



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAURÍCIO JOSÉ DOS SANTOS SILVA

**TRAJETÓRIAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DE
INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

**DOURADOS - MS
2018**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAURÍCIO JOSÉ DOS SANTOS SILVA

**TRAJETÓRIAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DE
INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eugenia Portela de Siqueira Marques

**DOURADOS - MS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586t Silva, Mauricio Jose Dos Santos

Trajétoria e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul / Mauricio Jose Dos Santos Silva -- Dourados: UFGD, 2018.

169f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Identidade. 2. Educação superior. 3. Indígenas. 4. Egressos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

TRAJETÓRIAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DE INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

MAURÍCIO JOSÉ DOS SANTOS SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques _____
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva (Titular) _____
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento (Titular) _____
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Prof^a. Dr^a. Thaise da Silva (Suplente) _____
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, que me deu a vida e aos meus pais que me educaram de forma simples e que me levou a ser quem sou hoje.

Agradeço de forma geral a minha família que me apoia nos momentos difíceis e com que confraternizo nos momentos felizes, como no nascimento do meu filho, o Kaio José.

Agradeço à minha orientadora e amiga, professora Eugenia que tem me acompanhado na minha, ainda pequena, trajetória acadêmica, dando incentivos e cobrando um melhor desempenho e que muito me ensinou sobre relações interpessoais e étnico-raciais, sem contar das viagens para eventos científicos que se transformaram em viagens de família.

Aos colegas do mestrado que caminharam juntos comigo nesta trajetória com o desafio de conhecer as histórias, as políticas e a diversidade da educação, como forma de buscar melhorar a qualidade da educação brasileira, assim como aos professores que contribuíram com o nosso crescimento nesse sentido. Em especial aos colegas da linha de pesquisa Educação e diversidade e do grupo de pesquisa GEPRAFE/UFGD que muito contribuíram na discussão do projeto de pesquisa que ao longo das disciplinas e das reuniões do grupo foi tomando a forma que apresento nesta dissertação.

À professora doutora Valéria Calderoni pelas conversas e reflexões que contribuíram ao longo do processo e ajudaram a compreender melhor os referenciais teóricos que utilizamos.

À professora doutora Aline Maira da Silva, membro da Banca Examinadora, que gentilmente aceitou participar contribuindo de forma significativa para os encaminhamentos da pesquisa.

À professora doutora Adir Casaro Nascimento, membro da Banca Examinadora, meu sincero agradecimento pelo muito que enriqueceu este trabalho com suas contribuições sempre pertinentes e pelo exemplo de sua atuação pessoal e intelectual que nos inspira a refletir sobre os processos coloniais que subjugam os povos indígenas.

Um agradecimento especial aos povos indígenas, principalmente aos das etnias Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá e Terena, com os quais tive oportunidade de conviver de forma mais aproximada nestes últimos anos e que me ensinaram e me ensinam a cada dia princípios tão importantes para a vida e que muitas vezes na correria do dia-a-dia não nos atentamos, como a simplicidade no viver, o sorriso estampado no rosto, mesmo que em momentos desagradáveis, a força da mobilização social e a humildade independentemente da

posição que ocupam, entre outros tantos ensinamentos que em cada gesto e em cada conversa são transmitidos de forma simples, singela e que impressionam pela clareza e didática utilizada que faz com que não nos esqueçamos destes ensinamentos e que espera transmitir àqueles a quem tiver ao meu lado. Este conhecimento transmitido oralmente por séculos ou milênios foi discriminado e subalternizado pelos colonizadores, mas permanece vivo como forma de resistência destes povos e como forma de re-existir.

A minha eterna coordenadora, professora Maria Aparecida Mendes de Oliveira, que me recebeu na Coordenação Regional da Funai, em Dourados, em 2012 e em poucos meses me possibilitou estar a frente da pasta referente à educação indígena, que me despertou e inspirou a pesquisar sobre as temáticas que envolvem as políticas destinadas aos indígenas, em especial à educação superior. Estendo o agradecimento aos demais colegas da FUNAI que me possibilitaram aprender com eles e confiaram no meu potencial e na minha força de vontade.

Aos acadêmicos indígenas, que colaboraram de forma direta ou indireta para os resultados desta pesquisa, um agradecimento todo especial, pois esta pesquisa não é feita “para”, mas é feita “com” vocês. Muito me orgulho de poder estar próximo de vocês e vivenciar um pouco das lutas, desafios e conquistas que têm alcançado.

*“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
[...]*

*Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir”.*

(Música: Trem Bala, de Ana Vilela).

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Este trabalho tem por objetivo geral investigar de que forma a educação superior atravessa a identidade dos indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Como objetivos específicos buscou-se: A) Conhecer a trajetória dos indígenas que ingressam na educação superior no Estado de MS; B) Conhecer as expectativas e dificuldades enfrentadas e; C) Identificar as diferentes estratégias adotadas por eles para a permanência nos cursos presenciais de graduação das diferentes IES atuantes no Estado. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se aproxima dos Estudos Pós-Coloniais. A pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Foram utilizados como instrumentos o questionário *on-line* e a entrevista semi-estruturada para entrevistar oito acadêmicos indígenas egressos de cursos presenciais de cinco diferentes Instituição de Educação superior (IES). Relacionamos as políticas afirmativas para acesso e permanência dos indígenas na educação superior no Estado de MS, atentando para os fatores materiais e simbólicos que os afetam. Discutimos também a construção epistêmica da identidade, aproximando-nos dos Estudos Culturais e de seu posicionamento e questionamento sobre as identidades culturais na sociedade contemporânea, assim como as contribuições dos autores Pós-coloniais e do grupo Modernidade/Colonialidade, como o deslocamento epistêmico por eles apresentados no sentido de compreender a possibilidade de os povos indígenas subverterem a lógica eurocêntrica a eles imposta, vindo a ter sua identidade reconhecida e fortalecida. Por fim, discutimos os atravessamentos identitários sofridos ou causados pelos e para os indígenas egressos da educação superior, buscando compreender quais as implicações e os possíveis atravessamentos que esse nível de educação lhes proporciona. Como conclusão, identificamos que a educação tem se tornado uma estratégia para os povos indígenas no fortalecimento de suas identidades étnicas e que há uma complexa negociação das identidades no ambiente acadêmico, com as quais os indígenas lidam sem deixar de lado o convívio com seus lugares de origem, suas culturas e tradições, favorecendo assim a dimensão coletiva dos povos indígenas.

Palavras-chave: Identidade. Educação superior. Indígenas. Egressos.

ABSTRACT

This research is inserted in the Post-Graduate Program - Master's and Doctoral Degree in Education of the Federal University of Grande Dourados (UFGD) in the Education and Diversity Research Line. This study aims to investigate how higher education crosses the identity of indigenous graduates of higher education in the State of Mato Grosso do Sul (MS). Specific objectives were: A) To know the trajectory of the natives who enter higher education in the MS State; B) To know the expectations and difficulties faced and; C) Identify the different strategies adopted by them to stay in the presential undergraduate courses of the different HEIs operating in the State. This is a research of a qualitative nature, which approaches the Postcolonial Studies. The research was carried out through bibliographical research and field research. The online questionnaire and the semi-structured interview were used as instruments to interview eight indigenous academics graduating from face-to-face courses at five different Higher Education Institutions (IES). We relate the affirmative policies for access and permanence of indigenous people in higher education in the State of MS, paying attention to the material and symbolic factors that affect them. We also discuss the epistemic construction of identity, approaching Cultural Studies and its positioning and questioning about cultural identities in contemporary society, as well as the contributions of the Postcolonial authors and the Modernity/Coloniality group, as the epistemic displacement by them presented in the sense of understanding the possibility of the indigenous peoples subverting the Eurocentric logic imposed on them, having their identity recognized and strengthened. Finally, we discuss the identity crossings suffered or caused by and for the indigenous graduates of higher education, c to understand the implications and possible crossings that this level of education provides. As a conclusion, we have identified that education has become a strategy for indigenous peoples in strengthening their ethnic identities and that there is a complex negotiation of identities in the academic environment, with which indigenous people coexist without living with their places of their cultures and traditions, thus favoring the collective dimension of indigenous peoples.

Keywords: Identity. Higher education. Indigenous people. Graduates.

RESUMEN

Esta investigación está inserta en el Programa de Postgrado - Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Federal de la Grande Dourados (UFGD) en la Línea de Investigación Educación y Diversidad. Este trabajo tiene por objetivo general investigar de qué forma la educación superior atraviesa la identidad de los indígenas egresados de la educación superior en el Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Como objetivos específicos se buscó: A) Conocer la trayectoria de los indígenas que ingresan en la educación superior en el Estado de MS; B) Conocer las expectativas y dificultades enfrentadas y; C) Identificar las diferentes estrategias adoptadas por ellos para la permanencia en los cursos presenciales de graduación de las diferentes IES actuantes en el Estado. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, que se aproxima a los estudios post-coloniales. La investigación fue realizada por medio de investigación bibliográfica e investigación de campo. Se utilizaron como instrumentos el cuestionario en línea y la entrevista semiestructurada para entrevistar a ocho académicos indígenas egresados de cursos presenciales de cinco diferentes Institución de Educación superior (IES). Relacionamos las políticas afirmativas para acceso y permanencia de los indígenas en la educación superior en el Estado de MS, atentando para los factores materiales y simbólicos que los afectan. Discutimos también la construcción epistémica de la identidad, acercándonos a los estudios sobre las culturas y cuestionamientos sobre las identidades culturales de la sociedad contemporánea, así como las contribuciones de los autores Post-coloniales y del grupo Modernidad/Colonialidad, como el desplazamiento epistémico por ellos presentados en el sentido de comprender la posibilidad de que los pueblos indígenas subvierten la lógica eurocéntrica a ellos impuesta, viniendo a tener su identidad reconocida y fortalecida. Por último, discutimos los atravesamientos identitarios sufridos o causados por los y para los indígenas egresados de la educación superior, buscando comprender cuáles son las implicaciones y los posibles atravesamientos que ese nivel de educación les proporciona. Como conclusión, identificamos que la educación se ha convertido en una estrategia para los pueblos indígenas en el fortalecimiento de sus identidades étnicas y que hay una compleja negociación de las identidades en el ambiente académico, con las que los indígenas lidian sin dejar de lado la convivencia con sus lugares de trabajo origen, sus culturas y tradiciones, favoreciendo así la dimensión colectiva de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación superior. Identidad. Indígena. Egresados

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Conceitos empregados pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade....	48
Tabela 1 - Aumento da população indígena – População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena no Brasil entre 1991 e 2010.....	56
Gráfico 1 - Acadêmicos(as) indígenas por etnia em MS	100

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário.....	165
APÊNDICE B - Entrevista	167
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	169

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AM	- Estado do Amazonas
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUD	- Centro Universitário de Dourados
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CINEP	- Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CUIA	- Comissão Universitária para os Índios
EC	- Estudos Culturais
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAIND	- Faculdade Intercultural Indígena
FIES	- Fundo de Investimento Estudantil
FLACSO	- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
GEMAA	- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GEPRAFE	- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação
GT	- Grupo de Trabalho
GTI	- Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUC	- Licenciatura em Educação do Campo
M/C	- Grupo Modernidade/Colonialidade
MEC	- Ministério da Educação
MPGK	- Movimento de Professores Guarani e Kaiowá
MS	- Estado de Mato Grosso do Sul
NAIN	- Núcleo de Assuntos Indígenas
NEPPI	- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Populações indígenas
OMEP	- Organização Mundial para Educação Infantil
ONU	- Organização das Nações Unidas

PAE	- Programa de Assistência Estudantil
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIND	- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
PT	- Partido dos trabalhadores
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVUI	- Programa Vale Universidade Indígena
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO.BR	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED-MS	- Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SiSU	- Sistema de Seleção Unificada
STF	- Supremo Tribunal Federal
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEE	- Territórios Etnoeducacionais
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	- Universidade Estadual de Mato Grosso
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	- Unidade da Federação/Estado
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	- Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	- Universidade Federal de Roraima
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UnB	- Universidade Federal de Brasília
UNEB	- Universidade Estadual da Bahia
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNIGRAN	- Centro Universitário da Grande Dourados
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 01 - Identidade e Diferença: conceitos e representações	29
1.1 As identidades culturais: uma discussão necessária e conflituosa	30
1.2 Os estudos culturais e os novos questionamentos sobre identidade.....	36
1.3 As contribuições da Teoria Pós-Colonial para subverter a lógica eurocêntrica ...	43
1.4 O deslocamento epistêmico trazido pelo grupo Modernidade/Colonialidade.....	50
1.5 Identidade indígena: fortalecimento identitário, silenciamento ou negociação?..	55
Capítulo 02 - Políticas afirmativas na educação superior brasileira: o acesso e a permanência dos Povos Indígenas	60
2.1 Apontamentos sobre as políticas afirmativas para indígenas no Brasil.....	60
2.2 As experiências do acesso dos Povos Indígenas à educação superior no Brasil ..	68
2.3 A oferta de educação superior para indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul74	
2.3.1 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	76
2.3.2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).....	79
2.3.3 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).....	81
2.3.4 Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	83
2.3.5 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Aquidauana	84
2.4 A permanência material e a permanência simbólica: fatores que influenciam na permanência de indígenas na Educação Superior	85
Capítulo 03 – O fortalecimento identitário dos indígenas egressos da educação superior no MS	93
3.1 Os caminhos teóricos e metodológicos	94
3.2 Caracterização e trajetórias de indígenas egressos da educação superior em MS	96
3.2.1 Caracterizando os colaboradores indígenas egressos da educação superior	99
3.3 Apresentação e discussão dos dados	107
3.3.1 Atravessamento da universidade na identidade indígena	111

3.3.2 Enfrentando os estereótipos e preconceitos diretos ou velados.....	121
3.3.3 As dimensões da permanência: a permanência material e simbólica...	130
3.3.4 Estratégias de resistência	137
Considerações finais	145
Referências	152
Apêndices.....	164

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto dos estudos iniciados em 2016, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ele se insere na Linha Educação e Diversidade e tem por objetivo geral investigar a trajetória de indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), com as implicações para a sua identidade no período em que permaneceram na graduação.

As inúmeras experiências e vivências que perpassaram a minha formação acadêmica e pessoal me possibilitaram compreender de que forma me posicionei em relação ao fenômeno investigado. Oriundo de família humilde, fui estudante de escola pública e o primeiro da família a concluir graduação em uma universidade pública estadual no interior de São Paulo. Sou o filho do meio, tenho uma irmã mais nova que segue sua vocação na vida religiosa desde a adolescência, há mais de 15 anos, e um irmão mais velho que já nos presenteou com quatro lindas crianças que nos ensinam a cada dia o valor de um sorriso, de uma palavra e de um abraço.

Meus pais foram meus primeiros educadores: ensinaram-me a falar, a andar, a fazer contas, a desenhar e, principalmente, a respeitar as pessoas, independentemente de sua condição social, raça ou cor. Quando chegou o momento, ensinaram-me também que era preciso me distanciar deles por um período do dia para frequentar a escola. Foi um momento muito difícil para mim; lembro-me de ter chorado muito no primeiro dia, mas aceitei o desafio e, ao final daquele ano, concluindo o “prezinho”, atual Educação Infantil, já estava engajado e me tornei o Papai Noel da turma.

Flora, Marieta e Cida foram minhas primeiras professoras. Ensinaram-me as letras, sílabas e palavras, concordâncias, gêneros e graus, assim como os números, a subtração e a multiplicação, as bases de ciências e geografia e uma história que anos depois percebi que fora inventada e que não correspondia com a realidade, como a “história do descobrimento do Brasil”, contada pelos europeus que invadiram o Brasil, roubaram nossas riquezas e escravizaram nossos ancestrais, negros ou indígenas, conforme mostra o estudo de Quijano (2005, p. 234).

