; universidad; inclusión.

The relativizing effect of multiple perspectives will make everything seem partial; the recurrence of similar propositions and bits of information will make everything seem connected.

Marilyn Strathern, 1990, p. xx.

Na noite de 9 de março de 2018, na cidade de Maringá, ocorreu uma cerimônia de colação de grau conjunta dos formandos de 2017 em cursos presenciais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Na ocasião, 712 acadêmicos de 24 cursos diferentes receberam o diploma de graduação. Em meio à multidão recém-graduada, com seus tradicionais capelos, uma pessoa se destacava no quadro visual da cerimônia ao vestir um *kangwaa*, que em guarani significa “coisa que usa na cabeça” e que os não indígenas geralmente conhecem como cocar. O formando em questão é um guarani que concluía o ciclo para receber o diploma em pedagogia. Seus parentes acompanhavam da plateia, mas um deles, com um *kangwaa* ainda maior, estava na mesa de autoridades — era o cacique da Terra Indígena (TI) Pinhalzinho, em Tomazina (PR). Esse evento marcou publicamente o encontro entre a forma acadêmica, parte de um fazer institucional e estatal, e a perspectiva Guarani.

A UEM é um dos lugares importantes para pensar a presença indígena na cidade de Maringá. Apesar de não haver aldeias ou TIs no município, há uma expressiva presença de pessoas indígenas que habitam ou estão de passagem pela cidade. Muitos dos Guarani e Kaingang que vivem no município são universitários da UEM que ingressaram por meio do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná; um processo seletivo voltado à abertura de vagas suplementares para estudantes indígenas nas oito universidades públicas do estado. Esse contexto configura um complexo de relações compostas pelo encontro entre modos contemporâneos de se organizar a educação inclusiva no Brasil (Carniel, 2018a) com as múltiplas experiências indígenas em relação aos aparatos institucionais das universidades. Contudo, como podemos compreender essa reunião de pessoas e perspectivas tão diversas? *Inclusão* seria realmente o termo apropriado? Como os povos indígenas se relacionam com práticas e políticas que se pretendem inclusivas? O que acontece quando nossas aspirações interculturais pelo ingresso de pessoas indígenas enfim se realizam?

A partir de um empreendimento etnográfico com os estudantes Guarani na cidade de Maringá (Costa, 2016) e documentos que constituem o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, a proposta deste texto foi refletir sobre essa política afirmativa e algumas das maneiras pelas quais a presença indígena na UEM esteve percebida, organizada e vivenciada, sobretudo durante os anos de 2015 e 2016. A ideia é empreender uma comparação que produza conexões parciais (Strathern, 1990) entre perspectivas estatais — compostas por documentos, leis, convênios e diferentes setores institucionais que constituem as políticas de inclusão e acessibilidade indígena na universidade — e perspectivas guarani constituídas *com e através* das experiências universitárias. Por meio dessa comparação esperamos contribuir para o debate em torno dos sentidos múltiplos e controversos das práticas e políticas universitárias que visam diversificar os sujeitos, os saberes, os modos de conhecer e os mundos cognoscíveis.

A DIFERENÇA COMO FORMA: SOBRE A REIFICAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O estado do Paraná foi um dos primeiros estados brasileiros a regulamentar leis estaduais voltadas à inclusão de indígenas nos cursos de graduação. O processo seletivo ocorre anualmente desde 2002, quando teve a sua primeira edição sediada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Fruto de uma política de ação afirmativa de âmbito estadual, o vestibular é regulado pela lei estadual n. 13.134/2001, que “reserva 3 (três) vagas [por instituição] para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais” (Paraná, 2001). Em 2006, a norma foi atualizada pela lei estadual n. 14.995/2006, que aumentou a quantidade de vagas em cada vestibular para seis¹.

A cada ano, o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é sediado em uma universidade diferente, a qual é responsável pela sua organização junto à Comissão Universidade para Índios (CUIA). De acordo com a resolução conjunta n. 006/2007, a CUIA é formada por até três membros de cada uma das universidades paranaenses (indicados pelos respectivos reitores), tem caráter permanente e interinstitucional e “a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades Públicas, sediadas no Estado do Paraná” (Paraná, 2007). Segundo esse documento, os requisitos formais aos membros da CUIA é que tenham experiência em educação intercultural, ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e o comprometimento com políticas de inclusão. Cada universidade possui também um grupo de docentes de diferentes áreas do conhecimento que compõem a chamada CUIA local.

Apesar desse pioneirismo estatal na proposição de políticas afirmativas direcionadas às populações indígenas, alguns autores, como Paulino (2008) e Amaral (2010), destacam que a implantação dessas políticas ocorreu sem a devida consulta e participação dos povos indígenas e do corpo acadêmico. O que não reflete, entretanto, em uma ausência de procura indígena pelo ingresso nas universidades. Pelo contrário, de acordo com os organizadores a 17^a edição do vestibular, por exemplo, contou com 725 inscrições homologadas (cf. UEM, 2017a).

