

RÉSEAU DE CONNAISSANCES : L'EXPÉRIENCE DES UNIVERSITAIRES GUARANIS DU SUD DU BRÉSIL¹



Clarissa Rocha de Mélo
Stagiaire Postdoctorale
Université Fédérale
Santa Catarina,
Brésil/UdeM, Montréal.
Chercheuse aux ERCA et
CIERA/Montréal, CA

INTRODUCTION

Cet article porte sur l'expérience des personnes autochtones brésiliennes relativement à deux politiques publiques qui constituent aujourd'hui des pôles majeurs de renforcements ethniques, culturels, identitaires et linguistiques : la Licence interculturelle autochtone du sud de la forêt Atlantique (un diplôme réservé aux personnes autochtones), et l'Action savoirs autochtones à l'école² (une formation continue permettant aux personnes autochtones d'enseigner dans leurs propres communautés).

Au doctorat, j'ai choisi d'explorer la présence autochtone à l'Université fédérale de Santa Catarina (Brésil), par le biais d'une classe pilote au programme de Licence interculturelle autochtone³. Ma thèse porte sur cette présence autochtone dans l'enseignement supérieur à partir de l'expérience des universitaires guaranis. Elle analyse l'importance attribuée au chamanisme, dans l'enseignement supérieur. En 2024, j'ai réalisé un stage postdoctoral à l'Université de Montréal. Ma recherche portait ce titre : « Réseau de connaissances : l'expérience des Autochtones du sud du Brésil dans les politiques publiques d'enseignement supérieur ». L'objectif était d'analyser les politiques d'enseignement supérieur consacrées aux personnes autochtones du Brésil et d'explorer, en contexte, la réalité vécue par ces dernières.

CONTEXTE

Au Brésil, la Constitution de 1988 marque une grande avancée législative. L'article 210 garantit aux peuples autochtones le droit à l'utilisation des langues maternelles et au respect de leurs propres processus d'apprentissage.

Les articles 231 et 232 leur reconnaissent également le droit de vivre selon leurs particularités ethniques et socioculturelles, d'utiliser leurs langues traditionnelles, d'habiter sur leurs territoires traditionnels et d'avoir accès à un enseignement dans le respect de leurs identités et de leurs cultures. Il est important de mentionner que cette garantie légale résulte de luttes intenses de la part du mouvement autochtone brésilien. Ainsi, des repères législatifs dans le domaine de l'éducation scolaire autochtone se sont établis à partir des années 90 et ont déclenché de nombreuses initiatives prenant la forme de projets locaux en partenariat avec les universités et les institutions gouvernementales et non gouvernementales. C'est dans ce contexte que les Licences interculturelles ont pris de l'importance.

Malgré ces avancées, le Brésil n'a toujours pas de politique linguistique nationale globale et consolidée pour encourager, valoriser et préserver les langues autochtones. Heureusement, le Ministère des Peuples Autochtones, dirigé par la ministre autochtone Sônia Guajajara, a développé, suite à un dialogue avec l'UNESCO, plusieurs projets incluant le soutien aux initiatives de diffusion des langues autochtones, la publication de matériel didactique, la création d'espaces de formation et de recherche dédiés aux langues amérindiennes, ainsi que la coopération avec d'autres pays d'Amérique du Sud.

À partir des années 2000, les débats nationaux ont beaucoup influencé l'enseignement supérieur autochtone. En effet, la société entière a alors intégré l'agenda gouvernemental et commencé à réfléchir aux stratégies de renforcement des droits, de la culture et des langues autochtones. La formation supérieure vient ainsi s'ajouter à la lutte pour la démarcation des terres autochtones et à la gestion des territoires. Elle constitue un projet clé pour les Autochtones qui pourront, par la mise en place d'un dialogue interculturel, accéder aux connaissances issues de la société hégémonique et faire valoir leurs droits.

¹ [Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica](#)

² [ASIE / Núcleo SC](#)

³ <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129551>

Le Programme de Soutien à la Formation Supérieure et aux Licences Indigènes – PROLIND – est une initiative du Ministère de l'Éducation du Brésil (le MEC) découlant de son projet de formuler et de développer des programmes spécifiques pour soutenir la formation des personnes enseignantes autochtones au niveau supérieur. Il existe depuis 2008. En 2024, 26 établissements d'enseignement supérieur se sont impliqués dans ce projet de formations, dont 15 fédéraux et 11 provinciaux.