Os anos foram passando e avancei para a quinta série, atual sexto ano, onde já não tinha apenas uma professora para ensinar todas as matérias, mas cada disciplina seria ensinada por um/a professor/a. Foi assim que começaram a recortar o conhecimento que me era

passado, colocando cada pedaço em um quadradinho ou uma caixinha. Hoje acredito que foi nesse momento que me perdi. Passei a sentir mais dificuldades com relação às disciplinas que me eram apresentadas, algumas delas bastante fora da realidade vivida por famílias de baixo poder aquisitivo como a minha, e outras tantas que nunca utilizei, a não ser para tirar uma nota razoável, visto que na escola nunca fui um aluno nota dez.

Quando cheguei ao ensino médio, uma nova metodologia foi adotada pela escola estadual que frequentava desde a infância, o que provocou em mim um novo estranhamento. Foi implantado o sistema de salas temáticas. Antes as salas eram destinadas às turmas e o professor deixava a sala e se dirigia à sala onde daria a próxima aula, porém no novo sistema eram os alunos que deixavam as salas ao final de cada aula. As salas eram destinadas às aulas de Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, e assim sucessivamente, porém uma das poucas coisas de que me recordo é de uma grande célula que alguém havia desenhado na sala de Biologia.

Ao concluir o ensino médio, a tendência era prestar vestibular para a Universidade Estadual Paulista (UNESP), única universidade pública da região de Presidente Prudente, extremo oeste de São Paulo. Para mim a tentativa tornou-se infrutífera por dois motivos: primeiro porque acredito que estava despreparado para avançar nos estudos, não recebi incentivos e não era comum na minha família que alguém continuasse a estudar após a conclusão do ensino médio. O segundo motivo acredito ao fato de o curso que escolhi - Educação Física - ser bastante concorrido e, porque na época não havia política afirmativa que possibilitasse o ingresso diferenciado, visto que me encaixaria nos quesitos exigidos atualmente: concluir o ensino médio em escola pública e me autodeclarar pardo.

Não desisti da ideia e, após quatro anos dos quais trabalhei durante três anos e frequentei um curso pré-vestibular privado por seis meses, consegui ser aprovado para o curso de Educação Física. Já no primeiro ano tive a oportunidade de colocar em xeque as convicções que tinha sobre a história, a sociedade e a vida de modo geral.

Foi um professor de sociologia, Antônio Luís de Andrade (o Tato), que, a partir de um texto chamado “A ideologia do boi”, instigou-me a questionar a sociedade sobre a alienação a que estávamos submetidos. Ele me levou a perceber que há entrelinhas a que precisamos nos atentar. Isso despertou em mim um senso crítico que desde então passei a utilizar e difundir para aqueles que estão à minha volta, no intuito de orientá-los no sentido de que a sociedade muitas vezes é induzida, pelos detentores do poder, a não enxergar ou não compreender a realidade como ela se apresenta. Nesse sentido afirma Walsh (2009, p. 16), sobre o capitalismo global da atualidade, que “opera uma lógica multicultural que incorpora a

diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo”, compreendendo, dessa forma, que “o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação”, agora incluindo os grupos que foram excluídos ao longo da história.

No período em que estive na universidade, tive como propósito subverter essa lógica de dominação social que nos é imposta de forma velada. Participei da luta por melhorias no curso, o que possibilitou a inclusão de mais professores doutores no curso de Educação Física, melhorando a qualidade da formação oferecida.

Em 2012, tive a oportunidade de assumir o cargo de indigenista especializado na Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio¹ (FUNAI) em Dourados/MS e estar a frente da pasta da educação indígena da referida coordenação Regional, passando a atender às demandas dos povos Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá e Terena do Cone Sul do Estado, sendo que meu primeiro contato com os acadêmicos indígenas se deu por meio das discussões referentes ao termo de cooperação firmado entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a FUNAI. Naquele momento fui desafiado a articular os recursos na sede da instituição, em Brasília-DF, para a execução do termo de cooperação para o fornecimento de vale transporte para os indígenas se deslocarem de suas residências até a universidade durante o período letivo.

A partir de então, comecei a participar de outras reuniões sobre o assunto. Participando também de eventos organizados para e pelos indígenas, pude compreender melhor seus desafios e detectar outras formas de desenvolver as políticas afirmativas dentro da instituição à qual estava vinculado. A cada ano que passava, todavia, as possibilidades e recursos eram cada vez menores e pouco era possível fazer, visto que desde 1991 a execução da educação formal dos indígenas ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, a quem coube destinar maior aporte de recursos para esse fim.

Tornei-me mais próximo dessa realidade no decorrer dos anos de 2013 e 2014, quando pesquisei as políticas afirmativas voltadas aos indígenas na educação superior no município de Dourados/MS, onde tive a oportunidade de conhecer o que era ofertado pelas Instituições de Educação Superior (IES), além da história de alguns indígenas que se destacaram regional e nacionalmente após a passagem pela educação superior.

Sou imensamente grato por, desde 2012, compartilhar diversas oportunidades de atuar ao lado dos principais nomes da educação indígena do Estado e do país, tanto indígenas

¹ Utilizaremos o termo índio apenas quando representar de modo geral a luta destes povos por direitos, enquanto que o termo indígena será utilizado para nos referirmos a um sujeito ou grupo étnico específico.

quanto indigenistas. Entre essas personalidades estão os professores indígenas Teodora de Souza, Eliel Benites e Anastácio Peralta, assim como os professores e indigenistas Levi Marques Pereira, Adir Casaro Nascimento, Neimar de Souza, Veronice Lovato Rossato e Beatriz dos Santos Landa, com os quais tive e ainda tenho momentos de muito aprendizado, tanto de cunho profissional quanto pessoal.

Diante da diversidade étnica existente no Brasil que, segundo o último censo do IBGE (2010b), conta com 305 etnias indígenas que falam 274 línguas diferentes, o Estado de MS figura como o segundo da federação com o maior número de indígenas, totalizando 77.000 (setenta e sete mil) pessoas divididas em diversos grupos étnicos. Algumas dessas etnias gozam de intensa inserção no entorno regional, como ocorre no município de Dourados/MS, onde eles vivem, segundo Brand e Calderoni (2012, p. 86) “em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas”.

Em todo o Estado, são reconhecidas diversas etnias, cada uma com suas especificidades culturais, linguísticas e de organização social. Segundo Simone Amado (2016, p. 26), dentre as etnias indígenas no estado, há uma que é composta de indígenas vindos do Nordeste, a etnia Atikun, que “migraram do interior do estado de Pernambuco e contabilizam cerca de 55 indígenas”. Essa etnia, somada às etnias Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié e Kinikinau, são conhecidas como **Povos do Pantanal**, enquanto os Guarani Nhandeva e os Guarani Kaiowá, que se autodenominam Guarani e Kaiowá, respectivamente, habitam o **Cone Sul** do Estado. Esta divisão originou a criação de dois Territórios Etnoeducacionais (TEE)², que carregam como nomenclatura suas características geográficas, como citado anteriormente.

A convivência com os povos indígenas me possibilitou uma aproximação com a cultura, língua, religião e costumes, assim como possibilitou identificar os desafios por eles enfrentados na luta pela terra e pelo direito de proteger sua cultura e sua identidade, como aponta Woodward (2000, p. 34) falando da mobilização política para a construção da identidade, “[...] a política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política”.

Pude, dessa forma, perceber outras formas de viver e relacionar-se com a natureza, diferentemente de tudo que até então eu havia conhecido no currículo escolar colonizado. Os estudos sobre a interculturalidade em sua vertente crítica, dos autores do grupo

² Instituídos pelas Resoluções SED-MS n. 2.960 e 2.961, de 27 de abril de 2015 que definiu as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul, respectivamente.

Modernidade/colonialidade como Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Walter Mignolo, possibilitaram-me realizar um deslocamento epistêmico no sentido de compreender o que historicamente foi negado na minha formação.

Nesse sentido, Candau (2009, p. 25) assinala que:

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo - alentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Um aspecto importante que pude identificar na cultura indígena é a tradição da oralidade. Essa modalidade tem sido gradualmente modificada por meio do processo de escolarização que foi imposto às comunidades indígenas há cerca de um século, no Estado de Mato Grosso do Sul, como destaca Machado (2013, p. 104) ao falar sobre a educação escolar em territórios indígenas:

A escola indígena é uma construção, está em construção, unir as experiências, colher os fragmentos, fazer os arranjos dos retalhos pedagógicos elaborados esporadicamente, ter a prática do letramento numa comunidade que a cultura oral prevalece, e que a escrita quase que se encontra inerte, é uma das necessidades.

A educação escolar tem se consolidado entre os povos indígenas. Muitos deles já utilizam a escola como forma de se armarem para travar embates contra os poderes públicos e assim alcançar novos objetivos, como tem acontecido com as políticas afirmativas voltadas para a formação de nível superior desses povos. Como apontado por Machado (2013), está havendo uma transição da cultura basicamente oral, como a indígena, para a prática do letramento e da escrita que se dá no ambiente escolar, em especial no acadêmico.

Acompanhei, ao longo desses anos, as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas na busca dos seus sonhos de concluir um curso de graduação. Para muitos deles a permanência se torna uma barreira quase intransponível, visto que muitos ingressam, mas

abandonam, ou são obrigados a abandonar o curso por diversos motivos, tanto materiais como financeiros, pedagógicos ou psicológicos, ou até mesmo devido à distância dos familiares, como afirma Landa (2009a).

Essa realidade mostra que a universidade possui uma cultura que ainda é hegemonicamente branca e eurocêntrica, que funciona como uma via de mão única, pois exige que os estudantes se adaptem à sua estrutura, independentemente de suas diferenças. Nessa perspectiva, os estudos de Coulon (2008) confirmam tal realidade: o estudante precisa adquirir o “*status de igual*”, precisa compreender e decodificar os códigos inerentes da cultura universitária, o que vai garantir a sua afiliação e fará com que ele se identifique como universitário. Caso essa afiliação não ocorra, haverá uma forte tendência à repetência e à evasão.

É preciso, todavia, ressaltar que o autor se refere à realidade francesa, que pode se aproximar da realidade brasileira, mas os povos indígenas têm uma interpretação diferente do uso que pode ser feito da instituição escolar, visto que inicialmente a escola lhes foi imposta e, no contexto atual, ela tem se tornado um espaço de luta em busca da afirmação cultural e identitária, como apontam Backes e Nascimento (2011):

A escola indígena, por estar nesse espaço ambivalente, localizada na fronteira entre a negação e a afirmação dos saberes indígenas, ora legitimando o saber ocidental, ora subvertendo-o, torna-se um espaço de negociação privilegiado entre a cultura indígena e a cultura ocidental, reconhecendo sua incomensurabilidade ao mesmo tempo em que também reconhece a impossibilidade de que elas não se cruzem, imbriquem, mesquem, produzindo novos modos de ser/viver indígena (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 28)

O mesmo viés é buscado pelos povos indígenas quando ingressam na educação superior. Há então um desafio para a gestão universitária: garantir um espaço democrático e plural, onde as diferenças possam ser somadas, e não subalternizadas. Nesse sentido, Heringer (2013, p. 86) afirma que há a necessidade de um maior aporte das instituições para que os estudantes se sintam pertencentes ao espaço acadêmico, visto que têm como desafio “considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidade a necessidade de lidar com a emergência desse novo perfil de estudante universitário”.

Essa realidade motivou-me a ingressar numa pós-graduação *latu sensu* oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) sobre “Gestão em Políticas Públicas

em Gênero e Raça”, onde investiguei as políticas públicas afirmativas ofertadas para os indígenas na educação superior no município de Dourados, MS. Iniciei esta especialização em 2013 e tive como orientadora a professora Eugenia Portela de Siqueira Marques, que esteve muito presente ao longo dos anos que se seguiram, incentivando-me a dar continuidade à investigação das questões de acesso e permanência de indígenas na educação superior, assim como as discussões sobre identidade.

Durante o curso de especialização, tive a oportunidade de compreender melhor a aplicação das políticas públicas por meio do levantamento das demandas, do planejamento, da implantação e da avaliação, reiniciando o ciclo. Nesse período, pude também acompanhar a implantação das políticas afirmativas nas universidades federais por meio da Lei Federal nº 12.711/2012, que prevê cotas para o ingresso de indígenas na educação superior.

No final de 2014, concluí a pós-graduação com um estudo sobre as políticas afirmativas para os acadêmicos indígenas no município de Dourados/MS. Conheci a realidade das IES do município, no que tange ao acesso para os indígenas por meio do estudo de três instituições, sendo uma privada e duas públicas, uma Estadual e outra Federal. Na época, o total de indígenas na educação superior no estado era apontado por Souza Lima (2014, p. 9) como cerca de 800 acadêmicos.

Os egressos indígenas que participaram da pesquisa descreveram sua realidade na época em que ainda havia pouco debate e foco da grande mídia sobre as ações afirmativas voltadas para os indígenas na educação superior, sendo as principais ações ofertadas pela FUNAI na IES privada. Enquanto isso, nas públicas, o que houve foi o esforço pessoal dos indígenas que se aventuravam nos processos seletivos regulares das instituições federais e da reserva de vagas para indígenas na universidade estadual. Nesse sentido, Gersem Luciano Baniwa (2013), grande pesquisador indígena, ressalta que:

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito; é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da

sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural (BANIWA, 2013, p. 18-19).

Nesse contexto, dentre os estudos sobre as Políticas Afirmativas e o acesso de indígenas na educação superior no Brasil, as pesquisas de Paladino (2012), Amaral (2010) e Nascimento (2006) nos possibilitaram compreender os inúmeros desafios para além do acesso, entre os quais a ausência de ações institucionais voltadas para a permanência, a subalternização do conhecimento tradicional, a necessidade de perspectivas metodológicas outras para o ensino, a pesquisa e a extensão em consonância com a diversidade e a complexidade das diferentes formas de vida dos povos indígenas, entre outros. Sobre esse aspecto, Baniwa (2013) afirma que:

A outra preocupação concerne ao desafio que o aluno indígena enfrenta diante dos percalços e complexidades do mundo acadêmico, o que remete à necessidade de se pensar na criação de programas específicos de acompanhamento e tutoria dos alunos indígenas aprovados no processo de cotas, que trabalhe desde o acesso, a permanência nas universidades até o regresso para as suas respectivas comunidades. É necessário considerar a necessidade de nivelamento de conhecimento dos estudantes indígenas ao iniciarem seus estudos nas universidades e a sua adaptação ao mundo acadêmico de forma a estimular a sua permanência e não permitir a evasão, uma vez que a distância da família, a nova cultura e os modos de vida tendem a estimular a desistência dos seus objetivos. É a oportunidade para se resolver a transição do estudante indígena do seu processo diferenciado de educação escolar (bilíngue, intercultural, específico) da aldeia para a escola ou universidade global (BANIWA, 2013, p. 20).

Em 2013, ao ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação (GEPRAFE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tive a oportunidade de ampliar os estudos sobre o contexto de criação das políticas afirmativas e o seu significado e importância para o acesso de indígenas, pretos e pardos na educação superior.

Esta pesquisa centra-se, porém, no atravessamento que a universidade traz na/para a identidade dos indígenas, e não mais no foco nas políticas afirmativas. Por isso foi necessário um maior embasamento teórico para esta discussão, assim como um posicionamento quanto à compreensão das dificuldades enfrentadas pelos indígenas nesse nível de educação. Dessa forma, foi possível compreender negociações, resistências e hibridações das identidades destes indígenas egressos da educação superior.

Além dos já apresentados desafios enfrentados pelos indígenas que ingressam na educação superior, inquieta-nos perceber a presença, na educação superior, de alguns atravessamentos na identidade indígena, considerando que o espaço acadêmico ainda é essencialmente marcado pela hegemonia epistêmica colonial, por meio de seus códigos, práticas, metodologias e significados.

Com foco nessa realidade, formulamos nossa pergunta de pesquisa: “de que forma a educação superior atravessa a identidade dos acadêmicos indígenas egressos dos cursos presenciais de graduação das diferentes IES no Estado de Mato Grosso do Sul?” Como forma de tentar responder a essa indagação, buscamos analisar também algumas questões que são convergentes e ajudam a respondê-la: 1) Quais as contribuições da educação superior para o fortalecimento da identidade étnica? 2) Quais são os estereótipos e preconceitos que esses acadêmicos enfrentam? 3) Como a universidade contribui para a permanência material e simbólica deles? 4) Quais as estratégias de resistência que eles adotam?