O processo seletivo é composto por diferentes etapas e documentos. Para a reflexão aqui empreendida, será tomado como ponto de partida o Manual do Candidato de 2017 (UEM, 2017b) — a forma institucional mais valorizada pelas pessoas responsáveis pela organização do vestibular que chegou às mãos das populações indígenas do estado naquele ano. Esse documento nos levará a outros documentos, como

¹ A Universidade Federal do Paraná (UFPR) começou a oferecer vagas específicas aos indígenas apenas em 2004. Foi por meio de um convênio com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná — Termo de Convênio n. 502/2004 (UFPR, 2004) — que a instituição se tornou uma opção aos inscritos no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. As diferenças entre a universidade federal e as estaduais está ligada a um quadro mais amplo de debates referentes ao ensino superior indígena em âmbito nacional (cf. Souza Lima, 2007; Barroso-Hoffman e Souza Lima, 2007; Cajueiro, 2007; Almeida, 2008; Barroso e Souza Lima, 2013). Para um informativo sobre o primeiro vestibular com vagas específicas aos indígenas na UFPR e as especificidades do mesmo com relação às políticas paranaenses ver Bevílqua (2004).

a ficha de inscrição (UEM, 2017c), a carta de recomendação/autodeclaração (UEM, 2017d) e o questionário socioeducacional (UEM, 2017e). Assim, a investigação realizada orienta-se pela perspectiva na qual o antropólogo segue os seus interlocutores durante o trabalho de campo, sejam elas pessoas ou documentos.

No Manual do Candidato, um dos aspectos que logo chama a atenção de quem os recebe é a imagem da capa. O destaque é para o desenho gráfico, de autoria de um estudante não indígena do curso de artes visuais da UEM, feito por meio da técnica *low poly*² e que apresenta a imagem do rosto de um indígena (Figura 1). A imagem é a mesma que foi utilizada no cartaz de divulgação do XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.



Fonte: UEM (2017b).

Figura 1 – Capa do manual do candidato.

2 Uma técnica de arte gráfica que utiliza uma malha poligonal para criar imagens 3D de baixa resolução.

Seria difícil, e talvez até mesmo ingênuo, afirmar que as populações indígenas simplesmente não se reconheceriam nessa imagem e que, portanto, ela seria uma mera ficção etnocêntrica. Por um lado, parece evidente que as formas típicas de representação mobilizadas pelo *design* moderno, ao enquadrar a comunicação institucional das universidades, tendem a criar figuras estereotipadas da diferença que exteriorizam o indígena a partir de articulações de poder que reificam uma diferença colonial. Por outro, ao receber o manual, muitos dos Guarani com quem conversamos rapidamente percebiam o lugar que ocupam nesse jogo estatal das políticas de inclusão educacional — são o *outro*. Afinal, como observou José, um estudante Kaingang, durante uma aula do curso de ciências sociais da UEM em 2017: “Não somos nós que precisamos de interculturalidade, são vocês. Nós já sabemos como vocês pensam. Vocês é que precisam saber como nós pensamos para serem interculturais”.

Tal encontro entre a forma institucional e as perspectivas indígenas, no caso guarani e kaingang, radicaliza-se quando adentramos o material. Logo nas primeiras páginas localiza-se uma “Carta dos estudantes indígenas aos/às candidatos(as)” (UEM, 2017b, p. 4). O conteúdo dessa carta se refere a uma recepção dos estudantes indígenas da UEM aos candidatos do vestibular. A versão em português (Figura 2) é seguida por uma versão em língua kaingang e outra em guarani, que corresponde às línguas faladas pelos povos indígenas com maior presença demográfica no estado.

CARTA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS AOS/ÀS CANDIDATOS(AS)

Olá Parentes!

É com grande alegria e satisfação que nós, estudantes indígenas da Universidade Estadual de Maringá, vos saudamos, desejando boas vindas ao XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

Sabemos que não é fácil a luta dos estudantes indígenas! Deixar nossas Terras Indígenas, familiares e amigos para ingressar na Universidade e enfrentar a vida acadêmica na cidade nos traz várias dificuldades, mas também desafios em relação à permanência e à conclusão nos cursos, aos preconceitos de termos sido vítimas há 500 anos. Mas acreditamos que nós somos responsáveis por trazer um futuro melhor às nossas comunidades. Para isso é necessário que tenhamos dedicação e empenho.

Acreditando em um futuro mais justo e igualitário para nossos parentes, convidamos a todos e todas a juntarem-se a nós na busca de novos conhecimentos, somando as experiências das comunidades e saberes dos mais velhos, formando assim, o profissional indígena.

Que possamos ser profissionais orgulhosos(as) de nossa origem, comunidade e atuantes no movimento indígena, reivindicando e ocupando os espaços que nos é de direito na sociedade.

Sejam todas e todos muito bem vindos!

Fonte: UEM (2017b, p. 4).

Figura 2 – Carta aos/às candidatos(as).

Nota-se prontamente uma estética particular na redação do documento. A narrativa emprega uma forma aparentemente *indígena* que aparece desde o início do manual elaborado pelas universidades e que o permeia em seu decorrer. No entanto, em uma breve leitura do documento (UEM, 2017b), podemos visualizar uma série de imperativos linguísticos como “o candidato deverá” (p. 7-8, 12, 38), “o candidato somente poderá” (p. 7), “não serão concedidas” (p. 7), “será eliminado do

Processo Seletivo ou terá seu registro cancelado” (p. 7), “não serão permitidos” (p. 8), entre outras variações. Esses imperativos não são exclusivos ao Vestibular dos Povos Indígenas, pois são de uso comum em diversos processos seletivos estatais e especialmente a gramática oficial — abstrata, burocratizada, classificatória, individualizada, seletiva e universalista — pela qual os sistemas educacionais habitualmente conferem sentidos e significados diversos às suas aspirações inclusivas (Carniel, 2013).