Au Brésil, nous disposons d'initiatives extrêmement novatrices, mais plusieurs obstacles continuent de les entraver. C'est pourquoi les débats sur les méthodologies autochtones, sur la décolonisation des institutions et sur les manières de faire de la recherche sont cruciaux et de plus en plus mis de l'avant. Kaingang et Laklãnõ Xokleng, de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), ont conduit des expériences ethnographiques avec les groupes guaranis et constatent qu'il y a encore de nombreux écarts entre les processus d'apprentissage autochtones et les modes de connaissance en vigueur actuellement à l'université. Toutefois, malgré ces écarts, l'enseignement supérieur est aujourd'hui encore apprécié par la majorité des groupes autochtones. Selon l'expérience des personnes étudiantes inscrites, en valorisant les savoirs et les langues autochtones, les Licences interculturelles (qui sont offertes dans différentes universités) permettent un vrai transit entre les cultures et les modèles distincts.

LEXPÉRIENCE DES UNIVERSITAIRES AUTOCHTONES DANS LA LICENCE INTERCULTURELLE AU SUD DU BRÉSIL

Trois groupes habitant le biome de la forêt Atlantica sont étudiés : GUARANI, LAKLÃNÕ XOKLENG et KAINGANG.

Le profil des personnes étudiantes de cette classe de LII-UFSC est décrit dans ma thèse doctorale. Il a été observé que la plupart des personnes enseignantes étaient autochtones. De grandes différences ont été constatées entre les trois groupes de personnes étudiantes autochtones (Guarani, Kaingang et Laklãnõ-xokleng). Pour plusieurs de ces personnes, la routine universitaire du travail à effectuer à la maison n'était pas habituelle. C'était surtout le cas des personnes étudiantes guaranies, qui ont été scolarisées plus récemment et sont peu diplômées. Parmi les Laklãnõ-Xoklengs et Kaingangs, plusieurs personnes avaient déjà obtenu des diplômes et connaissaient la routine et la discipline académique.

En effet, en observant les trois classes, nous avons remarqué que les universitaires de Kaingang et de Laklãnõ-Xokleng venaient de générations scolarisées : leurs parents avaient fréquenté les écoles. Certaines de ces personnes avaient même des grands-parents qui avaient complété leur scolarité. Les Guaranis, en revanche, étaient les premières personnes de leur génération à fréquenter un établissement d'enseignement, ce qui explique leur plus grande difficulté à faire face au rythme du travail académique.

Nous avons également constaté l'importance de la cohabitation entre les groupes fréquentant l'université et ceux qui en étaient éloignés. En effet, leur influence réciproque et les relations linguistiques qu'ils entretenaient faisaient en sorte que les personnes non-locutrices étaient portées à entamer un processus de réappropriation linguistique. Les personnes universitaires ont lancé de nombreuses initiatives dans leurs communautés respectives, dans le but de valoriser et de stimuler l'utilisation des langues maternelles et d'en faire un outil d'apprentissage privilégié¹.

Il s'est avéré que la réussite des personnes étudiantes reposait essentiellement sur un élément souvent évoqué : le fait de se retrouver « parmi les siens », « d'être parmi les indigènes ». Cette promiscuité donnait aux personnes étudiantes le sentiment d'être « plus fortes ». Contrairement au système d'admission par quotas² qui divise les communautés, les programmes de Licences interculturelles favorisent le regroupement des personnes autochtones, qui peuvent alors se soutenir tout au long de leur parcours universitaire³.

ACTION SAVOIRS AUTOCHTONES À L'ÉCOLE

La plupart des personnes diplômées du cours de Licence interculturelle participent ensuite au projet « Action savoirs autochtones à l'école ». En partenariat avec les institutions d'enseignement supérieur, les Secrétariats d'État à l'Éducation et les municipalités, cette initiative vise à promouvoir la formation continue des personnes qui enseignent aux Autochtones.

Le projet, mené dans l'État de Santa Catarina, est lié à l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) et concerne directement les personnes enseignantes autochtones des trois ethnies évoquées précédemment. Soulignons qu'avant la mise en place du projet, il était difficile de trouver des ressources pédagogiques et didactiques dans les écoles autochtones de Santa Catarina, la majorité d'entre elles n'étant pas conçues par des personnes autochtones et ne reflétant pas les réalités et les conceptions éducatives autochtones.

¹ Certaines personnes universitaires autochtones qui ne parlaient pas la langue, en observant leurs "parents autochtones" s'exprimer entre eux dans leur langue maternelle, ont souhaité se reconnecter à cette langue, la considérant comme un aspect fondamental de leur identité ethnique. Par conséquent, plusieurs se sont consacrées à l'étude de leur langue autochtone.