Frente às questões apresentadas, os objetivos específicos da pesquisa são: A) Conhecer a trajetória dos indígenas que ingressam na educação superior no Estado de MS; B) Conhecer as expectativas e dificuldades enfrentadas e; C) Identificar as diferentes estratégias adotadas por eles para a permanência nos cursos presenciais de graduação das diferentes IES atuantes no Estado.

Para atingir os objetivos propostos, buscamos inicialmente fazer um levantamento bibliográfico que, segundo Gil (2008, p. 50), dá-se “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e que permite ao pesquisador um entendimento mais amplo do que ele poderia pesquisar diretamente, assim como conhecer fatos passados. Com esse procedimento de pesquisa, tivemos acesso às produções sobre os indígenas na educação superior e à influência desta na identidade étnica, com posterior análise das políticas afirmativas destinadas a esse público. Encontramos, nesse meio, diferenças quanto às políticas voltadas para cursos específicos, geralmente de licenciatura intercultural, e às políticas destinadas aos cursos regulares das IES, a exemplo da reserva de vagas e do programa de bolsas permanência ou de outros programas de assistência estudantil.

Nosso cenário de pesquisa tem por base as IES frequentadas e que desenvolvem políticas afirmativas para os acadêmicos indígenas no Estado de MS, entre elas duas universidades públicas, UFGD e UEMS, localizadas no município de Dourados/MS e duas instituições privadas, o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), esta de cunho confessional e localizada na capital do Estado. Vale ressaltar que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) também desenvolve políticas afirmativas, inclusive com a oferta de um curso específico³ para os povos indígenas do Estado, porém não analisaremos este curso, mas os indígenas egressos dos cursos regulares do Campus de Aquidauana.

Colaboraram com esta pesquisa os indígenas egressos de cursos regulares e presenciais das referidas instituições, no total de 08 acadêmicos, sendo dois de cada IES. A colaboração se deu por meio de um questionário eletrônico *on-line*, encaminhado e respondido via *e-mail*, contendo questões abertas e fechadas, cujo condão era identificar o perfil dos acadêmicos indígenas. Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas em locais combinados anteriormente com cada um dos acadêmicos indígenas colaboradores, de forma voluntária e sem ônus, o que nos possibilitou uma visão aprofundada das situações que afetam a vida deles quando se deparam com o desafio da vida acadêmica.

Para a análise das entrevistas, apoiamo-nos na revisão da literatura realizada em teses, dissertações e artigos científicos a partir de diversas bases de dados como a Scielo.BR, Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Virtual UNIVERSITAS/BR e do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação afirmativa (GEMAA). Utilizamos também os programas de pós-graduação em educação das IES que realizaram pesquisas sobre o tema, o que nos possibilitou ter acesso a teses e dissertações entre as quais podemos destacar trabalhos de Santos (2009), Amaral (2010), Marques (2010), Athayde (2010), Dal’bó (2010), Rosa (2016), Santos (2016) e Amado (2016).

A produção de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas que nos permitiram confeccionar um roteiro com as perguntas principais, que foram complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas com relação à pesquisa. O formato é apontado por Manzini (2004, p. 2), que afirma que ele “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

³ O curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” é oferecido desde 2010 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, no campus de Aquidauana/MS, habilitando para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas indígenas das etnias Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Atikum, Ofaié e Guató.

As entrevistas foram realizadas com os acadêmicos indígenas, entre agosto de 2017 e fevereiro de 2018, no intuito de se conhecer suas dificuldades para o ingresso na educação superior, além de procurar saber como esse nível de educação afeta sua identidade, visto que ela se dá em instituições elitistas e eurocêntricas e que apenas há pouco tempo tem sido possível aos indígenas usufruírem desse direito. Por essas entrevistas pudemos encontrar ainda os avanços, os limites, as conquistas, as interações e outras perspectivas que os indígenas têm sobre e a partir da universidade.

Em um segundo momento, buscamos compreender as discussões sobre a identidade em suas diferentes possibilidades, enfatizando a identidade cultural, que proporciona maior aproximação com os povos indígenas e a sociedade contemporânea. Nesse sentido, nos aproximamos dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais que nos contemplam com diversos conceitos que facilitam o entendimento e a ressignificação dos estudos sobre identidade.

Foi realizado um levantamento a partir do banco de teses e dissertações de alguns programas de pós-graduação em educação de universidades reconhecidas pela atuação nessa temática e de outras publicações que chegaram ao nosso conhecimento devido ao nosso envolvimento com o tema. Também foram analisados, os bancos de dados da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de São Paulo (USP), que abordam formação de indígenas na graduação.

Das IES do Estado de Mato Grosso do Sul foram analisados os bancos de teses e dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ambas com sede em Campo Grande/MS, e do programa de pós-graduação em educação da UEMS, unidades de Campo Grande e Paranaíba, além das pesquisas do PPGEduc da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Entre as pesquisas desses programas analisadas, o trabalho de Valéria Calderoni (2016) contribuiu na medida em que articula os estudos sobre educação escolar indígena e os processos de tradução e/ou negociação entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais, tendo como aporte teórico os teóricos Pós-Coloniais. Outro trabalho que nos deu suporte foi o de Sonia Lima (2013, p. 84), que, além de tratar desses embates teóricos, busca ligar-se à “construção das representações das identidades indígenas” e à condição de egressos do espaço acadêmico dos indígenas, revelando suas expectativas e desafios e a expectativa daqueles que estão ao seu redor: a família, a comunidade e até mesmo aqueles outros jovens que não tiveram tal oportunidade. O mesmo viés é trazido por Fernando Athayde (2010), que trata das ações afirmativas e da inserção de acadêmicos indígenas na UEMS, no intuito de “dar voz”

aos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo, no caso, os acadêmicos indígenas, apontando suas percepções sobre suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior.

Na UFGD, a dissertação de Rosa (2016) descreve o processo de implantação do sistema de cotas na UFGD e a ocupação das vagas reservadas, o que pode abrir caminhos para melhor compreendermos os meandros administrativos da universidade para o seu preenchimento.

Da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a tese de Amaral (2010), sobre a trajetória dos acadêmicos indígenas no Estado do Paraná, buscou desvendar o pertencimento étnico e acadêmico, assim como a busca desses acadêmicos pelo seu espaço enquanto sujeitos de sua própria história. Paulino (2008) defendeu sua dissertação pela UFRJ, sobre os povos indígenas e as ações afirmativas no Estado do Paraná, onde analisou o vestibular dos povos indígenas do estado e a comissão específica criada para gerenciar o acesso e permanência desses indígenas: Comissão Universitária para os Índios (CUIA).

O ingresso de estudantes indígenas na universidade também é o tema de pesquisa de Dal'bo (2010), que tem como foco de pesquisa a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Por sua vez, Cordeiro (2008), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP analisou o desempenho de negros e indígenas cotistas da UEMS desde o primeiro ingresso deles, em 2004, à conclusão. Santos (2009), da Universidade Federal da Bahia - UFBA trata da permanência de estudantes alvo de ações afirmativas na educação superior, tendo como foco a sua permanência material e simbólica.

Para o aprofundamento da investigação e da análise, aproximamo-nos dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, tomamos como referência trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado que tratam da temática, além de alguns artigos científicos que complementam as investigações realizadas e que juntos contribuem para uma melhor compreensão do fenômeno observado.

As contribuições dos Estudos Culturais e Pós-coloniais ajudam-nos a compreender melhor os novos questionamentos sobre a identidade na sociedade contemporânea e as formas de subverter a lógica eurocêntrica, respectivamente.

Nos Estudos Culturais, Hall (2005) e Bhabha (1998) estabelecem uma reflexão sobre as transformações vivenciadas pelos sujeitos sociais na atualidade e sobre o debate da noção de identidade e hibridização das culturas contemporâneas diante da globalização que coloca em questão os processos socioculturais que interligam o local e o global.

Enquanto isso, os intelectuais da teoria Pós-colonial, em sua maioria Latino-americana, uniram-se em um grupo denominado Modernidade/Colonialidade, no intuito de

produzir deslocamentos epistêmicos como meio de possibilitar e valorizar outras formas de conhecimento que não o ocidental/europeu. O destaque, aqui, fica por conta do eurocentrismo, tratado por Quijano (2005) como perspectiva de conhecimento e ou modo de produzir conhecimento que demonstra um novo caráter do padrão mundial de poder que surgiu com o advento da colonização estabelecida pelos europeus no século XV e que hierarquiza as sociedades por meio da divisão por raças.

Os efeitos da colonização nas esferas políticas e econômicas que não se encerraram com o fim das administrações coloniais e que persistem até os dias atuais são apontados por Quijano (2005) como a Colonialidade do Poder, um importante conceito para compreendermos as relações que os povos indígenas estabelecem com a sociedade e com o ambiente universitário. Segundo o autor:

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pode impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de **re-identificação histórica**, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. (QUIJANO, 2005, p. 234, grifo do autor).

Sob essa ótica, esses estudos nos desafiam a ressignificar o espaço destinado historicamente aos saberes produzidos pelos povos tradicionais na sociedade e no modelo adotado no currículo universitário, considerando que a imposição e a legitimação da colonialidade epistêmica buscam impedir pensar lógicas outras.

O presente trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, com o título: “identidade e diferença: conceitos e representações”, apresentamos os estudos sobre identidade, diferença, cultura e fronteiras, com os quais dialogaremos ao longo do trabalho. Enfocamos a discussão sobre as identidades culturais, assumindo esse entendimento como mais próximo do nosso objeto de pesquisa e o conseqüente fortalecimento, silenciamento ou negociação das identidades dos indígenas egressos da educação superior. Demos ênfase às contribuições dos autores Pós-coloniais para a subversão da lógica eurocêntrica da qual a universidade está impregnada há séculos, e aos deslocamentos epistêmicos trazidos pelos autores dos Estudos Culturais e do grupo Modernidade/colonialidade.

No segundo capítulo, intitulado “Políticas afirmativas na educação superior brasileira: o acesso e a permanência dos povos indígenas”, são abordados alguns aspectos da implantação das políticas afirmativas no Brasil, relacionando-as com as experiências vivenciadas pelos povos indígenas, tendo como foco principal a população indígena de MS e seus desafios para ingresso, permanência e conclusão dos cursos de graduação presenciais em diferentes IES no Estado. Tecemos algumas considerações sobre os fatores que favorecem ou dificultam a permanência de indígenas na educação superior, seja no âmbito material/financeiro, seja no âmbito simbólico.

No terceiro capítulo, intitulado “Os atravessamentos identitários dos indígenas egressos da educação superior”, apontamos os caminhos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa e análise dos dados e apresentamos a discussão dos dados e os resultados da pesquisa, enfatizando o contexto e aproveitando para caracterizar os sujeitos colaboradores.

Como conclusão, buscamos apontar as implicações da educação superior no atravessamento das identidades destes sujeitos indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul e nos deparamos com os avanços e conquistas efetivadas ao longo de quase duas décadas de políticas afirmativas, assim como com as interações que eles desenvolvem dentro do ambiente universitário, além das limitações e de outras perspectivas que os indígenas têm sobre e a partir da universidade.

CAPÍTULO 01

IDENTIDADE E DIFERENÇA: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

Analisaremos, neste capítulo, as possibilidades do fortalecimento identitário dos povos indígenas no Brasil. Nosso enfoque será o silenciamento da diferença étnica e a sua negação ou a negociação, em um contexto hegemônico e eurocêntrico marcado pela inferiorização e a subalternização da cultura e dos saberes e pelo desrespeito à história dos povos tradicionais.

As representações sobre os povos indígenas na sociedade brasileira são marcadas por diferentes formas de preconceito e discriminação que não se sustentam nos dias atuais, das quais citamos (não para reforçar, mas sim para evitar que tais violências continuem ocorrendo): a ideia de seu congelamento no passado, sob a pecha de que são povos atrasados, primitivos e sem cultura; de que os indígenas pertencem a um único povo, com a mesma cultura, crença e língua; da negação de seus conhecimentos por serem diferentes da lógica ocidental; de que o colonialismo taxa as culturas indígenas como primitivas, entre outros. Esta visão estereotipada se agrava com a expansão econômica, especialmente do agronegócio, em direção às terras indígenas, tendo como um complicador a ausência de políticas públicas.

Esses estereótipos referem-se aos processos sociais de classificação dos sujeitos em grupos ou raças, como aponta Quijano (2005, p. 228). A hierarquização das raças levou negros e indígenas serem representados como subgrupos, muitas vezes chegando à negação de sua humanidade, o que pode ser percebido quando da invasão europeia no continente Americano e que foram mantidos na constituição da sociedade brasileira, que não considera o indígena como elemento dessa constituição e não reconhecem a valiosa herança cultural destes povos. Esse sentimento se efetivou na educação formal, no currículo escolar e no livro didático, desde a educação básica até o ensino superior.

Buscamos, pois, compreender os movimentos de afirmação identitária no contexto da educação superior, visto que o espaço universitário, no qual se processam as relações de culturas diferentes entre as lógicas culturais dos povos indígenas e a universidade, é um espaço privilegiado, *locus* hegemônico da ciência, do pensamento racional e da lógica ocidental.

1.1 AS IDENTIDADES CULTURAIS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA E CONFLITUOSA

A questão da identidade tem sido amplamente debatida, em diversas áreas do conhecimento como as Ciências Sociais, as áreas da Saúde, a Filosofia, a Antropologia e a Educação, entre outras. O advento da modernidade e da globalização provocou a curiosidade e certa estranheza em torno do tema. A globalização chegou mesmo a ser definida por muitos autores como o acontecimento que levou as identidades a enfrentarem algumas crises, devido à crescente substituição das velhas estruturas dos estados e das comunidades nacionais por esse fenômeno que diluiu as fronteiras, tornando possível a transnacionalização da vida econômica e cultural.

Etimologicamente, a palavra Identidade nasce do latim *identitas*, que se refere à qualidade do que é idêntico e ao conjunto de características capazes de distinguir uma pessoa ou uma coisa de outra pessoa ou de outra coisa, tornando-a única. Essas definições remeterão, mais adiante, a uma melhor compreensão do conceito que tem sido utilizado ao longo do tempo.

Dentre as definições de identidade, destacamos a apresentada pelos autores dos Estudos Culturais segundo os quais a identidade é vista como algo bastante complexo e que envolve múltiplos fatores, o que dificulta uma definição clara quanto à sua natureza. Segundo esses estudos, as características da identidade podem (ou devem) ser definidas historicamente, e não biologicamente, sendo que os sujeitos podem assumir identidades diferentes em diferentes momentos.

O mesmo entendimento pode ser visto em Katheryn Woodward (2000, p. 07-09), que afirma que a identidade é relacional, dependendo de algo exterior a ela para existir e sendo marcada pela diferença. Para a autora, a identidade existe a partir do que ela não é, a exemplo do indígena que passou a identificar-se como tal a partir da presença daqueles que invadiram suas terras, os europeus, e daqueles que estes trouxeram da África para escravizar, os negros, que passaram a ser denominados de “não indígenas”.

Sob esse aspecto, o etnocentrismo considera que cada povo, cada etnia tende a ver a si próprio e aos seus como os melhores, os verdadeiros e os que estão hierarquicamente acima dos demais povos. De forma mais ampla, os europeus impuseram sua superioridade em quase todo o planeta, por meio da expansão marítima e da colonização, movimento que gerou o eurocentrismo. O eurocentrismo é tratado por Quijano (2005) como uma perspectiva de

conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstra o novo caráter do padrão mundial de poder:

Mas no caso europeu esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores. Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (QUIJANO, 2005, p. 235).