Contudo, ainda que o manual voltado ao Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná não diga muito sobre a especificidade dessa política de ação afirmativa, parece dizer sobre a imagem do Estado, que assume no documento uma forma restrita e objetificada. A partir dele, estudantes indígenas dos mais variados municípios se organizam e se submetem ao processo seletivo. A prova é composta por duas etapas, divididas em dois dias³. A primeira etapa é a prova oral, que, de acordo com o manual,

[...] avaliará, a partir da leitura de um texto proposto, a capacidade do candidato para dialogar sobre determinado tema, interpretar e opinar sobre posicionamentos e argumentações presentes no texto, para relacionar o texto com outros que fazem parte de sua *tradição oral* ou de outras experiências de leitura. (UEM, 2017b, p. 39, nossos grifos)

Percebe-se na construção dessa etapa do processo seletivo a valorização da oralidade como uma característica comum aos povos indígenas. O manual ainda informa que “antes de iniciar a arguição, entre outros quesitos, a banca dialogará com o candidato sobre sua trajetória estudantil e seu histórico de vida. Porém, isso não interferirá na nota atribuída ao candidato” (UEM, 2017b, p. 39).

O destaque para a língua em detrimento da gramática aparece também na segunda etapa, composta por prova de redação e prova objetiva (língua portuguesa — interpretação de textos, língua estrangeira [inglês ou espanhol] ou língua indígena [guarani ou kaingang], biologia, física, geografia, história, matemática e química). Entre os conteúdos específicos de língua portuguesa na prova objetiva estão: diferença entre escrita e oralidade; a língua em situação de uso; e variedades linguísticas. Alguns outros aspectos dos conteúdos da prova chamam atenção, como na área de biologia, que inclui biodiversidade, patrimônio genético, biopirataria, políticas públicas de saúde indígena e legislação ambiental, todas temáticas que, de alguma forma, possuem sua especificidade e proximidade com debates associados às populações indígenas em âmbito nacional e internacional (cf. Carneiro da Cunha, 1999, 2009; Soares, 2010; Teixeira e Dias da Silva, 2018).

Porém, apesar dessa valorização da oralidade e da variedade linguística, na prova de redação a ênfase recai sobre a gramática da língua portuguesa. Nessa redação, um dos critérios avaliados é “a capacidade de escrever sobre determinado tema na tipologia textual solicitada e obedecendo à modalidade culta de língua” (UEM, 2017b, p. 39). Em caso de empate na classificação geral, os dois primeiros

³ Uma informação importante é que a prova não ocorre necessariamente na cidade da instituição que sedia o vestibular. No ano de 2017, a prova ocorreu no município de Pinhão e são oferecidos alojamento e alimentação para os candidatos.

critérios de desempate dão peso à língua portuguesa: “a) maior pontuação na prova de Língua Portuguesa — Redação; b) maior pontuação na prova de Língua Portuguesa — Interpretação de textos” (UEM, 2017b, p. 38).

Como já anunciado, o manual nos direciona para outros documentos, como a ficha de inscrição, a carta de recomendação/autodeclaração e o questionário socioeducacional. Esses documentos possuem finalidades distintas e ativam diversas questões como língua falada, local onde habita, vínculos com comunidades indígenas. Contudo, destacamos neste artigo um aspecto que perpassa diferente desses documentos, que é a categoria *etnia* e o *pertencimento* a uma comunidade indígena (cf. UEM, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e).

Na ficha de inscrição (UEM, 2017c, p. 1), documento de página única, o candidato precisa preencher uma lacuna com “a etnia à qual pertence” e assinalar se “pertence à comunidade indígena no Paraná” ou se “pertence à comunidade indígena de outro estado do território brasileiro”. Na carta de recomendação/autodeclaração (UEM, 2017d, p. 1), que também contém apenas uma página, é necessário escrever novamente sua “etnia”, assinar um termo no qual declara “que pertenço a uma etnia indígena” e, se for concorrer às universidades estaduais, necessita ainda da assinatura de uma liderança indígena (cacique) que endosse a “comunidade indígena à qual pertence o candidato” (Figura 3). No questionário socioeducacional (UEM, 2017e, p. 1), há questões como “Seu pai é indígena de qual etnia?” e “Sua mãe é indígena de qual etnia?”.

CANDIDATOS ÀS UNIVERSIDADES ESTADUAIS	
Comunidade indígena à qual pertence o candidato:	
Município:	Estado:
IDENTIFICAÇÃO DA LIDERANÇA INDÍGENA	
Nome legível:	
Número do documento de identidade:	Estado:
CPF n.º	
Assinatura do Chefe da Comunidade (Cacique)	, _____, _____ de 2017. (local) (data)

Fonte: UEM (2017d, p. 1).

Figura 3 – Trecho da carta de recomendação/autodeclaração.

Esses três documentos dão ênfase a uma necessidade de *pertencer* a uma comunidade e de se adequar a uma *etnia*. O que torna visível a objetificação da categoria *etnia* de modo que o candidato tem que ser uma coisa ou outra. Trata-se de um processo de identificação que torna inteligíveis as categorias e, por isso mesmo, legítimos os dispositivos de seleção ativados pelas políticas identitárias (Carniel, 2018b). No caso dos Guarani, essa forma estatal/institucional de endossar tal categoria gera uma série de contrastes interessantes, que aparecem no tópico a seguir.

A FORMA DA DIFERENÇA: SOBRE A MULTIPLICIDADE GUARANI

A partir de trabalho de campo realizado com os Guarani estudantes da UEM entre 2014 e 2016⁴, nota-se como a *etnia* é uma categoria recorrentemente acionada e envolta em controvérsias. Na etnologia indígena, existe certa convenção de que os Guarani que vivem no norte do Paraná são ligados a um subgrupo Nhandewa. Essa classificação é inspirada, sobretudo, na divisão estabelecida por Schaden (1974) de três subgrupos Guarani que habitariam o território brasileiro: os Ñandéva, os Mbüá e os Kayová. Essa separação vem sendo reproduzida amplamente pela literatura etnológica e por instituições como a UEM⁵.