² Quotas raciaux et sociaux dans les universités (Loi des Quotas - 2012). Cette loi a été mise en place dans les universités publiques fédérales et les instituts techniques. Elle réserve un pourcentage de places aux personnes étudiantes noires, métisses et indigènes, issues d'écoles publiques, sur la base de critères de revenus. La loi stipule qu'à partir de 2024, au moins 50 % des places doivent être réservées aux personnes étudiantes des écoles publiques, une partie de ces places étant destinée aux personnes noires, métisses et indigènes, en fonction de la proportion de ces populations dans chaque État. Quotas dans la fonction publique: en 2014, une loi a été adoptée réservant 20 % des places dans les concours publics fédéraux aux personnes noires (référence 2).

³ Les Licences interculturelles autochtones sont des cursus exclusivement destinés aux peuples autochtones, composés majoritairement de personnes enseignantes autochtones vivant en territoire autochtone. Ainsi, tout au long de la formation, les personnes étudiantes autochtones partagent du temps et des apprentissages avec leurs parents et parentes autochtones, un facteur important favorisant leur maintien dans le programme et l'achèvement de leurs études.

Il était donc impératif pour l'équipe de l'Université Fédérale de Santa Catarina d'accorder une attention particulière aux personnes âgées des différentes communautés. C'est ainsi que des «Grandes Rencontres» – réunissant plusieurs communautés autochtones provenant de différentes localités – ont été organisées pour mettre de l'avant la parole des Anciens et des Anciennes. Ce sont ces personnes âgées qui ont évoqué la nécessité d'envisager de «nouvelles» orientations pour l'éducation scolaire autochtone⁴.

Ma participation directe, depuis le début et pendant quatre ans, à cette politique publique m'a permis de mieux comprendre son impact sur les communautés autochtones. Ce projet, en respectant la vision du monde autochtone et en honorant les personnes âgées issues de cette culture et porteuses de sagesses anciennes, a grandement contribué à améliorer l'enseignement destiné aux personnes autochtones.

J'ai entrepris un exercice de systématisation des réflexions élaborées au cours de plusieurs années de recherches ethnographiques et de travail sur le terrain dans les terres guaranies, kaingangs et laklanôs ainsi qu'à l'université (accompagnant pendant quatre ans les personnes étudiantes autochtones en enseignement supérieur). À partir des expériences ethnographiques dans les communautés du sud du Brésil, j'ai constaté l'impact positif des politiques de formation supérieure et de formation continue des personnes enseignantes. En effet, les deux projets que sont la Licence interculturelle et l'Action savoirs autochtones constituent de véritables mécanismes de renforcement ethnique et soutiennent la lutte pour les droits autochtones, que ceux-ci soient liés au territoire, à la santé, à l'éducation ou aux langues maternelles. Tous deux favorisent l'affirmation ethnique et culturelle.

La Licence interculturelle autochtone, en tant que politique publique nationale, favorise les relations entre les peuples autochtones et allochtones. Elle permet d'élargir le dialogue et d'accroître l'inclusion des savoirs autochtones dans les universités du Brésil, et elle favorise la remise en question des présupposés ancrés dans le savoir académique.

L'Action savoirs autochtones est un projet de formation continue qui permet, quant à lui, d'établir des liens entre les connaissances acquises à l'université et celles acquises dans les communautés autochtones, et qui valorise les processus d'apprentissage autochtones traditionnels. En plus de promouvoir cette fusion des modes d'apprentissage, l'Action savoirs autochtones a conduit à l'élaboration de matériaux didactiques et pédagogiques par des personnes enseignantes autochtones elles-mêmes et adaptés à leurs réalités et à leurs langues.

Au Brésil, les politiques publiques liées à l'enseignement supérieur des peuples autochtones, telles que les Licences interculturelles, vont au-delà de l'inclusion. En effet, ces programmes universitaires renforcent la reconnaissance et la valorisation des peuples autochtones, en ouvrant un espace de réflexion et de dialogue entre des savoirs et des modes d'enseignement-apprentissage distincts. Le terme *interculturel* renvoie ici à une approche fondée sur la rencontre,

le respect mutuel et l'échange entre différentes visions du monde, dans une logique de réciprocité. Ces programmes de licence permettent non seulement de renforcer les identités culturelles autochtones, mais aussi de construire des ponts entre les connaissances traditionnelles et les savoirs académiques, dans une perspective de décolonisation de l'éducation et de pluralité épistémologique. Par ailleurs, au sein des établissements d'enseignement supérieur, nous comptons de plus en plus de personnes enseignantes, conseillères pédagogiques et professionnelles de cultures autochtones.