Os indígenas foram classificados, em muitos casos, como exóticos, primitivos e distantes, porém não é essa a realidade existente no país. Eles têm se apropriado cada vez mais, entre outros aspectos, da cultura, da tecnologia e da religiosidade da sociedade envolvente, sem ter que deixar de lado sua forma de ser e viver. Exemplo disso é o caso dos indígenas que moram na fronteira do Brasil com o Paraguai, no sul do Estado de MS. São falantes da língua indígena, Guaraní, mas através de um processo de negociação/articulação (HALL, 2005) e de hibridização (BHABHA, 1998) utilizam palavras da Língua Portuguesa e do Castelhana, o que lhes possibilita formarem uma quarta língua, reflexo dessa situação fronteiriça e global que passa a ser compreendida pelos demais indígenas que habitam a região. Nesse caso, a fronteira se materializa pela divisão entre os países pela sua natureza política e territorial, porém a identidade desses sujeitos está vinculada ao conceito de nação devido à partilha dos mesmos costumes, características e cultura, inclusive compartilhando o idioma. Isso acontece pelo fato de possuírem uma determinada tradição histórica já muito bem documentada. Este conceito se difere do conceito de Estado ao qual faz referência a uma forma de organização social soberana que tem o poder administrativo e de regulação sobre um determinado território.

O filósofo indiano Homi K. Bhabha refere-se às transformações vivenciadas pelos sujeitos sociais na atualidade e ao debate sobre a noção de hibridização das culturas contemporâneas diante da globalização que coloca em questão os processos socioculturais que interligam o local e o global. A globalização rompe barreiras como as do Estado-nação,

possibilitando que a identificação cultural possa ser também transfronteiriça, seja por abranger mais de um estado-nação, seja por ocorrer no interior da própria nação, como afirma Bhabha (1998, p. 209).

A sinalização da possibilidade de uma identidade ser transfronteiriça nos aproxima dos povos indígenas, em especial dos Guarani, com seus subgrupos Nhandeva, Kaiowá e Mbya. Eles habitam diversos países da América Latina, formando um grande povo que se une quando há interesses em comum e que também se define enquanto etnias diferentes, reivindicando suas especificidades quando necessário, para resguardar direitos como o de uma educação específica e diferenciada.

Bhabha (1998, p. 75-77) destaca que o processo de identificação e construção da identidade presente nos contextos culturais depende de condições como a necessidade de existir e de ter o desejo, enquanto colonizado, de estar no lugar do colonizador. Tudo isso, contudo, sem se separar da sua condição inicial, a imputação da “imagem de identidade” a partir da qual o sujeito sofre transformações ao assumir a nova imagem, com a possibilidade de formar uma identidade social culturalmente híbrida, popular e em constante movimento.

E Néstor García Canclini (1997), antropólogo de origem Argentina radicado no México e tido como um dos maiores investigadores das Ciências Sociais contemporâneas no que se refere à correlação entre cultura e pós-modernidade na América Latina, afirma que o processo de hibridação configura-se como processo que não é estático, mas composto de movimentos complexos que se dão dentro do fenômeno da globalização e da modernização.

O hibridismo a que se refere Canclini (1997, p. 113) está ancorado na ideia de um processo em que diferentes formas culturais se combinam para compor novas formas. O termo tende a comportar melhor a ideia de mescla cultural entre o tradicional e o moderno, entre o popular e o culto, mas essa combinação pode ocorrer “de modo não planejado, ou ser o resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos ou de intercâmbio econômico ou comunicacional”, que não estariam isentos de conflitos.

Sobre o fenômeno da globalização e da modernização, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 227), um dos principais autores dos estudos Pós-coloniais, afirma que a globalização atual é fruto da “constituição da América e do capitalismo colonial moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”. Esse padrão de poder tem como um dos fundamentos, segundo o autor, a “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça”, e não tem história conhecida antes da América. Sua origem deu-se com a dominação colonial e sua construção teve como referências as supostas estruturas biológicas diferenciais entre conquistadores e conquistados, teoria já superada cientificamente.

Essa condição de hierarquização das raças e da superioridade eurocêntrica sobre as demais populações, em especial na América Latina, não se encerra, todavia, com o final do colonialismo, mas resiste até os dias atuais, de forma a manter a colonialidade por meio do padrão de poder eurocêntrico, ainda hoje hegemônico. Esses efeitos da colonização nas esferas política e econômica, que não se encerraram com o fim da administração colonial, persistindo até os dias atuais, são apontados por Quijano (1989) como a Colonialidade do Poder.

Outro intelectual renomado envolvido nos estudos Pós-coloniais, Walter D. Mignolo (2010, p.12) afirma que a matriz colonial do poder utiliza-se de uma estrutura complexa para perpetuar a dominação colonial sem que seja necessária a volta da colonização político-administrativa, mas com a expectativa de que esta se dê no interior dos Estados-nação e no interior das pessoas, atingindo uma tripla dimensão de dominação: a do poder, como já apontado por Quijano; a do ser, que se refere às normas impostas para que a pessoa seja aceita na sociedade, como as questões de gênero e sexualidade, raça e etnia, além dos fatores econômicos, da posição social que ocupa e do saber, que concentra a subjetividade e o conhecimento eurocêntrico e colonial, que se intitula como superior, visto que aquele que detém o conhecimento passa a impor as regras na sociedade atual, colocando-se sempre hierarquicamente sobre aqueles que não o dominam.

Para Quijano (2005), a América surgiu como a primeira identidade da modernidade, pois foi o “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial”, a “maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”, considerando como naturais essas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus, criando, assim, novas identidades. Sob esse aspecto, o autor afirma que:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005. p. 228).

A classificação biológica da população de acordo com as raças foi superada cientificamente; continua sendo feita, porém no sentido sociológico, e não biológico, como afirma Kabengele Munanga (2004, p. 22). Para o autor, o conceito de raça nada tem de biológico, mas “é um conceito carregado de ideologia, pois assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. A partir dessas relações de poder e dominação, foram subalternizados negros e indígenas até os dias atuais, com a desvalorização de suas culturas, seus costumes e suas espiritualidades, e a desconsideração do grande valor que têm esses sujeitos para a instituição da identidade nacional.

Para Woodard (2000, p. 14), além da identidade ser marcadamente fluida, dispersa e fragmentada, ainda é possível compreender a sua constituição por diferentes perspectivas. Uma delas, a essencialista, sugere a existência de “um conjunto cristalino, autêntico, de características”, partilhado por todos que assim se identificam, que não se altera ao longo do tempo, enquanto a perspectiva não-essencialista enfoca as diferenças e as características que são comuns a outros grupos étnicos, assim como a mudança que sua própria identificação tem sofrido ao longo dos séculos.

Há ainda a busca por uma identidade verdadeira ou autêntica que teria permanecido ao longo do tempo, fato que é atribuído mais frequentemente, segundo Woodward (2000, p. 15), aos movimentos étnicos, religiosos ou nacionalistas. A autora questiona, contudo, a existência de uma “identidade verdadeira”, visto que se faz necessário um maior embasamento teórico para se compreender os processos que estão envolvidos na construção da identidade. Como se pode verificar, trata-se de um processo bastante complexo.

A construção da identidade na atualidade, ainda segundo Woodward (2000), não se limita mais a uma simples divisão em classes; ela passa por muitas outras influências, como o questionamento das estruturas políticas das identidades que tinham como parâmetros as relações de classe, o partido e o Estado-nação, entre outras. Essas antigas versões de identidade têm sido substituídas por identidades outras, que antes ficavam às margens da sociedade e tinham suas histórias ocultadas, mas que passaram a ser reivindicadas a partir da década de 1960, por meio de uma onda denominada de “novos movimentos sociais”. Esse novo movimento reivindicava uma política de identidade que pudesse atender às diversas formas de identificação que eram conhecidas naquele período, como as identidades étnicas, raciais, de gênero e sexuais, entre outras, assim como o direito de cada grupo construir e assumir sua identidade. Desse modo:

A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela *é produzida* e como é contestada. A política de identidade concentra-se em **afirmar a identidade cultural** das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, **um fator importante de mobilização política**. (WOODWARD, 2000, p. 34, grifo nosso).

Importante destacar que as diversas etnias indígenas se uniram, e ainda se unem nessa mobilização política, para alcançar objetivos relativos aos seus direitos básicos, como a recuperação de seus territórios tradicionais e uma educação específica e diferenciada.

Por sua vez, Hall (2005, p. 21) destaca um ponto central na questão das identidades culturais e a emergência do que se entende por identificação, destacando também a emergência da política de identidade que se volta para a diferença:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de **diferença**. (Grifo do autor).

Essa concepção política de identidade reflete de forma efetiva na luta dos povos indígenas pelo seu reconhecimento. Por causa dela, as diversas etnias se articularam e ainda se articulam em prol de políticas públicas que os atendam de forma diferenciada e específica, contemplando-os de forma suplementar com os direitos que eles já deveriam usufruir como cidadãos. Por outro lado, quando se faz necessário, há a separação dos indígenas, aqui compreendidos como um agrupamento social mais abrangente e político, em diferentes etnias, que requisitam políticas focais que respeitem suas diferenças étnicas e culturais.

Nesse sentido, Woodward (2000, p. 10-11) chama atenção para o fato de a construção da identidade ser algo tanto simbólico quanto social. Por conta disso, há causas e consequências materiais que são perceptíveis diante dessa construção, em que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares e em momentos particulares. Observaremos, neste estudo, o ambiente universitário, que está eivado

de relações sociais e simbólicas. Essas relações vêm afetando as identidades (construindo, desconstruindo ou ressignificando) e geram algumas consequências, como o sucesso acadêmico e o acesso ao mercado de trabalho ou, por outro lado, pode ocorrer a frustração e a aversão pela educação superior, o que levaria as identidades a terem dificuldades de transpor as barreiras que separam os estratos sociais.

Além disso, Woodward (2000, p. 16-17) alerta para a representação que é compreendida como um processo cultural de inclusão da prática de significação e dos sistemas simbólicos, estes responsáveis por tornar “possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar”, estabelecendo, dessa forma, as identidades individuais e as coletivas, posicionando-nos como sujeitos. Aliados aos discursos, os sistemas de representação “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. A autora aponta ainda outro nível de construção da identidade:

O nível psíquico também deve fazer parte da explicação; trata-se de uma dimensão que, juntamente com a simbólica e a social, é necessária para uma completa conceitualização da identidade. Todos esses elementos contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas (WOODWARD, 2000, p. 14).

As diferentes dimensões e concepções conceituais demonstram quão complexas são as construções das identidades. Em determinados pontos, elas nos possibilitam compreender melhor a relação de identidade e diferença, e nos desafiam a encontrar um ponto de equilíbrio para a identificação desses aspectos e da sua importância no diálogo sobre a formação identitária dos povos indígenas.

1.2 OS ESTUDOS CULTURAIS E OS NOVOS QUESTIONAMENTOS SOBRE IDENTIDADE

A partir do final da década de 1950 e início dos anos 1960, segundo Escosteguy (2010, p. 27-30) surgiram as contribuições que estabeleceram as bases para os Estudos Culturais, em sua vertente britânica, que no campo acadêmico foi responsável por propor a interdisciplinaridade para estudar a cultura, em suas palavras: “Os estudos culturais propõem um olhar interdisciplinar que entende os processos culturais como interdependentes e não

como fenômeno isolado, como é a prática usual da maioria das disciplinas”. Esse estudo revelou o leque de inquietações que abrangem as relações entre cultura e sociedade, com suas diversas formas e práticas culturais, bem como as relações com a sociedade, além das constantes mudanças sociais.

Ainda segundo Escosteguy (2010, p. 27) foi fundado em 1964 o *Centre for Contemporary Cultural Studies*, principal instituição a reunir os intelectuais ligados aos Estudos Culturais, também conhecido como a Escola de Birmingham. A instituição tinha à frente teóricos como Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Palmer Thompson e Stuart Hall, este que se tornou diretor do instituto no ano de 1968.

Os Estudos Culturais, segundo Costa et al. (2003, p. 37), surgiram em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscavam a afirmação de suas identidades. Esses grupos se apropriaram das ferramentas conceituais e dos saberes que emergiam de suas leituras do mundo, almejando uma cultura pautada por oportunidades democráticas que valorizasse outras culturas além das hegemônicas. Eles acreditavam numa “educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” de modo que o termo ‘cultura’ pudesse incluir as atividades e os costumes das pessoas comuns, que até então se encontravam excluídos da definição de cultura, que tinha caráter elitista. Nas palavras dos autores:

Desde seu surgimento, os EC [Estudos Culturais] configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre **alta cultura e cultura de massa**, entre **cultura burguesa e cultura operária**, entre **cultura erudita e cultura popular**. Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre **a cultura**, entendida como a máxima expressão do espírito humano; [...]. Ao segundo termo corresponderiam **as [outras] culturas**, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX (COSTA et al, 2003, p. 37, grifo do autor).

Esse novo entendimento das formas que podem assumir a cultura ganhou adeptos ao redor do mundo. Acredita-se que o fato que pode ter estabelecido um diferencial nos Estudos Culturais para essa progressão tenha sido a existência da compreensão desses conceitos, mesmo muito antes de eles se tornarem um rótulo científico. Muitos teóricos, em muitos países, já pensavam, e talvez até já pesquisassem, sua cultura ou a cultura das sociedades sem a interferência de um poder hegemônico. Com isso, chegavam a conclusões bastante próximas

do que propõe essa corrente de pensamento, como afirma o próprio Martín-Barbero (1997, p. 01): “Não comecei a falar de cultura porque me chegaram coisas de fora. [...] Nós havíamos feito estudos culturais muito antes de essa etiqueta aparecer”.

Além da proximidade da teoria com as populações subalternizadas em diversos países, há ainda as mudanças das configurações da sociedade atual que influenciaram a validação das propostas investigativas dos teóricos dos Estudos Culturais, que podem ser compreendidas como:

As instabilidades do mundo contemporâneo, a desintegração das narrativas mestras que o explicavam, as inúmeras rupturas com a ordem estabelecida, a intensa conexão planetária favorecida pela mídia, as novas questões trazidas por inéditas formas de migração e desterritorialização, condições às quais os EC [Estudos Culturais] parecem corresponder, produzindo encaixes temporários, porém fecundos (COSTA, et al, 2003, p. 43-44).

Com relação à identidade, os Estudos Culturais nos contemplam com proposições bastante interessantes. Uma delas vem do sociólogo Jamaicano radicado na Inglaterra, Stuart Hall (2005), que aponta três diferentes concepções de identidade: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno.

De acordo com Hall (2005, p. 10), o sujeito do iluminismo, surgido com a emergência da modernidade, seria uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade, tendo como foco a “concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior”.

O sujeito Sociológico seria aquele que proporcionava ou almejava a interação entre o Eu e a sociedade. Para o autor, apesar de ainda existir a essência interior do Eu, este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem’. Essa realidade vincularia o sujeito à estrutura, transferindo o centro das atenções para o diálogo com o outro, com o diferente e com outras culturas, de modo que ele pudesse perceber e conviver com outras identidades que estes novos contatos pudessem lhe proporcionar. A identidade do sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno, como afirma Hall (2005, p. 11).

Por sua vez, o sujeito Pós-Moderno teria como característica principal o fato de o sujeito ser composto não de uma, mas de várias identidades e, mais do que isso, não ter uma

identidade fixa, essencial ou permanente. Isso demonstra que nesse novo cenário o processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e às vezes ambivalente ou não resolvido (HALL, 2005, p. 12). De modo geral, o autor aponta que:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente unificadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Outro autor que se aprofunda na temática é o filósofo indiano Homi K. Bhabha, que traz alguns conceitos que nos ajudam a compreender a identidade na atualidade. O autor utiliza conceitos como identidade, cultura, modernidade, hibridismo cultural, tradução, tradição e fronteira para descrever a sociedade atual e suas dinâmicas. Nesse sentido, o autor identifica as novas alternativas políticas forjadas pelos sujeitos socio-históricos habitantes das fronteiras, destacando o conceito de entre-lugar no qual as identidades se constroem não mais nas singularidades, mas nas fronteiras de diferentes realidades, sendo compreendidas como um pensamento liminar, construído nas fronteiras, nas bordas. E complementa:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20).

Há ainda o hibridismo cultural que, segundo Bhabha (1998, p. 22), emerge justamente das fronteiras que são provocadas pela transformação histórica e social por que passa o planeta a partir da globalização. Há, contudo, uma modificação na forma como a sociedade é enxergada ou representada, pois o hibridismo é concebido como uma “passagem intersticial entre identificações fixas” que compreende uma ampla gama de identidades outras e sobre as

quais não incide qualquer tipo de hierarquização, ou seja, “acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”.