Tal convenção, pautada em uma tríade de subgrupos Guarani no contexto brasileiro, difundiu-se pela etnologia indígena de tal modo que sequer haveria espaço aqui para uma revisão bibliográfica dos trabalhos que reproduzem a classificação de Schaden. No entanto, é sintomático que pesquisas recentes venham problematizando essa tripartição, ou ao menos apontando a sua precariedade. Segundo Assis e Garlet (2004), não há um consenso sobre como é feita a classificação dos povos Guarani, uma vez que há dúvidas ao defini-los como subgrupos, etnias e parcialidades. Há também algumas tentativas de evitar categorias delimitadoras reificadas como tribo, etnia e sociedade. Um exemplo é a noção de *redes Guarani*, mobilizada por Macedo (2009), para pensar conexões entre pessoas e significados em uma tessitura relacional em aberto. No caso deste trabalho, foram os Guarani quem apontaram para a insuficiência do modelo de classificação convencional.

A partir de documentos como os que são utilizados para prestar o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, os Guarani são incitados a *pertencer* a uma *etnia* e mobilizar um etnônimo. Na cidade de Maringá, Nhandewa é o que se espera formalmente. Nas relações cotidianas, percebe-se que nenhum dos estudantes guarani da UEM chega ao pesquisador e enuncia prontamente: “sou nhandewa” ou “sou guarani nhandewa”. Eles dizem simplesmente: “sou guarani”. Como essa era uma questão em evidência em campo, foi explorada e interrogada com os interlocutores, que em sua maioria acabavam chegando à categoria Nhandewa e se reconhecendo como tal. Todavia, a categoria era mobilizada de forma distinta de como faz a lógica institucional. Alguns dos interlocutores davam respostas muito parecidas com a de Schaden. Falavam desses três subgrupos e se vinculavam ao Nhandewa. Outros apontavam para caminhos mais complexos, falavam de outros modos de autodenominação, como awa guarani e guarani do Paraguai.

⁴ Essa experiência de campo inclui um curto pré-campo no ano de 2014 e longa pesquisa e estadia em campo ao longo de 2015 e início de 2016. Os frutos desta pesquisa, que são trazidos parcialmente e revisitados neste tópico, se encontram em Costa (2016).

⁵ Outra instituição que merece destaque nessas relações com os estudantes indígenas em Maringá é a Associação Indigenista (ASSINDÍ) Maringá. Uma organização não governamental (ONG) indigenista dirigida por não indígenas e que, entre outras frentes de atuação, oferece moradia temporária aos indígenas universitários da UEM. Para mais informações sobre a ASSINDÍ e reflexões sobre a relação dos Guarani com a instituição, conferir Costa (2016).

Durante a pesquisa de campo, Marlene⁶, uma estudante do curso de letras (português e inglês), diz que seu pai, o *txamōi* (especialista na espiritualidade guarani⁷) da TI Pinhalzinho, é kaiowa e sua mãe mbya, portanto, seguindo a linhagem paterna, ela se considera Kaiowa — embora conheça mais da língua nhandewa. Na versão da sua irmã, Laura, uma estudante de pedagogia que se autodenomina nhandewa, seu pai é guarani do Paraguai e sua mãe kaiowa. Para Laura, ainda que o pai seja guarani do Paraguai, ele se considera muito nhandewa, pois habita em uma aldeia onde convive em sua maioria com nhandewa. Henrique, o outro irmão que mora em Maringá, também se considera nhandewa.

Rodrigo, estudante de direito, além de se reconhecer como nhandewa, se reconhece também como tupi. Ao perguntar se ele usa com frequência a denominação Nhandewa, ele responde que sim, “uso sempre, Guarani Tupi, Tupi Nhandewa...”. Depois explica que Tupi é o tronco linguístico⁸, questão à qual retornaremos mais à frente no texto. Em conversa com sua esposa, Eliane, uma estudante de Letras (Português), ela traz as noções de *pureza* e *mistura* para a reflexão. Ela diz que hoje em dia tem muita mistura entre os Nhandewa com outros Guarani e os brancos (não indígenas). Nesse sentido, diz ser difícil definir quem é nhandewa *puro*. A ideia de pureza para ela está associada à pessoa que é descendente de pai e mãe que se associam a uma mesma forma de autodenominação.

Do ponto de vista do estudante de direito Luís, sobrinho de Rodrigo e Eliane, a pureza aparece como um ideal inalcançável. Filho de pai kaingang e mãe guarani, ele é reconhecido pelos outros indígenas e pelas instituições como guarani. Ao ser perguntado se ele é guarani ou kaingang, ri e responde:

Aí foi criada uma nova ideia, de uma outra etnia, que no caso seria o Kainguari [risos]. Mas isso aí são só alguns que falam, então... Mas assim, [...] quando o pessoal fala “o que você é? Você é Kaingang ou Guarani?”, eu não me limito, eu não me específico somente em uma, eu falo “eu sou indígena”, já basta. Se chegar alguém falando “não, mas é um trabalho científico, a qual você pertence?”, aí eu falo “então tá, eu pertenço... Guarani ou Kaingang”, por causa que minha mãe é Guarani. Mas eu não fico “Ah, eu sou Guarani, eu sou Kaingang”, não, eu falo “eu sou indígena...” (grifos nossos).