CONCLUSION

Les deux politiques présentées dans cet article offrent des possibilités concrètes de valorisation et de renforcement des modes d'enseignement-apprentissage autochtones. Les écoles et universités ont tout avantage à inclure les pratiques, les savoirs, les langues et les cultures autochtones et pourraient s'y ouvrir encore davantage pour devenir de véritables lieux de pratique et de valorisation de la culture autochtone. Le projet Savoirs autochtones à l'école pourrait être développé dans d'autres contextes autochtones, et s'adapter aux besoins spécifiques de chaque communauté, à travers un travail conjoint entre personnes enseignantes, enfants et sages autochtones. Dans les universités, il serait intéressant de mettre en contact les personnes enseignantes avec des collaborateurs et collaboratrices autochtones, ou des personnes maîtrisant un «savoir notoire» – c'est-à-dire capables d'enseigner des disciplines liées à l'art, à la langue, au territoire ou à la santé autochtone –, afin que l'interculturalité puisse réellement se concrétiser.

En ce qui concerne l'enseignement aux peuples autochtones, il reste encore beaucoup à faire pour accomplir la décolonisation des structures et des systèmes éducatifs. J'espère toutefois que nos efforts pour analyser et transmettre les retombées de nouvelles expériences aideront à améliorer les pratiques et projets déjà existants et inspireront d'autres milieux, qu'ils soient autochtones ou allochtones.

4 À partir de la parole des Anciens et Anciennes, chaque communauté, avec ses représentants et représentantes, choisissait un thème à rechercher dans son village. Ce thème était ensuite étudié en classe dans les écoles autochtones des communautés respectives. Ces thèmes ont servi d'inspiration pour l'élaboration de plans de cours par les personnes enseignantes autochtones. Leur enseignement reflétait ainsi leur propre réalité et répondait aux besoins spécifiques de chaque communauté, rendant ainsi l'apprentissage plus accessible et ancré dans le contexte autochtone.

RÉFÉRENCES

- Adesina, J. O. (2008). Against alterity. *Africa Development*, 33(4), 133–152. Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Baniwa, G. L. (2007). Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, 7(12), 127–146.
- Boelen, V. (2023). Décoloniser la spiritualité : Une démarche à intégrer dans le processus de décolonisation de l'éducation. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 20(1), 107–125. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40761>
- Brasil. (1993). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (Série institucional, Cadernos educação básica, 2).
- Brasil. (1996). *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- De Rose, S. O. (2010). *Tata endy rekoe – Fogo sagrado: Encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC.
- Dussart, F., & Poirier, S. (2021). Indigenous cosmologies, entangled religiosities and global connections: A theoretical overview. In F. Dussart & S. Poirier (Eds.), *Contemporary Indigenous cosmologies and pragmatics* (pp. 1–32). University of Alberta Press.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. Paz e Terra.
- Gow, P. (1991). *Of mixed blood: Kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford University Press.
- Gregor, T. (1977). *Mehinaku: The drama of daily life in a Brazilian Indian village*. University of Chicago Press.
- Grupioni, L. (2003). A educação indígena na academia: Inventário comentado de teses e dissertações sobre educação escolar indígena no Brasil (1978–2002). *Em Aberto*, 20(76), 197–238.
- Krenak, A. (2020). *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. <https://lc.cx/GLjKuD>
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N., & Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : Pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>
- Lévi-Strauss, C. (1993). *História de lince* (Trans. P. Neves). Companhia das Letras.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- Melo, C. R. de. (2008). *O corpo na escola e a escola no corpo: Escola, corpo e tempo entre os Guarani* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Melo, C. R. de. (2014). *Da universidade à casa de rezas Guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Munduruku, D. (2009). Educação indígena: Do corpo, da mente e do espírito. In *Múltiplas leituras* (pp. 21–29).
- Nimwendaju, C. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. Hucitec.
- Paladino, M., & Almeida, N. P. (2012). Entre a diversidade e a igualdade: Uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. *Contra Capa*.
- Pissolato, E. (2006). *A duração da pessoa: Mobilidade, parentesco e xamanismo Mbyá (Guarani)* [Tese de doutorado, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Schaden, E. (1974). *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Souza Lima, A. C. (2007). Educação superior para indígenas em el Brasil: Más allá del sistema de cupos. In *Educación escolar indígena: Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Antropofagia.
- Souza Lima, A. C. (2009). *A educação superior de indígenas no Brasil: Balanços e perspectivas*. E-papers.
- Tassinari, A. (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In M. K. L. Ferreira & A. L. Silva (Eds.), *Antropologia, história e educação*. Global.
- Tassinari, A. (2009a). *Múltiplas infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra escola*. ANPOCS.
- Tassinari, A., & Conh, C. (2009). "Opening to the other": Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 150–169.