Tem-se, pois, que a existência de diferentes identidades e a aproximação entre diferentes culturas possibilitam a efetivação do hibridismo que, segundo Bhabha (1998, p. 35), afeta o interior dos sujeitos que passam a habitar a “borda de uma realidade intervalar”, onde ocorre uma apropriação da cultura pelo outro, ao mesmo tempo em que se dá a transmissão de parte da cultura ao outro, num processo de troca.

Esses novos signos ou significados da identidade são perceptíveis quando há uma maior aproximação dos indígenas com a sociedade envolvente, visto que eles passam a se fazer presentes diante de uma sociedade que insiste em mantê-los distantes, afastados e no passado, mesmo que isso seja diferente no discurso e nas representações que são feitas cotidianamente no país, tanto na grande mídia quanto nos livros didáticos. Coube aos indígenas marcarem seu posicionamento junto à sociedade, demonstrando que estão atentos às mudanças sociais que vêm ocorrendo, como o uso de novas tecnologias, a proximidade das cidades com seus territórios e a escolarização, entre outros.

Esses povos descobrem, dessa forma, que muitas vezes encontram-se nos entre-lugares de que nos fala Homi Bhabha (1998), pois carregam em si as características intrínsecas e fenotípicas atribuídas aos povos indígenas. Por vezes, por estarem em espaços e situações que são alheias à sua realidade, como a academia, sofrem discriminação por ocuparem esses espaços acadêmicos, onde nem sempre são aceitos, ou são aceitos com reservas pelos demais acadêmicos, docentes e técnicos administrativos das IES. Desta forma, os indígenas se apropriam da cultura ocidental/eurocêntrica presente na universidade.

Os conceitos abordados e articulados por Bhabha (1998) apontam para uma nova forma de olhar a sociedade, por meio de uma perspectiva que vai além do proposto pela modernidade, uma perspectiva pós-colonial que, segundo o autor:

É testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das "minorias" dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma "normalidade" hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e

ambivalentes no interior das "racionalizações" da modernidade. (BHABHA, 1998, p. 239)

Compreendemos que a teoria pós-colonial se fundamenta na realidade daqueles que se encontravam, até então, subalternizados e marginalizados socialmente. Sob a sua égide, os povos indígenas se colocam hoje como integrantes dessa nova visão da sociedade, visto que por séculos tiveram a exploração colonial influenciando sua forma de ser e viver, no sentido de que foram impostas a cultura, a religiosidade, as tradições e as línguas europeias sobre suas formas de organização social, seus rituais e suas culturas, culminando com o extermínio de milhares (ou milhões) de sujeitos que não aceitaram tal subalternização.

Essa nova visão de mundo que passa a ser compreendida, segundo Bhabha (1998, p. 26), como circunstancial com relação à modernidade, ou seja, “de outro modo que não a modernidade”, pode se apresentar de forma a causar certa descontinuidade dessa visão. Em outras palavras, esses povos, antes subalternos, podem se posicionar em desacordo com ela, resistindo às suas “opressivas tecnologias assimilacionistas”, propondo assim, “o hibridismo cultural de suas condições fronteiriças para ‘traduzir’ e, portanto, reinscrever, o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade”.

Por sua vez, as identidades nacionais são apontadas como comunidades imaginadas que, segundo Hall (2003, p. 59, grifo nosso), formam uma cultura nacional que nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica, mas sim uma estrutura de poder cultural. O autor constata ainda que “a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por **um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural**”. Temos como exemplo marcante disso a colonização da América, em que a formação das nações se deu mediante a apropriação forçada, e muitas vezes violenta, dos nativos que aqui viviam. Esses povos tinham características próprias de cultura, costumes e tradições que foram subalternizadas diante do poder e da violência dos europeus, com a imposição de seu modo de vida e de conhecimento, além de sua religião.

Percebe-se, pois, que os autores dos Estudos Culturais, entre eles Hall (2005) e Bhabha (1998), ao falarem sobre identidade, afirmam que ela está em constante formação e transformação, e que por esse motivo deveria ser vista como um processo de identificação, ou seja, a identidade em ação, que é influenciada pela presença e pelo olhar do Outro. Na concepção de Bhabha (1998, p. 76-77):

A questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação - isto é, ser para um Outro - implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação, como inferimos dos exemplos precedentes, é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem.

Essa mudança constante nas identidades também é citada por Hall (2005, p. 18-21) como a identidade do sujeito pós-moderno, que causa ainda a existência de um duelo entre as identidades do sujeito, ou seja, mesmo diante de várias identidades, há sempre uma que prevalece sobre as demais. Vejamos:

De forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da “identidade mestra” da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais. (HALL, 2005, p. 21).

Essas diversas identidades em um mesmo sujeito, de acordo com o contexto apresentado, podem ser relacionadas com o que Amaral (2010) afirma quanto ao pertencimento acadêmico e pertencimento étnico-comunitário dos indígenas que acessam a educação superior. Faz-se mister frisar, todavia, que podem existir outras identidades intermediárias entre a acadêmica e a étnico-comunitária. O que é reforçado por Woodward (2000, p. 31), quando afirma que “podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra”, fazendo com que alteremos a forma como nos identificamos de acordo com as cobranças e resultados propostos a cada oportunidade.

Importante também nos atentarmos para as diferentes culturas que compõem a identidade nacional. Elas são denominadas por Hall (2003, p. 62) como etnias e se referem às “características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ - que são partilhadas por um povo”. Notamos essa realidade entre os povos indígenas, que são divididos em diversas etnias no país, cada uma com diferentes características culturais.

O significado do termo etnia se difere do de raça, pois esta é uma categoria mais discursiva e que, segundo o mesmo autor, utiliza um conjunto “de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro” (HALL, 2003, p.63). E geralmente a conotação racial é utilizada para negar certos direitos àqueles que são diferentes do padrão eurocêntrico/branco.

Nesse sentido, podemos compreender o que afirma Woodward (2000, p. 19): “os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados”. A autora enfatiza que as práticas de significação envolvem relações de poder, demonstrando que a identidade é afetada pelas relações econômicas e políticas de subordinação e dominação que ocorreram no passado e/ou com as quais estamos vivendo ainda hoje. Para ela:

As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo - num mundo que se pode chamar de pós-colonial (WOODWARD, 2000, p. 35).

É sobre esse viés que passaremos a buscar outros esclarecimentos sobre a identidade, visto que as identidades culturais adquirem novos *status* junto à sociedade atual. Entre elas, podemos destacar a teoria Pós-colonial, que passa a dar novo significado às culturas locais e, conseqüentemente, às identidades a elas relacionadas.

1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PÓS-COLONIAL PARA SUBVERTER A LÓGICA EUROCÊNTRICA.

A exploração colonial iniciada no final do século XV, com a expansão marítima de cunho comercial realizada principalmente pelos europeus, resultou em invasão e exploração de territórios e populações ao redor do planeta. O termo Pós-colonialismo significa mais do que apenas o tempo histórico posterior à colonização, porém representa a proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes que persistem mesmo com a independência e emancipação das sociedades que antes eram exploradas, inclusive, de forma oficial.

As representações errôneas sobre os povos indígenas constituem reflexo do colonialismo, sistema de dominação formal de uma nação sobre outra que, no caso do Brasil, resultou na dominação política, social, cultural e epistêmica que teoricamente se encerraria com a independência das colônias. As sequelas desse sistema se mantiveram, todavia, até os dias atuais, fato definido como colonialidade pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e pelos proponentes dos estudos pós-coloniais: Anibal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres. Walter Mignolo, Satiago Castro-Gómez, Ramón Grosfóguel, Edgardo Lander e Boaventura de Souza Santos, entre outros.

Segundo Luciana Ballestrin (2013, p. 89-90), a teoria Pós-colonial advém do rompimento de intelectuais latino-americanos com os estudos subalternos latino-americanos, que formaram o grupo Modernidade/Colonialidade – M/C no final dos anos 1990. Vejamos:

O coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Um dos principais críticos e intelectuais do grupo M/C, Maldonado-Torres (2007, p. 131) aponta a diferença entre o colonialismo, enquanto sistema político e econômico, e a colonialidade, enquanto padrão de poder, e afirma que esta colonialidade persiste e impregna as relações sociais na sociedade atual:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a Colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos

acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

De um modo geral, aponta-se para a continuidade dos efeitos do colonialismo na sociedade atual, uma vez que a prática da dominação e subalternização de pessoas ou grupos atravessa os séculos sem que haja o mínimo de questionamento por grande parte da sociedade. É o que Aníbal Quijano (2009) chama de colonialidade. Segundo o autor:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Cabe ressaltar que a colonialidade, compreendida como um padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento, com base em uma hierarquia racial inventada para tentar justificar a hegemonia eurocêntrica, segundo Quijano, (2005), fundamenta-se na hierarquização das populações mundiais de acordo com a ideia de raça. O autor explica essa centralidade e superioridade do poder eurocêntrico:

Foi decisivo para o processo de modernidade que o centro hegemônico desse mundo estivesse localizado na zona centro-norte da Europa Ocidental. Isso ajuda a explicar por que o centro de elaboração intelectual desse processo se localizará também ali, e por que essa versão foi a que ganhou a hegemonia mundial. Ajuda igualmente a explicar por que a colonialidade do poder desempenhará um papel de primeira ordem nessa elaboração eurocêntrica da modernidade (QUIJANO, 2005, p. 242).

O eurocentrismo impacta diretamente as relações sociais até a atualidade, quando ainda prevalecem os padrões europeus, como é apontado por outro intelectual ligado ao grupo Modernidade/Colonialidade, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfóguel (2008, p. 113), que define como padrão “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista

européu”. Ele desqualifica, portanto, aqueles que diferem desse padrão apontado por Quijano (2005, p. 236), que diz: “[...] o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo”.

Aníbal Quijano (2005) afirma ainda que a colonialidade, além de manter os efeitos da colonização nos dias atuais, apresenta uma nova forma de se compreender a identidade dos sujeitos e povos que foram hierarquizados e subalternizados. O enfoque principal do movimento de desterritorialização desses povos fez com que eles tivessem deslocadas as suas identidades. Vejamos:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p. 246).

Assim como a desterritorialização advinda da colonização, a globalização produz diferentes resultados em termos de identidades, como aponta Woodward (2000, p. 21). Para a autora, a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode resultar no distanciamento da identidade ligada à cultura local, assim como pode “levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”.

O questionamento da superioridade eurocentrada é feito pelos autores Pós-coloniais, que trazem à tona alguns conceitos questionadores e outros esclarecedores sobre as relações de poder levadas a efeito na sociedade contemporânea. Questionou-se inicialmente o local onde é produzido o conhecimento, ou onde ele é validado, visto que este reflete na produção das relações de poder discutidas pelos autores, como afirma Ballestrin:

Se toda teoria serve para algo ou para alguém, é razoável partir do princípio de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder. Historicamente, a teoria e a filosofia política foram predominantemente pensadas no Norte e para o Norte. Por um lado, ela serviu como pilar fundamental para a arquitetura da exploração, dominação e colonização dos povos não situados no Ocidente exemplar. Por outro [lado], o Ocidente foi capaz de reagir desde dentro, improvisando teorias outras, críticas e contra-hegemônicas. Essa marginalidade teórica dialoga com as versões periféricas e subalternas produzidas fora do Norte. Dessa perspectiva, decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para decolonização do próprio poder (BALLESTRIN, 2013, p. 109).

A colonialidade do poder foi descrita por Quijano, em 1989, como forma de definir a própria colonialidade, ou seja, tem o intuito de denunciar a continuidade das relações de colonialidade nas esferas políticas e econômicas que existem atualmente. Isso demonstra que essa dominação colonial não se encerrou com o fim dos sistemas coloniais, perpetuando o poder imposto quando da colonização mesmo com o advento da independência e da modernidade. O conceito também tem o intuito de questionar as relações de poder, que permaneceram ocultas por séculos. Nas palavras de Ballestrin (2013, p. 100), a colonialidade do poder “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade”.

A partir do resultado das análises da autora sobre a gênese do grupo M/C e da Teoria Pós-colonial, elaboramos um quadro com outros dos principais conceitos postos em evidência, relacionando o autor e a data das obras em que este aparece, assim como uma breve definição do conceito.

Quadro 1 – Conceitos empregados pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Conceito	Autor e Data	Definição
Colonialidade do Poder	Aníbal Quijano, 1989	Continuidade das relações de colonialidade nas esferas políticas e econômicas mesmo após o fim das administrações coloniais
Colonialidade do saber	Walter Dignolo, 2003	A colonialidade do saber refere-se à um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que nos são próprias, impondo a episteme eurocêntrica.
Colonialidade do ser	Nelson Maldonado - Torres, 2007	Se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do saber está relacionado ao rol da epistemologia e às tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, a experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem.
Modernidade	Henrique Dussel, 1993	A Modernidade nasce realmente em 1492 com a expansão marítima e colonização europeia. Acredita-se assim que a América tenha se constituído como a primeira oportunidade de acumulação primitiva do capital tornando-se a primeira periferia do sistema-mundo.
Eurocentrismo	Aníbal Quijano, 2005	Perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder
Geopolítica do conhecimento	Walter Dignolo, 2003	Hierarquia dos conhecimentos sendo que aqueles advindos dos colonizadores se impõem como superiores.
Pensamento fronteiro	Walter Dignolo, 2003	Pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, mas que não pode subjugar-se a ele.
Giro decolonial	Nelson Maldonado - Torres, 2007	Movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, na qual há uma incorporação das reflexões dos movimentos sociais, em especial dos movimentos afro e indígena.
Trans-modernidade	Nelson Maldonado - Torres, 2007	Um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser.
Decolonização/ Decolonialidade	Catherine Walsh, 2009.	Apoiada em Fanon, a decolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e Mulheres.

Fonte: Ballestrin (2013), elaborado pelo autor.

Esse quadro nos ajuda a compreender o posicionamento conceitual e epistêmico dos autores pós-coloniais que nos nortearão na busca pela descolonização dos conhecimentos que nos foram imputados quando da nossa construção como pesquisador, embora paulatinamente tenha sido possível nos despojarmos dessa colonialidade. A linguista estadunidense Catherine Walsh (2009), sobre a decolonialidade, pontua:

Esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Chamamos a atenção para o último conceito, visto que permaneceu por um tempo uma dúvida quanto ao termo correto a ser utilizado para definir a mudança de entendimento das questões impostas pelo eurocentrismo e o seu posicionamento. A dúvida referia-se aos termos decolonização ou descolonização. Walsh (2009) interveio para saná-la, optando pela utilização da expressão “decolonização”, sem o “S” e que pode ser usada com ou sem hífen, visto que, segundo Ballestrin (2013, p. 108) “a supressão da letra ‘s’ marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria”.

Os conceitos decolonização e decolonialidade vão além da intenção de se desfazer ou superar o momento colonial para se chegar ao pós-colonial. A intenção é de demonstrar um posicionamento epistemológico e político contínuo na luta pela transgressão e a insurgência contra a hegemonia eurocêntrica e colonial.

Por outro lado, Ballestrin (2013) propõe alguns questionamentos ao grupo M/C quanto às possíveis contribuições do Pós-colonialismo para subverter a lógica eurocêntrica, que também nos instigaram. Vejamos:

É possível romper com a lógica da colonialidade da modernidade sem que abandonemos as contribuições do pensamento ocidental/europeu/iluminista – especialmente, liberalismo e marxismo – para a própria decolonização?

[...] Como lidar com a paternidade europeia das nossas instituições e pensamentos políticos? Como verificar empiricamente hoje o sujeito colonizado? Experiências consideradas decoloniais, como o novo constitucionalismo latino-americano andino, por exemplo, estariam então livres de contradições? Devem-se decolonizar as instituições políticas – ou quais seriam as instituições políticas decoloniais? Como operacionalizar metodologicamente a análise das escalas, níveis, esferas que a colonialidade perpassa? Os movimentos sociais atuais, em seus discursos e práticas, identificam a colonialidade e reivindicam a decolonização? (BALLESTRIN, 2013, p. 112)

Esses questionamentos, assim como as entrevistas serão importantes ferramentas na busca de uma melhor compreensão das identidades dos indígenas egressos da educação superior, suscitando um deslocamento epistêmico.