6 Mobilizamos nomes fictícios para descrever os interlocutores.

7 Espiritualidade guarani é a forma como os interlocutores se referem às práticas que envolvem os seres celestes e entidades invisíveis aos olhos comuns. Na bibliografia etnológica, tais práticas são comumente chamadas de xamanismo, porém optamos aqui pelo modo como os interlocutores as nominam.

8 Aqui há uma diferença na forma em que Rodrigo mobiliza a categoria Tupi e o etnônimo Tupi Guarani que vêm aparecendo em pesquisas no estado de São Paulo. Rodrigo se refere ao tronco linguístico Tupi-Guarani como um possível modo de autodenominação e, como mostram os trabalhos de Mainardi (2016), Almeida (2016), Danaga (2012, 2016) e Mainardi, Almeida e Danaga (2018), o etnônimo Tupi Guarani (sem hífen) não se refere ao tronco linguístico, mas sim a uma condição de “mistura”.

Quando é perguntado se ele usa ou se era comum usarem nas aldeias o termo *Kainguari*, ele observa: “não, isso aí é uma ideia que minha mãe lançou e meio que pegou nas reservas. Casa um Kaingang com Guarani, aí fala ‘vai sair Kainguari’. Nas reservas até tem, mas é nova essa ideia”. Luís compara essa nova etnia, ou nova ideia, aos Tereguá, mistura de Terena com Guarani comum na aldeia Tereguá na TI Araribá (Avaí/SP)⁹. A fala de Luís é interessante para se pensar o modo criativo e aberto a transformações na mobilização de autodenominações entre os próprios Guarani: “uma ideia que minha mãe lançou...”. No contexto institucional em Maringá, Luís sente-se seguro ao se reconhecer como indígena, uma categoria já bastante convencionada nas relações com os brancos. A ascendência kaingang e guarani deixa Luís em um âmbito de ambiguidade e ampla abertura para criação, como a ideia de uma etnia *Kainguari*. Mas como é uma nova ideia, nem um pouco convencionada, Luís não se vincula a ela publicamente com tranquilidade e livre de incertezas. Fala sobre ela praticamente num tom de brincadeira.

Ao mesmo tempo que Luís faz enunciações sobre a *mistura*, sem que isso seja um problema, “se for para um trabalho científico”, como destacamos em sua fala, ele acaba associando-se a uma classificação. Lembremos que o “trabalho científico” está ligado a instituições, universidades e demais órgãos de pesquisa. Nos documentos do vestibular, ao serem incitados pela categoria *etnia*, por mais que o candidato tenha a liberdade de preencher o questionário com uma categoria não convencional, como *Kainguari*, o que esses documentos produzem é a estabilização dessas autodenominações em dados e estatísticas. Ao passo que entre os Guarani, a dinâmica ocorre de forma muito mais aberta e relacional.

Assim, a autodenominação dos Guarani em termos de uma categoria fixa emerge, sobretudo, na relação com a lógica institucional. Nesses momentos, Luís deixa de lado as explicações sobre a mistura e evoca a categoria Guarani (*Nhandewa*). Vejamos como isso aparece quando é perguntado sobre as diferenças que existem entre os Guarani. Ele diz:

Vamos pegar o exemplo de uma *árvore*. Existe o Guarani mesmo, o Tupi -Guarani, e esse é o *tronco*, que é de onde sai os *galhos*, no caso. *Desse tronco Tupi-Guarani sai o Guarani Nhandewa, que somos nós*, sai os Kaiowa... nossa, daí tem mais uns três... (grifos nossos)

Ao se reconhecer como *nhandewa*, Luís traz a clássica imagem, muito difundida pela etnologia e diversas organizações, do tronco linguístico Tupi¹⁰ — citado também por Rodrigo, como vimos anteriormente. Repare que quando ele diz que

9 Marcio Coelho (2016) realizou um estudo sobre a emergência do termo Tereguá entre os Guarani e Terena na TI Araribá. De acordo com o autor, a categoria não se refere a uma nova “etnia” ou “sociedade”, mas sim a uma socialidade particular que resulta da “mistura” entre os Guarani e Terena naquela localidade.

10 De acordo com o site do Instituto Socioambiental (ISA), na divisão do tronco linguístico Tupi, o Tupi- Guarani aparece como uma família, o guarani como língua e o nhandeva como dialeto, que se refere ao mesmo termo utilizado por Schaden (1974) e alguns dos meus interlocutores para falar das diferenças entre os povos Guarani.

“existe o Guarani mesmo, o Tupi-Guarani”, ele não está falando de si próprio, mas de uma abstração reificada.

Esse tipo de lógica de pensamento é, nos termos de Luís e também de Deleuze e Guattari (1995), arborescente, que precisa de uma unidade (um tronco) para derivar as diferenças (galhos). Strathern (1990) também discorre sobre esse modo de pensar. Ela identifica duas imagens recorrentes nos trabalhos etnográficos: os mapas e as genealogias (árvores). Nos mapas há regiões, sub-regiões e divisões que, em diferentes escalas de proporção, distinguem diferentes domínios (continentes, países, cidades, bairros, ruas etc.). Nos diagramas genealógicos, como nos troncos linguísticos, os domínios (uma classe, uma ordem, uma família, uma espécie, um dialeto etc.) estão encadeados em um esquema de descendências e derivações. Nos dois casos, a conexão entre um domínio e o outro é desproporcional, pois partem do pressuposto de que um domínio engloba o outro e possuem grandezas diferentes de complexidade. Essa lógica, apontada por Strathern, aparece na etnologia Guarani na ideia de que há um todo Guarani composto por partes, subgrupos ou parcialidades descendentes desse todo (no caso brasileiro, Nhandewa, Kaiowa e Mbya).

Especificamente sobre etnônimos, Calavia Sáez (2013, p. 7) refere-se a esse modelo genealógico como uma maneira de classificar os povos há muito tempo em desuso, pois atualmente seriam privilegiadas abordagens atentas aos vínculos e as relações entre parentelas corresidentes, a memória dos próprios indígenas, auto-designações, entre outras que dão maior atenção às “ideologias indígenas relativas à socialidade”. Contudo, os Guarani acionam diferentes lógicas de mobilização de autodenominações e etnônimos em diferentes relações. Quando Luís aciona a lógica arborescente para explicar os etnônimos guarani, ele não está se comprometendo com esse tipo de pensamento, mas evidenciando que é essa a linguagemposta pelas instituições. São pontos de estabilização com os quais os Guarani dialogam dentro de um contínuo processo de produção de multiplicidade.

Quando nos aprofundamos nas elaborações dos Guarani sobre suas filiações e usos de autodenominações, percebemos que, apesar de acionarem lógicas genealógicas de classificação em algumas situações, elas não bastam. O caso de Pedro, estudante de Enfermagem, por exemplo, faz pensar que uma autodenominação tem menos a ver com ascendência/descendência (genealogias) e mais com relação. Pedro diz que o que define se um sujeito é nhandewa é o lugar onde ele nasce e vive. Se o sujeito nasce e vive em uma aldeia na qual o enunciado coletivo é Nhandewa, como na TI Pinhalzinho, por exemplo, é comum que se autodenome nhandewa. Os pais de Pedro são guarani, mas ele tem conhecimento de ter ascendentes kaingang e terena também. No entanto, como nasceu e sempre viveu em aldeias Guarani, assim ele se denomina. A questão não é a aldeia como local geográfico (um domínio mapeável), mas o conjunto de relações, uma forma de socialidade da qual emergem enunciados.

Viveiros de Castro (1996) nos chama a atenção para a característica de que as autodenominações enunciadas por nossos interlocutores diferem da lógica de produção de etnônimos. O autor afirma que:

[...] as categorias indígenas de identidade coletiva têm aquela enorme variabilidade contextual de escopo característica dos pronomes, marcando contrastivamente desde a parentela imediata de um Ego até todos os humanos, ou mesmo todos os seres dotados de consciência; sua coagulação como “etnônimo” parece ser, em larga medida, um artefato produzido no contexto da interação com o etnógrafo. Não é tampouco por acaso que a maioria dos etnônimos ameríndios que passaram à literatura não são autodesignações, mas nomes (frequentemente pejorativos) conferidos por outros povos: a objetivação etnonímica incide primordialmente sobre os outros, não sobre quem está em posição de sujeito. Os etnônimos são nomes de terceiros, pertencem à categoria do “*eles*”, não à categoria do “*nós*”. (Viveiros de Castro, 1996, p. 125-126)

Nesse sentido, é nessa lógica de nomeação do outro que se entende aqui as classificações feitas por parte da literatura etnológica sobre os Guarani — sobretudo após a divisão proposta por Schaden (1974) —, por organizações e setores do Estado.

Engendramos ao longo do texto o termo Guarani, sem complementos, porque é assim que os interlocutores dessa pesquisa se autodenominam nas relações do dia a dia. Mas e quanto à categoria Nhandewa? Seria apenas um etnônimo reificado? Não necessariamente. Os interlocutores estudantes em Maringá são guarani, mas também se associam a outras formas de autodenominações. A maioria também é nhandewa. Marlene aciona a categoria Kaiowa, embora tenha maior conhecimento da língua nhandewa. Luís também se considera kaingang e kainguari. Rodrigo se reconhece também como Tupi, mesmo sabendo que este é um termo que se refere ao tronco linguístico. O açãoamento de uma autodenominação não diz respeito a um pertencimento original e imutável, mas a conexões parciais num complexo relacional em constante fazer. Essa variação de autodenominações não quer dizer que os interlocutores dessa pesquisa desconheçam o que eles são, mas que a multiplicidade do que são não se estabiliza em categorias reificadas.

Destacamos três aspectos acerca da mobilização de etnônimos e autodenominações dos estudantes da UEM interlocutores desta pesquisa. Primeiro, as instituições tendem a buscar a estabilização de autodenominações, o que, na leitura proposta por Viveiros de Castro (1996), produziria os etnônimos. Em segundo lugar, as autodenominações Guarani são relacionais e dizem respeito a uma socialidade caracterizada pela multiplicidade e abertura a novas possibilidades, o que difere da tendência de estabilização dos etnônimos. Por fim, esse modo guarani de lidar com as autodenominações envolve também dialogar e ação formais institucionais e estatais de mobilizar etnônimos, sobretudo, quando estão em relação com tais organizações. Assim, entende-se que a lógica institucional é mais uma possibilidade de relação da perspectiva Guarani.