1.4 O DESLOCAMENTO EPISTÊMICO TRAZIDO PELO GRUPO MODERNIDADE/ COLONIALIDADE.

A construção do conhecimento científico que temos atualmente surge com a obediência epistêmica da matriz colonial que por muito tempo reforçou apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças e todas as consequências herdadas de um passado colonial de opressão. Nesse sentido, Quijano (2005, p. 237) afirma que, apesar da existência de outras grandes civilizações, como “as chamadas altas culturas (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuio) anteriores ao atual sistema-mundo”, a cultura europeia se torna notável por ter sido capaz de “difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder”. Temos, assim, o primeiro padrão de poder efetivamente global da história conhecida, o que pode ser explicado da seguinte forma:

Os dominadores coloniais de cada um desses mundos não tinham as condições, nem provavelmente o interesse, de homogeneizar as formas básicas de existência social de todas as populações de seus domínios. Por outro lado, o atual, o que começou a formar-se com a América, tem em comum, três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 239).

O eurocentrismo refere-se ao modo de produção do conhecimento, a partir de uma racionalidade ou perspectiva própria, particular e específica de conhecimento que “se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo”. Vejamos:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 243)

A hegemonia na produção de conhecimento eurocêntrico, também denominado Colonialidade do saber (QUIJANO, 2000, p. 211), recebe o enfrentamento feito pela teoria Pós-colonial como forma de estabelecer a ruptura epistemológica que busca alterar os métodos e pressupostos cognitivos da ciência eurocêntrica, visto que “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo”. (QUIJANO, 2005, p. 246).

Nessa perspectiva binária e dualista, ainda segundo o autor, os demais povos, que não os europeus, seriam de raças diferentes e inferiores a estes, uma vez que a modernidade e a racionalidade são colocadas como experiências e produtos oriundos do sistema mundo capitalista/eurocêntrico, que excluía os indígenas até mesmo das novas categorias que surgiram para contrapor o eurocentrismo. Isso, para o autor, configura-se como a Colonialidade do Ser:

Deste ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre Europa, quero dizer, Europa Ocidental e o resto do mundo, foram codificados em um jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Incluso assim, a única categoria com a honra de ser reconhecida como o Outro da Europa e "Occidente", foi "Oriente". Não há "índios" da América, tampouco os "negros" da África. Estes eram simplesmente "primitivos". (QUIJANO, 2000, p. 127, tradução nossa).

Essa colonialidade do ser é apontada por Maldonado-Torres (2007, p. 133, 144) como a desumanização racial da modernidade: “falta de humanidade nos sujeitos colonizados”, que reflete na desvalorização, na subalternização dos sujeitos e, conseqüentemente, nos modos de ser, saber e viver desses povos, distanciando-os da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas.

Importante ressaltar que o eurocentrismo propõe que a Europa foi o início da civilização moderna e, por isso mesmo, do conhecimento válido como se tem hoje. Silva e Backes (2015) salientam, todavia, que as primeiras universidades surgiram no continente Africano, entre os séculos IX e X, no Marrocos e no Egito, embora a referência que se tem de universidade seja europeia.

Desde suas origens, a academia moderna, envolvida com a formação de uma classe privilegiada e intelectualizada, corresponde aos interesses do capitalismo e do Estado-Nação. O modelo de universidade moderna, fundamentado no iluminismo, na modernidade, na superioridade do conhecimento científico eurocentrado e no ensino associado à pesquisa, ainda inspira as universidades atuais (SILVA; BACKES, 2015, p. 121).

Também Walter Mignolo (2008) chama atenção para a constituição geopolítica do conhecimento, termo que remete à localidade de origem deste, há séculos reconhecendo apenas a Europa/Ocidente como lócus de sua produção. Essa ideia reforça a necessidade de se ter uma opção decolonial que necessariamente deverá ser também epistêmica, de modo que se possa desvincular a origem do conhecimento, partindo-se da aceitação da Europa apenas como fonte de conhecimento. Nas palavras do autor:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290).

O autor pontua ainda que quando se refere ao “Ocidente” denota a geopolítica do conhecimento, de modo que a opção decolonial tem como foco principal aprender a desaprender, esse conhecimento ocidental construído ao longo de séculos de imposição colonial. Nesse sentido, Mignolo (2008, p. 288) afirma que, para que se alcancem os objetivos da descolonização, seja ela política ou epistêmica, deve haver um movimento de desobediência, visto que aqueles que são classificados como inferiores o são devido à negação do direito ao reconhecimento de suas qualidades e conhecimentos que lhes foi feita ao longo de séculos, em detrimento da valorização e do permanente domínio dos “conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas destas bases”.

Com base nesse entendimento, o grupo M/C se empenha e utiliza o conhecimento vindo das populações originárias da América Latina, valorizando os conceitos, a metodologia e a organização social, como é apontado por Walsh (2009) quando trata da interculturalidade em sua vertente crítica. Vejamos:

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (WALSH, 2009, p. 24-25).

Como forma de intervir nessa construção de novos marcos epistemológicos a autora destaca a revitalização e revalorização dos saberes tradicionais, demonstrando que estes saberes já foram valorizados em determinados momentos históricos e que apresentam condições de ler, compreender e atuar no mundo contemporâneo.

A autora critica as práticas atuais que visam a incluir as categorias e os sujeitos até então excluídos e colonizados. Essas práticas suscitam um cumprimento simbólico das

normas regulamentadoras nacionais e internacionais de inclusão dessas pessoas, porém sem dar a eles a condições de superar a exclusão, de modo que eles passam a ser “excluídos na inclusão”. Segundo ela:

A política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re) colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento (WALSH, 2009, p. 20).

A perspectiva crítica da interculturalidade visa justamente a questionar o modelo de sociedade vigente, que critica as relações estrutural-colonial-capitalista, no intuito de transformá-las. Walsh (2009, p. 22) ressalta o sentido contra-hegemônico da interculturalidade crítica, visto que ela “tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais”, fato que é relevante quando tratamos dos povos indígenas no Brasil. De forma resumida, a diferença entre a interculturalidade funcional e a crítica, segundo a autora, estabelece que:

O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21-22).

Com relação à influência dessa nova forma de produção e de conhecimento sobre as identidades, Quijano (2005, p. 234) afirma que a Europa tinha o controle do mercado mundial e pôde, assim, impor seu domínio colonial sobre todas as demais populações ao redor do planeta, implantando seu padrão específico de poder. Para essas populações colonizadas, “isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais”.

Dentre essas novas identidades encontram-se os povos indígenas, que foram deslocados de suas identidades ao longo do tempo, por meio de processos de colonização, integração e/ou extinção bastante severo durante séculos, o que resultou numa drástica redução do número de povos e línguas indígenas desde a invasão europeia até os dias atuais.

Para subverter essa lógica colonial, foi preciso acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, como o acesso à educação formal e às tecnologias, fato que em determinado momento foi assumido por algumas etnias como instrumentos de luta na busca por reconhecimento étnico. Nascimento e Vieira (2011, p. 04), sobre o papel da escola, afirmam que, apesar de promover “uma educação inadequada para as populações indígenas – por fomentar uma educação para a mudança, para a ruptura com a sua tradição – por outro lado, não se pode negar, na atualidade, a necessidade da escola nas aldeias”.

Galgando os degraus da educação formal, foi possível chegar mais recentemente à educação superior, uma experiência ainda vivenciada por poucos, mas que já possibilita que se conheçam as identidades e os efeitos relativos à passagem dos indígenas pela educação superior, realidade que será enfocada mais adiante.

1.5 IDENTIDADE INDÍGENA: FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO, SILENCIAMENTO OU NEGOCIAÇÃO?

As ligações efetivadas entre povos diferentes ao longo da história resultaram em conflitos e deram origem às relações de poder. Historicamente vimos isso acontecer com os impérios Otomano, Persa e Romano, que impuseram sobre os povos próximos a sua forma de ser e viver, quando não os condenaram à morte. Assim ocorreu com o imperialismo europeu a partir do século XV, porém em escala global, quando este se apropriou de territórios e impôs sua cultura e identidade ao redor do planeta.

Homi Bhabha (1998, p. 132), citando Macaulay (1835), aponta para uma identidade que é forjada no meio da imposição colonial dos valores construídos pelos detentores do poder. No exemplo utilizado pelo autor, os indianos são impregnados da cultura inglesa de tal forma que se sentem ingleses, porém com sangue e cor que definem fenotipicamente que não o são. Em vista disso, eles se tornam “‘uma classe de pessoas que são indianas em sangue e cor, mas inglesas em gosto, opiniões, moral e intelecto’ em outras palavras, um imitador educado ‘por nossa Escola Inglesa’”. Esse fato muitas vezes os leva a serem discriminados, tanto em sua terra natal como na Europa.

Esse mesmo entendimento se pode ter com relação aos povos indígenas no Brasil, que por séculos, ou mesmo milênios, transmitiram seus conhecimentos de forma oral, desenvolveram uma agricultura de subsistência e retiraram do meio ambiente os alimentos para o seu dia a dia, sem destruí-lo. Com a invasão europeia, eles tiveram sua organização social, sua forma de transmissão de conhecimentos, incluindo suas línguas e sua espiritualidade, subalternizadas e relegadas ao exótico e ao folclore. Os conhecimentos eurocêntricos foram impostos a esses povos, desde a chegada dos jesuítas por volta de 1530, obrigando-os a deixarem de lado seus conhecimentos milenares para utilizarem os conhecimentos europeus, que lhes foram passados como sendo superiores aos seus.

A presença de um instrumento estatal como a escola dentro das Terras Indígenas/Aldeias possibilitou a esses povos reformularem seus objetivos com relação à sua forma de ser e viver, como mencionam Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 114). Os autores identificam, todavia, o protagonismo indígena na busca de uma escola diferenciada, cujo propósito seria quantificar a construção de sua autonomia e sustentabilidade, trazendo, como consequência, o fortalecimento de sua identidade.

Nesse ínterim, os movimentos sociais indígenas buscavam a utilização da escola como ponto de apoio para a valorização do seu modo de ser. O empenho desses povos resultou na inclusão – nos principais ordenamentos jurídicos do país, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 – da garantia do direito à sua organização social própria e à educação escolar específica e diferenciada, inclusive com o uso da língua materna nas suas aulas e no seu material didático. O respeito que se tem atualmente no País por esses e outros de seus direitos afetam diretamente a concepção e a valorização da identidade dos indígenas. Esse fato pode ser comprovado pela elevação do número deles no Brasil, conforme dados do IBGE (2010c):

Tabela 1 - Aumento da população indígena – População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena no Brasil entre 1991 e 2010.

População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010	1991	2000	2010
TOTAL	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963

Fonte: IBGE (2010).

Esse crescimento e essa reafirmação étnica têm provocado uma maior identificação dos povos indígenas, inclusive com o ressurgimento de algumas etnias que haviam sido consideradas extintas, visto que no final do século XX e início do XXI várias famílias de etnias diferentes foram obrigadas a se integrar à sociedade envolvente ou a outras etnias dominantes, passando a se identificar etnicamente com estas. Esse fato se deu com etnias como a Tupinambá, de Olivença, na Bahia, e os Kinikinau, em Mato Grosso do Sul, que, por meio da *etnogênese*, passaram a se reconhecer enquanto indígenas acreditando que “essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade”. Outro caso idêntico pode ser percebido em matéria veiculada no site do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁴ que diz que, em 2014, depois de um século, os indígenas Kinikinau realizaram sua primeira assembleia tendo como pauta a busca do fortalecimento de sua identidade étnica.

A colonialidade tem o condão de provocar o silenciamento e a invisibilização das identidades indígenas, enquanto as escolas indígenas, que adotam uma teoria decolonial de valorização e de legitimação dos saberes indígenas, fortalecem e ressignificam a identidade étnica, como afirmam Calderoni e Nascimento (2012, p. 310), inclusive possibilitando que esse fortalecimento étnico e esse protagonismo indígena cheguem à educação superior. As autoras afirmam que “no fortalecimento desse protagonismo uma das estratégias tem sido o acesso destes docentes [professores indígenas] às universidades, que acabam produzindo marcas vivenciadas nos processos de formação superior”.

Vale lembrar que esses estudantes indígenas são sujeitos diversos pertencentes a diferentes etnias, falando línguas diferentes, com culturas e tradições também diversas, mas que tudo isso faz parte de sua trajetória enquanto pessoa e alicerça a sua identidade de forma política, sociocultural e intelectual. Essa identidade precisa, portanto, ser levada em consideração pelas instituições de ensino superior e seus gestores para que esses povos não sofram com o preconceito e a discriminação enquanto acadêmicos indígenas, motivando-os ainda mais a subverterem a colonialidade existente na academia.

As dificuldades inicialmente apontadas pelos acadêmicos indígenas são, de modo geral, devidas às questões financeiras, mas há também a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, como apontam Marta Brostolin e Simone Cruz (2010, p. 37). As autoras, conhecendo o contexto da problemática vivenciada pelos indígenas ao ingressarem na

⁴ Disponível: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=7836>>. Acesso: 30 jun. 2017.

educação superior, apontam as dificuldades que eram (e ainda são) muitas e de diversos modos, como, por exemplo:

[...] de ordem financeira: material didático (livros, xerox), alimentação, transporte, moradia; de ordem pessoal acadêmica: defasagem de conteúdos, de exclusão digital, de cumprimento de prazos e horários, de compreensão de textos científicos, o que exige um pensamento mais intelectualizado valorizado pela academia, diferente do estilo de aprendizagem perceptivo do sujeito indígena que aprende através de uma pedagogia indígena comunitária, na relação com a terra, seus pares e com a natureza; e de ordem socioafetiva: dificuldade no relacionamento com colegas e professores devido à timidez e reserva, um traço característico da personalidade do aluno indígena e, muitas vezes, a discriminação e o preconceito explícito ou implícito em atitudes de desvalorização e zombarias (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 37).

Para Amaral (2010, p.370), no processo de formação acadêmica desses estudantes é gerada uma interlocução entre os conhecimentos acadêmicos discutidos nas aulas e os conhecimentos tradicionais e culturais adquiridos na convivência familiar e comunitária que eles trazem consigo, com maior possibilidade de identificação étnica. Vejamos:

Constata-se que, mesmo com a hegemônica forma eurocêntrico-ocidental, hierarquizada (haja vista a gradação de prestígio dos cursos de graduação) e não indígena das universidades brasileiras, os conhecimentos adquiridos e refletidos pelos estudantes indígenas provocaram neles uma leitura mais ampliada e crítica sobre o seu papel nas sociedades indígenas e não indígenas, ressaltados por todos eles, cada qual com o viés político-pedagógico dos seus cursos. Essa constatação se evidencia de forma mais contundente por muitos acadêmicos indígenas que passam a articular os conhecimentos acadêmicos debatidos na universidade com as necessidades, realidades e possibilidades de autossustentabilidade de suas comunidades. Constata-se nos relatos a ênfase em aspectos da cultura indígena que passam a ser redescobertos, pautados e afirmados pelos estudantes indígenas em seu processo de formação, gerando uma positiva e afirmativa interlocução entre os conhecimentos acadêmicos discutidos e os conhecimentos tradicionais e culturais.

Há, segundo Amaral (2010, p. 412) duas formas pelas quais os indígenas se identificam quando ingressam na educação superior. Elas são descritas como pertencimento acadêmico e pertencimento étnico-comunitário. Para ele, essas formas de pertencimento se entrelaçam e se complementam, de modo que o pertencimento acadêmico à universidade pode

demandar a vinculação com sua família, sua comunidade de origem e sua identidade étnica. Não se pode, pois, ignorar que:

Os vínculos de pertencimento que passam a ser construídos e dinamicamente reelaborados nesses espaços podem ser pautados ora nas expectativas, necessidades e contradições inerentes ao sistema capitalista – fundamentalmente nas lógicas da competitividade, da acumulação, do individualismo e da inclusão perversa -, ora nas formas de socialização vivenciadas nas terras indígenas (AMARAL, 2010, p. 62).