Portanto, não se trata de simplesmente opor a socialidade guarani ao *modus operandi* das instituições, mas de destacar que os Guarani e as organizações movimentam-se em tempos e a partir de tendências distintas. Os Guarani tendem à constante produção de multiplicidades e as instituições tendem à produção de saberes reificados. No entanto, os primeiros também açãonam reificações, como na mobilização de modos arborescentes de definição de etnônimos em algumas situa-

ções, e as segundas também atualizam suas categorias, mesmo que leve um tempo maior. Nesse cenário, a figura de pesquisadores, como interlocutores das populações indígenas e agentes de instituições de pesquisa, indica que ONGs, setores do Estado e outras organizações permeadas por saberes técnico-burocráticos (Morawska Vianna, 2014) também são múltiplas na medida em que se abrem para mudanças.

Se entendermos o Estado como sugere Herzfeld (2008, p. 20), “[...] um complexo instável de gente e de funções”, a figura dos pesquisadores como membros de instituições pode ser compreendida enquanto uma posição de diálogo concomitante com o tempo da multiplicidade dos interlocutores e o tempo da reificação característico das instituições. Se, por um lado, os Guarani dialogam com os saberes e a lógica das organizações, por outro, as organizações também dialogam com o múltiplo. Por isso mesmo, parece importante destacar o trabalho dos professores da CUIA, que se colocam nessa posição de mediação e diálogo entre a lógica do Estado e as perspectivas indígenas.

REFLEXÕES PARCIAIS

Em famoso livro sobre relações de troca e gênero na Melanésia, Strathern (2006) distingue dois tipos de objetificação: a reificação e a personificação. Suas reflexões se debruçam acerca de como são construídas pessoas e coisas, e a diferença entre esses dois modos de objetificar diz respeito especialmente àquilo que as relações tornam visíveis. No caso da reificação, comum ao pensamento ocidental e ao modelo de economia de mercado, o que aparece são formas restritas, coisas. Na personificação, por sua vez, comum ao pensamento melanésio, o que se torna visível são as próprias relações. Isso não quer dizer que esses dois modos não coexistam; pelo contrário, a autora se inspira nas ideias de Wagner (2012) a respeito da relação entre convenção e invenção, que são associados por analogia respectivamente à reificação e à personificação. Assim como em Wagner, esses dois termos implicam-se mutuamente. O que importa, portanto, é como as relações tomam forma e tornam-se visíveis.

Colocando tais reflexões em relação às perspectivas estatal e guarani apresentadas neste texto, é pertinente fazermos a seguinte questão: Que relações tais perspectivas tornam visíveis? Em um primeiro momento poderíamos afirmar que o contraste Ocidente-Melanésia (reificação-personificação) de Strathern oferece uma imagem analógica ao contraste Estado-Guarani (reificação-multiplicidade) aqui apresentado. Contudo, para além dessa conexão contrastante entre modos de conhecer, o caminho apontado pelos Guarani e pelos documentos estatais aqui apresentados é também de uma conexão dialógica entre perspectivas, o que não apaga as especificidades de cada uma delas. É visível o contraste entre a reificação estatal e a multiplicidade Guarani, mas também os pontos de contato e diálogo entre ambas que ocorrem de modos específicos e distintos.

No caso da perspectiva estatal, alguns agentes institucionais, como a CUIA, apresentam uma abertura para o diálogo que possibilita microdesestabilizações. No caso dos Guarani, o diálogo com a reificação é uma das possibilidades infinitesimais que caracteriza o múltiplo. São efetuadas alianças parciais, buscadas por ambas as partes, que se apresentam como perspectivas que contrastam, conflitam e operam modos de conhecer irredutivelmente diferentes.

O que esses modos de conhecer, não apenas diferentes, mas radicalmente distintos nas próprias concepções de ser e conceber o mundo, nos ensinam sobre a inclusão educacional? A valorização da presença indígena nas universidades públicas do estado do Paraná certamente detém o potencial de produzir deslocamentos político-epistemológicos e produzir fissuras nas formas ocidentalizantes pelas quais nos relacionamos com a diferença (Kawakami, 2019). No entanto, também nos parece necessário compreender em profundidade até que ponto essas presenças, e seus modos próprios de se relacionar com o universo institucional da educação superior brasileira, efetivamente afetam a organização das estruturas universitárias e seus processos convencionais de formação humana.

Desse modo, retomamos uma de nossas questões iniciais: o que acontece quando as nossas aspirações pelo ingresso de pessoas indígenas nas universidades enfim se realizam? Não há respostas únicas e definitivas, mas levar a sério a experiência Guarani talvez nos habilite a pensar que nossos anseios também devem ser desestabilizados para, então, nos abrirmos aos múltiplos e possíveis devires nos espaços universitários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Os Tupi Guarani de Barão de Antonina (SP): a busca pela “Terra Boa” e os processos de regularização fundiária. In: DANAGA, A.; PEGGION, E. (orgs.). **Povos indígenas em São Paulo**: novos olhares. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 155-171.
- ALMEIDA, N. P. **Diversidade na universidade**: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. 2008. 153 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 585 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ASSIS, V.; GARLET, I. J. Análise sobre as populações Guarani contemporâneas: demografia, espacialidades e questões fundiárias. **Revista de Índias**, Madri, v. 64, n. 230, p. 35-54, 2004. <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2004.i230.409>
- BARROSO, M. M.; SOUZA LIMA, A. C. **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004–2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.
- BARROSO-HOFFMANN, M.; SOUZA LIMA, A. C. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.
- BEVILAQUA, C. B. O primeiro vestibular indígena na UFPR. **Campos**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 181-185, 2004. <http://dx.doi.org/10.5380/cam.v5i2.1627>
- CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro: Trilhas de Conhecimento, 2007.