Além das diferentes identidades propostas pelo autor, compreendemos que há um rol de possibilidades entre o pertencimento étnico e o pertencimento acadêmico, visto que esses estudantes são constantemente inundados de outras identidades, o que nos remete ao que afirma Hall (2005, p. 12-13), que diz que a “identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, ou seja, eles mudam à medida que a sociedade envolvente também muda.

Bhabha (1998, p. 241), por sua vez aponta para a “dimensão transnacional da transformação cultural – migração, diáspora, deslocamento, realocação” torna esta celebração móvel, que o autor denomina de “processo de tradução cultural”, uma forma complexa de significação que afeta as identidades que não terão condições de se tornarem unitárias ou “puras”, como afirma Hall (2005, p. 87), uma vez que as identidades “estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença”.

Essa dimensão das identidades nos faz pensar a realidade dos povos indígenas no País, especialmente no Estado de Mato Grosso do Sul, onde há apenas uma grande reserva de terras indígenas para usufruto da etnia Kadiwéu. As demais etnias vivem em pequenas aldeias ou reservas demarcadas há cerca de um século, nas periferias das cidades, ou às margens das rodovias. Esse fenômeno pode ter influenciado nas concepções de identidade desses povos.

No capítulo seguinte, analisaremos a forma com que os acadêmicos indígenas egressos da educação superior lidaram com os códigos inerentes à cultura acadêmica, assim como com as políticas afirmativas a eles destinadas, tanto para o ingresso como para a permanência na educação superior.

CAPÍTULO 02

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS

Teceremos, neste capítulo, alguns apontamentos, sem a pretensão de esgotar o assunto, sobre o contexto da implantação das políticas afirmativas para indígenas na educação superior a nível nacional. A perspectiva é de demonstrar os avanços obtidos no campo da educação desses povos, que demandam cada vez mais espaço para uma educação formal em todos os seus níveis sem deixar de lado suas especificidades étnica, social e cultural.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO BRASIL.

Contextualizando as políticas afirmativas no Brasil, Marques (2010, p. 77) demonstra que nem sempre as minorias foram o foco dos benefícios de tais políticas, visto que elas remontam ao início do século XX, sendo bem anteriores às iniciativas que conhecemos hoje. A autora cita o “exemplo do Governo de Getúlio Vargas (1931), que exigia a contratação de, pelo menos, dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país”. Outro exemplo é a Lei nº 5.465, de 1968, que disciplinou o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícolas mantidos pela União, que passaram a reservar anualmente 50% das vagas oferecidas a candidatos agricultores ou filhos destes que fossem ou não proprietários de terras, independentemente de seu local de moradia. Essa lei ficou conhecida como a “Lei do boi”, o que demonstra que “a sociedade brasileira esquece ou ignora outras iniciativas existentes que reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para diversos grupos” (MARQUES, 2010, p. 78).

Etimologicamente, o termo ação afirmativa vem dos Estados Unidos, da década de 1960, segundo Moehleck (2002, p. 202), e nasceu com o movimento pelos direitos civis, especialmente com o movimento negro, que reivindicava a igualdade de oportunidades a todos, “exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra”. Esse tipo de

experiência ocorreu em vários países, chegando ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos e de público alvo, visto que, ainda segundo a autora, “abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres”, contemplando áreas como o mercado de trabalho, a política e a educação, especialmente a educação superior (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Essas ações se intensificaram especialmente em decorrência do compromisso firmado pelo Estado brasileiro, após a III “Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância” realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. Essa conferência, considerada um marco na agenda pública de promoção de políticas afirmativas teve como foco a urgência da elaboração de políticas de ação afirmativa que visassem à promoção da igualdade no país, inclusive quanto à necessidade de políticas afirmativas que favorecessem o acesso à educação superior pública, como consta em seu documento final:

Insta os Estados a adotarem, onde seja aplicável, medidas apropriadas para assegurar que pessoas pertencentes às minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas tenham acesso à educação sem discriminação de qualquer tipo e, quando possível, tenham oportunidade de aprender sua própria língua a fim de protegê-las de qualquer forma de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata a que possam estar sujeitas (CONFERÊNCIA MUNDIAL, 2001, p. 50).

O documento final dessa Conferência trazia ainda uma indicação para o estabelecimento de programas de assistência aos estudantes, independente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional, para que pudessem frequentar instituições educacionais de ensino superior.

No Brasil, a adoção de ações afirmativas no campo educacional, especialmente a reserva de vagas para negros e indígenas nas universidades, foi marcada por conflitos e opiniões controversas, suscitando debates públicos, inclusive sobre a sua constitucionalidade. Esse assunto foi tema de julgamento pelo Supremo Tribunal Federal - STF, ocorrido no ano de 2012, ocasião em que ficou decidido, por unanimidade, que as ações afirmativas, políticas essenciais para a redução das discriminações e desigualdades perpetradas ao longo dos séculos e existentes ainda hoje no país, estão amparadas pela norma constitucional.

A mais recente conquista nesse sentido está materializada na Lei Federal n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que foi regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 e pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 18/2012, também conhecida como “Lei de Cota”, pois dispõe, em seu artigo primeiro, que cada instituição federal de ensino

superior deverá reservar 50% das vagas que disponibilizarem nos processos seletivos para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Complementando a ideia, o artigo terceiro subdivide as cotas de modo que 50% das vagas reservadas – ou 25% das vagas disponibilizadas nos processos seletivos – deverão ser reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Essas vagas deverão ser preenchidas por curso e turno, de acordo com a proporção no mínimo igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso de MS, os dados do último censo de amplitude nacional realizado no Brasil (IBGE, 2010a) apontam que o Estado soma 51,48% de pessoas autodeclaradas pretas, pardas⁵ e indígenas.

A Lei foi implantada após intensas e históricas reivindicações do Movimento Negro e representou uma medida reparadora que traz em seu bojo o entendimento de que a educação superior é um bem público. Por sua vez, os movimentos sociais indígenas reforçam a reivindicação da reserva de vagas para a educação superior de indígenas, devido à baixa representatividade destes povos nesse nível de educação. Cabe aqui destacar as iniciativas dos movimentos sociais indígenas que nas últimas décadas têm atuado a nível nacional e local para alcançar a efetivação do direito à educação formal.

Observam-se avanços significativos na educação indígena, em especial no campo da educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988. Esta Carta Magna reconheceu a importância da organização social própria dos povos indígenas, com seus costumes, línguas, crenças e tradições, respeitando-os e concedendo-lhes o direito de utilizarem seus próprios métodos de aprendizagem. Cabe, pois, ao Estado não somente promover a integração desses povos, mas também atuar como protetor do direito à diferença, fator que, segundo Seizer da Silva e Nascimento (2017, p. 240):

Impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade.

⁵ Segundo o IBGE, a soma de autodeclarados pretos e pardos corresponde à população de negros.

Esses fatos colaboram para o fortalecimento identitário dos povos indígenas, seja por meio da utilização da língua materna na alfabetização, seja pela experiência sociocultural proporcionada ao longo do período escolar, culminando com a conclusão do ensino médio e a busca por ingressar na educação superior. Vianna et al. (2014, p. 25) afirmam que em MS (e no país) há uma diversidade de processos e formas de ingresso na educação superior entre os povos indígenas, além de “diferentes políticas locais de cotas e de bolsas, bem como casos de acesso às vagas destinadas a negros/indígenas via Prouni”⁶. A possibilidade de ingresso acontece desde a ampla concorrência dos cursos regulares e a distância, passando pela reserva de vagas e culminando com cursos específicos como as licenciaturas interculturais apoiadas pelo Prolind⁷.

Observa-se que as políticas afirmativas são distintas e fragmentadas, de modo que cada estado ou cada IES deve definir suas regras próprias. Há IES que reservam vagas, há as que destinam vagas suplementares, outras que incluem bônus nas notas dos indígenas para que estes disputem as vagas da ampla concorrência e outras ainda que mesclam tais iniciativas. Outra forma de distinção entre as políticas afirmativas de acesso é a oferta de processo seletivo diferenciado, como o Vestibular dos Povos Indígenas no Estado do Paraná, uma das primeiras políticas afirmativas nesse formato (PAULINO, 2008; AMARAL, 2010).

No Estado de Mato Grosso do Sul, as mobilizações sociais resultaram em iniciativas próprias para a criação de escolas indígenas alternativas e comunitárias em aldeias/reservas indígenas ou nas áreas de retomada de territórios tradicionais. Segundo Nascimento e Vieira (2011, p. 02), a trajetória da educação indígena no país, por volta dos anos 1960 e 1970, reconheceu a necessidade de uma escola diferenciada e específica que tivesse como foco a “garantia do fortalecimento e preservação da identidade étnica - pessoal e social - dos seus sujeitos-atores tendo como meta o protagonismo de cada povo na elaboração de políticas e gerenciamento no atendimento às suas necessidades e de seus projetos de vida”, o que hoje pode ser visto no sul do Estado.

Para Rossato (2002, p. 67), esse momento representou a transição que reflete um novo modelo na educação indígena, que deixa de ser feita “para” os indígenas para ser uma

⁶ O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Cabendo à IES a isenção de impostos junto ao Governo Federal conforme a ocupação das vagas disponibilizadas.

⁷ O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica e que estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior, públicas federais e estaduais, com o objetivo de formar professores para a docência e o ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (BRASIL). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prolind>>. Acesso em: 28 out. 2017.

educação “dos” indígenas, feita por eles. A autora complementa que no sul do Estado de MS essa iniciativa ficou a cargo de um pequeno grupo de professores indígenas que se uniram no final da década de 1980 e, mais intensamente na década de 1990, para discutir os rumos não só da educação, mas da sociedade como um todo. Esse grupo, denominado atualmente de Movimento de professores Guarani e Kaiowá – MPGK, foi crescendo e atualmente é o responsável pela representação dos indígenas perante os poderes constituídos quando o assunto é educação indígena em nível regional, nacional e internacional.

Cabe aqui salientar que os resultados da implantação de Políticas afirmativas na década de 1990 advieram das intensas manifestações e reivindicações dos movimentos sociais para que o Estado brasileiro reconhecesse a desigualdade racial histórica e adotasse medidas de combate ao racismo. Nesse contexto de luta e enfrentamento, faz-se necessário destacar o protagonismo dos povos indígenas que, por meio das manifestações que perduraram por meses a fio durante a assembleia constituinte, se mobilizaram e articularam em busca da garantia da inclusão e do reconhecimento de seus direitos.

Importante chamar a atenção para a dimensão coletiva na qual os povos indígenas se posicionam em determinados momentos em que se utilizam de uma identidade genérica. Isso fica visível em casos como na busca por direitos básicos a nível nacional e na constituição federal, em que contam com um capítulo específico, o VII, cujo título é “Dos índios”, termo que remete à colonialidade imposta pela invasão europeia no século XV e que de certo modo persiste até a atualidade. Por outro lado, há o posicionamento dos povos indígenas na busca de seu reconhecimento étnico, resguardando suas especificidades culturais, sociais e linguísticas. Nessas ocasiões eles se identificam de acordo com suas etnias, a exemplo dos cursos para formação de professores indígenas no MS como o Teko Arandu, da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND)/UFGD, que foi pensado, planejado e ofertado para os indígenas das etnias Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá. No mesmo patamar está o curso Povos do Pantanal, da UFMS/Campus de Aquidauana, que é destinado às etnias Atikum, Guató, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié e Terena.

Embora a proposta desta pesquisa esteja relacionada com o acesso da população indígena à educação superior e com as implicações da sua identidade, observam-se algumas conquistas daqueles que são considerados minorias que, apesar de suas especificidades, alcançaram algum êxito decorrente das inúmeras mobilizações e reivindicações. Atente-se aqui para o fato de que as diferenças foram historicamente silenciadas, ignoradas e inferiorizadas, sob a ótica do princípio da igualdade formal, presente em algumas interpretações universalistas. Daí a importância de se refletir sobre “a diferença na igualdade”,

conforme Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 458), que assinalou brilhantemente: “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Nessa perspectiva, para Marques (2010), a Lei de cotas para o acesso à educação superior pública visa a reverter uma injustiça histórica que permeia a sociedade brasileira: a exclusão de toda uma população das condições de mobilidade de seu patamar social, cultural e econômico, dadas as barreiras que lhe são impostas desde o nascimento em condições materiais desvantajosas, o que pode ser verificado no caso da população negra e dos povos indígenas.

As políticas afirmativas focalizadas, como aquelas destinadas aos povos indígenas na educação superior, possuem, pois, a prerrogativa de minimizar as desigualdades por meio da equidade, o que consiste em se preencher uma lacuna deixada por séculos de exploração e marginalização social de determinadas camadas da população brasileira. Aos indígenas cabe, todavia, demonstrar que a legislação universalista se revela insuficiente para que alguns grupos alcancem ou sejam alcançados por determinadas políticas públicas, em especial aquelas ligadas aos direitos mais básicos como saúde, educação e moradia. Faz-se necessário considerar, portanto, que apenas a identificação das desigualdades e a adoção de políticas compensatórias, sem medidas que efetivem as garantias de direitos desses grupos, tornar-se-ão inócuas. Daí a necessidade de se conhecer melhor os possíveis atravessamentos que resultam do acesso dos indígenas e da sua permanência na universidade, para que se possa subsidiar a adoção de outras políticas afirmativas, ou a alteração daquelas já existentes para que se tornem mais eficazes.

É preciso se atentar para o fato de que, para os indígenas o acesso à universidade representar a valorização do seu sentimento de coletividade, como apontado pela indígena da etnia Terena Simone Eloy Amado (2016), que demonstra a relevância de sua pesquisa de mestrado em Antropologia Social. O tema do seu trabalho foram os desafios, a superação e a profissionalização por meio do ensino superior para os povos indígenas no Estado de MS. Em suas palavras:

Compreender melhor as razões indígenas e as concepções que sustentaram a permanência, a perseverança e o sucesso desses egressos enquanto estudantes, assim como o desejo de possuir uma graduação, que vai além da realização pessoal, envolvendo todo o coletivo, a luta de um povo que sofre, pelos efeitos do descaso do Estado brasileiro e do descumprimento da lei e da violação de direitos humanos fundamentais (AMADO, 2016, p. 22).

Há, inclusive, um relato pessoal de Amado (2016) enquanto indígena e pesquisadora que aponta essa modificação quando diz que a política afirmativa, que a conduziu ao curso de graduação por meio de um sistema individualista, desconsiderava suas especificidades étnicas e tomou uma dimensão coletiva. Segundo ela: “com o tempo vivido na universidade, o que para mim era sonho individual ia se tornando também coletivo, pois eu começava a perceber que as dificuldades que meus patrícios tinham eram também as minhas”.

Já Eliel Benites (2014), indígena da etnia Kaiowá⁸, nos contempla com um sábio pensamento relacionando a coletividade para os Kaiowá e Guarani com a espiritualidade. Vejamos:

A coletividade, para nós Kaiowá e Guarani, é a maneira própria de ser; nela a perspectiva individual é deixada de lado para se espiritualizar, a coletividade é ligada, intrinsecamente, com a espiritualidade. Uma é necessária por causa da outra. A coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho. Espiritualizar o corpo Kaiowá e Guarani significa a possibilidade de espiritualizar o ambiente e o contexto maior onde vivemos. Sem a espiritualidade não há como compreender o pensamento tradicional. Os Kaiowá e Guarani espiritualizados veem, ouvem e sentem além do óbvio constituído pela visão do conhecimento ocidental (BENITES, 2014, p. 56-57).

Há ainda uma afirmação de Karine Sobrinho (2016, p. 26) sobre a identidade, a formação e a trajetória de jovens da etnia Terena de MS. Para ela, a ação individual de ingresso do indígena na universidade passou a ser “compreendida como um ganho coletivo e que tem o apoio e incentivo das comunidades, famílias e, principalmente, de suas lideranças”, de modo que esses jovens passam a ser considerados como referências e agentes propagadores de novos conhecimentos que serão repassados e aplicados na comunidade em busca de melhorias.