- CALAVIA SÁEZ, O. Nomes, pronomes e categorias: repensando os “subgrupos” numa etnologia pós-social. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, n. 138, p. 5-17, 2013.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-163, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000200008>
- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CARNIEL, F. **A invenção (pedagógica) da surdez**: sobre a gestão estatal da educação especial na primeira década do século XXI. 2013. 273 p. Tese (Doutorado em Sociologia Política) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- CARNIEL, F. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 83-116, 2018a. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832018000100004>
- CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018b. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230027>
- COELHO, M. **Terena e Guarani na Reserva Indígena de Araribá**: um estudo etnográfico da aldeia Tereguá. 2016. 162 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- COSTA, S. D. F. **Nos caminhos da cultura e dos dons**: os Guarani e instituições no norte do Paraná. 2016. 225 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- DANAGA, A. **Os Tupi, os Mbya e os outros**: um estudo etnográfico da Aldeia Renascer — Ywity Guaçu. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- DANAGA, A. Nomes e relações: a noção de *mistura* entre famílias Tupi Guarani do litoral paulista. In: DANAGA, A.; PEGGION, E. (orgs.). **Povos indígenas em São Paulo**: novos olhares. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 227-247.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 1995. vol. 1 [1. ed. 1980].
- DIAS DA SILVA, C.; TEIXEIRA, C. Antropologia e saúde indígena: mapeando marcos de reflexão e interfaces de ação. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 38, n. 1, p. 35-57, fev. 2018. <https://doi.org/10.4000/aa.374>
- HERZFELD, M. **Intimidade cultural**: poética social no Estado-nação. Lisboa: Edições 70, 2008. [1. ed. 1997].
- KAWAKAMI, É. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240006, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240006>
- MACEDO, V. **Nexos da diferença**: cultura e afecção em uma aldeia guarani na Serra do Mar. 2009. 331 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAINARDI, C. Entre as redes das famílias Tupi Guarani: ensaio sobre as categorias étnicas. In: DANAGA, A.; PEGGION, E. (orgs.). **Povos indígenas em São Paulo:** novos olhares. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 269-282.

MAINARDI, C.; DANAGA, A.; ALMEIDA, L. Um nome que faz diferença. Reflexões com famílias tupi guarani. In: GALLOIS, D.; MACEDO, V. (orgs.). **Nas Redes Guarani:** um encontro de saberes, traduções e transformações. São Paulo: Hedra, 2018. p. 321-338.

MORAWSKA VIANNA, C. **Enleios da tarrafa:** etnografia de uma relação transnacional entre ONGs. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PARANÁ. Lei n. 13.134, de 18 de abril de 2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado do Paraná (Executivo)**, n. 5969, Curitiba, 19 abr. 2001.

PARANÁ. Lei n. 14.995, de 9 janeiro de 2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado do Paraná (Executivo)**, n. 7140, Curitiba, 9 jan. 2006.

PARANÁ. Resolução conjunta SETI n. 006, de 26 de junho de 2007. CUIA — Resolução Conjunta SETI/UEL/UEM/UEPG/UNIOESTE/UNICENTRO/UNESPAR/UENP/UFPR. **Diário Oficial do Estado do Paraná (Executivo)**, n. 7500, Curitiba, 26 jun. 2007.

PAULINO, M. **Povos indígenas e ações afirmativas:** o caso do Paraná. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** São Paulo: Edusp, 1974 [1. ed. 1954].

SOARES, D. Conselho de Gestão do Patrimônio Genético: hibridismo, tradução e agência compósita. In: LIMA, E.; COELHO DE SOUZA, M. (org.). **Conhecimento e cultura:** práticas de transformação no mundo indígena. Brasília: Athalaia, 2010. p. 35-61.

SOUZA LIMA, A. C. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, A. A. (org.). **Cotas raciais no Brasil:** a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 253-279.

STRATHERN, M. **Partial connections.** Lanham: University of Press of America, 1990.

STRATHERN, M. **O gênero da dádiva:** problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006 [1. ed. 1988].

UEM — Universidade Estadual de Maringá. **Edital** n. 031/2017-CVU. XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Maringá: UEM/CUIA, 2017a.

UEM — Universidade Estadual de Maringá. **Manual do candidato.** XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Maringá: UEM/CUIA, 2017b.

UEM — Universidade Estadual de Maringá. **Ficha de inscrição.** XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Maringá: UEM/CUIA, 2017c.

UEM — Universidade Estadual de Maringá. **Carta de recomendação/autodeclaração.** XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Maringá: UEM/CUIA, 2017d.

UEM — Universidade Estadual de Maringá. **Questionário socioeducacional. XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.** Maringá: UEM/CUIA, 2017e.

UFPR — Universidade Federal do Paraná. **Termo de convênio 502/2004.** Termo de convênio, que entre si celebram a Universidade Federal do Paraná e o estado do Paraná pela Secretaria de Estado da Ciências, Tecnologia e Ensino Superior. Curitiba: UFPR/SETI, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>

WAGNER, R. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2012 [1. ed. 1975].

SOBRE OS AUTORES

SAMUEL DOUGLAS FARIAS COSTA é mestre em antropologia social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

E-mail: samuelfariascosta@gmail.com

FAGNER CARNIEL é doutor em sociologia política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

E-mail: fcarniel@uem.br

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Este estudo foi parcialmente financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) — processo n. 2014/13320-6. A tradução do artigo para o inglês foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) — Código Financeiro 1.

Contribuições dos autores: Investigação, Escrita – Primeira Redação: Costa, S. D. F. Escrita – Revisão e Edição: Carniel, F.

Recebido em 16 de novembro de 2020

Aprovado em 26 de abril de 2021