Amaral (2010, p. 137) chama atenção para uma apropriação conceitual e estratégica das políticas afirmativas pelos povos indígenas, “pensadas a partir da histórica e permanente afirmação da identidade dos sujeitos e da ampliação de seus direitos à educação básica e ao

⁸ Diversos autores, dentre eles Tônico Benites (2014, p. 27) afirma que os indígenas Guarani-Kaiowá não se reconhecem como Guarani, mas aceitam a denominação de Ava Kaiowá (ou simplesmente Kaiowá), enquanto que os Guarani-Ñandeva se autodenominam Ava Guarani (ou Guarani), reforçando que mesmo que apresentem muitos aspectos culturais e de organização social em comum, têm suas diferenças étnicas bem definidas.

ensino superior públicos”, que se materializaram por meio do ingresso desses povos nos cursos de graduação em universidades públicas e privadas de norte a sul do Brasil, porém com uma nova interpretação sobre tais políticas.

Ainda que com enfoque eurocêntrico e integracionista⁹ das iniciativas e experiências institucionais de acesso de indígenas à educação superior e permanência nas universidades, Amaral (2010, p. 138) aponta que há uma ressignificação¹⁰ por parte dos movimentos sociais indígenas brasileiros quanto ao conceito, de modo que:

Entende-se 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. Sensíveis 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, p. 139, grifo nosso).

A problematização da lógica hegemônica e de ação afirmativa atualmente utilizada, com foco no mérito individual, seguindo a “natureza e lógica capitalista, meritocrática, competitiva e individualista de constituição da universidade brasileira”, difere do que aponta o conceito levantado por Amaral (2010, p. 139-140). O enfoque de Amaral centra-se em uma maior dimensão coletiva e comunitária que traz à tona o questionamento dos fundamentos da instituição universitária enquanto produtora do conhecimento e das relações de poder envolvidas devido aos “permanentes processos de tensionamentos, disputas e de lutas pela sua hegemonia diretiva (política e acadêmica) entre os grupos que nela protagonizam”.

A dimensão coletiva, segundo o autor, permite que os acadêmicos indígenas tragam as vivências, pertencimento cultural, expectativas e necessidades de sua aldeia ou comunidade

⁹ Visão que orientava (e de certo modo ainda orienta) o Estado brasileiro com nítido objetivo de “integrar” os indígenas à comunhão nacional, neste caso por meio de qualificação para o mercado de trabalho.

¹⁰ Para melhor compreensão do termo “Ressignificação” utilizamos a Teoria Psicanalítica trazida por Libermann (2014, p. 83-84) que afirmam que: “esse modelo se aproxima de um conceito dialético de causalidade e de uma temporalidade em espiral, na qual futuro e passado condicionam e significam um ao outro na estruturação do presente. Essa concepção transformadora do aparelho psíquico é o que sustenta a possibilidade da ação específica da prática baseada na teoria psicanalítica: se não existisse essa retroatividade, não seria possível modificar nossa história, [...] a capacidade de ressignificação possibilita ao ser humano libertar-se do destino exclusivo da repetição”.

para o ambiente acadêmico, buscando fazer com que a universidade saia do enclausuramento epistemológico a que historicamente se filiou e passe a ser tensionada a dar conta das diferenças que constituem o ambiente acadêmico e a sociedade nacional.

Amaral (2010 p. 139) cita três elementos sedimentadores da dimensão coletiva da ação afirmativa: “o reconhecimento dos estudantes indígenas universitários como sujeitos de pertencimentos culturais e políticos coletivos e não meramente individuais”, a “sintonia com outras organizações de luta pelo acesso e permanência no ensino superior”, reafirmando o caráter coletivo que se concretiza por meio dessas organizações e que pode se dar tanto com a participação dos indígenas nos movimentos sociais quanto com a presença mais próxima desses movimentos no que diz respeito à vida acadêmica, como, por exemplo, para uma proposição de atividades acadêmicas de pesquisa ou extensão, de avaliação das políticas públicas que afetam os acadêmicos indígenas e da sintonia dos movimentos indígenas com outras organizações e movimentos sociais na mesma luta. O último elemento sedimentador da dimensão coletiva da ação afirmativa seria a busca por reconhecimento de outras epistemologias, o que se daria pela “apropriação e produção de conhecimentos por estes sujeitos individuais e coletivos e os diálogos e conflitos epistêmicos daí decorrentes”.

Essa nova forma de encarar a educação tem instigado a busca por uma educação intercultural, que caminhe para se tornar decolonial, ou seja, que tente romper com a imposição colonial que hierarquiza os saberes, em que os indígenas eram tratados como atrasados e primitivos. A partir da desconstrução dessa matriz colonial, surge uma maior valorização das formas próprias de conhecimento dos indígenas que há séculos vêm orientando e organizando os seus modos particulares de ser, de viver e de se relacionar com a natureza e com a sociedade envolvente.

2.2 AS EXPERIÊNCIAS DO ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.

A presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras tem se tornado uma realidade devido à crescente busca dos povos indígenas por escolarização, reivindicando a implantação de escolas nas áreas indígenas para o atendimento da educação básica, com o ensino fundamental e médio.

Segundo Luciano (2006), pesquisador indígena da etnia Baniwa, a crescente busca por escolarização reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de

incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Cada vez mais os jovens indígenas têm se interessado pelos cursos de nível superior, criando uma nova demanda por vagas e atendimento diferenciado nas universidades. Esses jovens iniciam seus cursos de graduação com o objetivo de adquirir uma profissão que possa alavancar seu futuro e, conseqüentemente, melhorar a vida daqueles que estarão ao seu redor.

Luciano (2006) chama atenção para a resistência que houve quando da implantação das políticas afirmativas, fazendo críticas quanto ao caráter integracionista e colonial das políticas públicas, uma vez que estas não respeitam as especificidades dos povos indígenas, em especial quando se tem como pano de fundo uma instituição secular, excludente, discriminatória e colonizadora como o sistema educacional brasileiro. Nas palavras do autor:

Essa resistência já era esperada, se considerarmos o secular sistema educacional brasileiro profundamente excludente, discriminador e colonizador. A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados (LUCIANO, 2006, p. 163-164).

Vale lembrar que os estudantes indígenas são sujeitos diversos, pertencentes a diferentes etnias, falam línguas diferentes e detêm culturas e tradições também diversas. Tudo isso faz parte de sua trajetória enquanto pessoa e alicerça sua identidade no âmbito político, sociocultural e intelectual. Tal identidade precisa ser levada em consideração pelas instituições de ensino superior e seus gestores, para que eles não sofram o preconceito e a discriminação por serem diferentes etnicamente.

Passada mais de uma década da implantação das ações afirmativas na educação superior, o número de indígenas que ingressam nesse nível de educação segue aumentando e tem gradualmente alcançado as IES públicas, visto que anteriormente o ingresso se dava quase que exclusivamente em IES privadas, por meio de parcerias com o órgão indigenista oficial do Estado Brasileiro, a FUNAI. Foram ações que inicialmente tiveram um papel de protagonismo na viabilização do acesso e da permanência de indígenas na educação superior, como afirma Souza Lima (2016, p. 16-17), que aponta ainda que “na atualidade, estima-se que sejam mais de 10 mil alunos indígenas, muitos matriculados em universidades federais e estaduais e outros tantos na rede particular”.

Souza Lima (2016, p. 20) salienta o aumento e a diversificação da demanda por cursos voltados especificamente para os povos indígenas, que além de cursos de licenciatura intercultural passaram a reivindicar os voltados para a sustentabilidade e o fortalecimento da agroecologia. Estes com o condão de orientá-los no manuseio e cuidado dos territórios tradicionais, além de cursos na área de saúde, como enfermagem intercultural, entre outros. O autor destaca a falta de “números claros e públicos para uma avaliação nem numérica e muito menos qualitativa da formação” nas instituições privadas, assim como nas IES públicas, criticando a ausência de avaliação do impacto da expansão numérica do acesso de indígenas à educação superior sobre a efetiva e qualificada formação destes.

A educação superior representa um passo importante para os povos indígenas e passou a ser vista como uma alternativa para eles, segundo Souza Lima (2016, p. 17), quanto à “profissionalização como professores indígenas, agentes de saúde e de saneamento, em cargos na Fundação Nacional do Índio, em posições na administração municipal ou como vereadores nas assembleias municipais” de modo que eles possam ocupar cada vez mais espaços nas instituições públicas, mantendo diálogos menos desiguais.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) destaca-se como a primeira IES a adotar políticas afirmativas, por meio da Lei Estadual n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que destinou cotas sociais utilizando um recorte socioeconômico. A mesma iniciativa foi adotada pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que passou a reservar vagas para negros no vestibular de 2002, com ingresso no ano seguinte.

Com relação às políticas afirmativas para indígenas, o pioneirismo ficou por conta da Lei Estadual N. 13.134, de 18 de abril de 2001, que instituiu em todas as Universidades Estaduais do Paraná três vagas suplementares¹¹ em cada uma, vindo a Universidade Federal do Paraná (UFPR) a integrar tal sistema no ano de 2005, segundo Amaral (2010, p. 41). Sobre as primeiras ações adotadas no país, Paulino (2008, p. 30) afirma que:

Logo após a Lei 13.134/2001 no estado do Paraná, foi promulgada no Rio de Janeiro a Lei estadual 3.708, de 09 de novembro de 2001, que determinou cotas para alunos negros e pardos. A UERJ foi, portanto, a primeira universidade brasileira a instituir as cotas para negros, sendo seguida pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas em 2002. [...] É importante salientar que as iniciativas da UERJ e da UNEB não mencionam a população indígena, estando voltadas somente para afrodescendentes (negros e pardos

¹¹ As vagas suplementares são vagas além do quantitativo destinado à ampla concorrência, diferente da reserva de vagas.

na UERJ e apenas negros na UNEB). As estaduais do Paraná foram as primeiras instituições de Ensino Superior público a oferecer vagas para indígenas em cursos regulares, seguidas da UEMS.

Dentre as instituições federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a adotar tal sistema, ao designar vagas suplementares para indígenas e cotas para negros, possibilitando o ingresso para o ano de 2004.

A criação do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), idealizado por grandes pesquisadores indígenas, tem como principais metas, segundo Athayde (2010, p. 49) “a pesquisa e a formação de equipes técnico-intelectuais e, sua atuação maior está voltada ao movimento social indígena”. Fica demonstrado, assim, que os intelectuais indígenas “estão convictos de que a oferta e o acesso à universidade têm um enorme valor, e que as cotas poderão beneficiá-los”, mas que, com sua inclusão na universidade, surge a necessidade de se repensar a estrutura desta que ainda se encontra hegemonicamente eurocêntrica, o que se pode verificar na sua hierarquia, nos currículos e nas relações advindas de seu meio ambiente.

Tem-se como um avanço nessa direção a oferta de cursos específicos que proporcionam, em algumas experiências já em curso, o ingresso de forma específica e diferenciada, com avaliações que compreendem provas escrita/oral e curricular, esta referente à participação do candidato em eventos políticos e científicos, além de sua experiência em educação escolar indígena.

É preciso que se atente, todavia, para a diferença entre as políticas afirmativas para os cursos específicos e os cursos regulares, e que se pensem também as diferentes formas em que se efetivam as políticas de acesso e de permanência e a condição do egresso em relação à sua atuação profissional. Percebe-se que essas etapas se configuram de modo particular, tanto nos cursos específicos como nos regulares, nos quais a presença indígena é muito mais invisibilizada.

Ao fazer um levantamento sobre os cursos específicos, Augusto Ventura dos Santos (2016, p. 24-27) identificou 23 licenciaturas interculturais em universidades públicas no Brasil, das quais as pioneiras foram a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), com o curso de 3º Grau indígena desde 2001, e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2003, com um curso intercultural. Por meio de uma especial demanda dos movimentos sociais indígenas, foi criado o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, que deu início às discussões e ao Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural. O Núcleo Insikiran ofereceu formação específica e diferenciada para professores das etnias

macuxi, wapichana, taurepang, ingarikó, ye'kuana, wai-wai e saporá. Esses cursos são financiados pelo PROLIND, um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica por meio de cursos de Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais.

É perceptível a pouca visibilidade que os indígenas enfrentam nos cursos regulares, visto que não têm respeitada sua cultura, sua língua e seus costumes étnicos, tendo que se adequar às condições impostas pelas IES, necessitando, assim, de maior esforço para permanecer com qualidade nos cursos de graduação. Santos (2016, p. 15) aponta que nos cursos regulares as diferentes formas de política pública são bastante distintas, ficando restritas a uma determinada etapa do processo de formação. Exemplo disso são as cotas, que possibilitam o acesso, mas não garantem um atendimento diferenciado aos indígenas que ingressam, dificultando a sua permanência e a conclusão dos cursos de graduação. Por outro lado, o autor aponta que:

As políticas de cursos diferenciados parecem equacionar melhor a articulação entre as três fases, uma vez que veiculam, desde o projeto curricular pedagógico, a intenção de atender as singularidades indígenas. Isso não significa que as demandas indígenas de *acesso, permanência e inserção profissional* sejam automaticamente atendidas nas modalidades de inserção via curso modular; também não significa que, necessariamente, as políticas afirmativas de cursos regulares sejam menos eficientes ou menos diferenciadas. Significa apenas que os esforços para suprir cada uma delas parecem estar integrados entre si desde o começo por conta da proposta própria das políticas de cursos modulares (SANTOS, 2016, p. 15-16).

Quanto à questão curricular desses cursos específicos, comungamos do pensamento de Santos (2016, p. 22), que diz que “as licenciaturas indígenas em regra contam com um currículo e material didático pensado para a ‘questão’ indígena”, enquanto nos cursos regulares dificilmente ocorre a inclusão de debates sobre a temática. Acredita-se que esses cursos interculturais proporcionam maior aproximação dos indígenas com a universidade pelo fato de ali eles estarem em maior número e pelo respeito do curso aos seus costumes, língua e modos de viver, diferente do que ocorre com os indígenas que ingressam nos cursos regulares.

No caso das políticas de permanência, Santos (2016, p. 18) afirma que uma das mais importantes ações nesse sentido foi o apoio financeiro dado pela Fundação Ford por meio do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação (*International Fellowship Program* –

IFP), que concedeu bolsas de pós-graduação a estudantes indígenas e o *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI) a nível de graduação, no qual:

O repasse financeiro era feito a instituições universitárias – e não diretamente a indivíduos – as quais desejassem formular políticas afirmativas de apoio ao **acesso, permanência** e sucesso de estudantes advindo de segmentos socialmente desfavorecidos. No Brasil, o PHEI deu origem ao Projeto **Trilhas de Conhecimentos** (SANTOS, 2016, p. 18 grifo do autor).

Com o Projeto Trilhas de Conhecimentos foram beneficiados dois projetos no Brasil (SANTOS, 2016; VIANNA, 2014), sendo um deles para a permanência dos indígenas na educação superior no Estado de MS, o Programa “Rede de Saberes¹²: permanência de indígenas no Ensino Superior” (BROSTOLIN E CRUZ, 2010, p. 37), que teve início em 2006. O objetivo do programa era favorecer a permanência dos indígenas na educação superior, uma vez que as dificuldades enfrentadas eram (e ainda são) muitas e com diversas facetas. Desenvolvido nas principais universidades do Estado, esse Programa foi inicialmente implantado na UCDB e na UEMS e, a partir de 2008, inserido na UFMS e na UFGD.

Segundo Aguilera Urquiza e Nascimento (2013, p. 37-38), o programa tem como objetivo a permanência dos indígenas na educação superior, no sentido de responder aos questionamentos que eles levantam sempre quando do seu ingresso, para que não venham a abandonar os sonhos de concluir o curso de graduação. O outro objetivo, ainda segundo os autores, é realizar discussões e capacitações entre docentes e servidores técnicos administrativos, na tentativa de diminuir o preconceito no ambiente universitário, assim como incentivar a participação dos acadêmicos tanto nas atividades de pesquisa e extensão quanto na organização e mobilização social indígena.

Para Amado e Brostolin (2011), a vinda do programa Rede de Saberes proporcionou maiores possibilidades de ingresso e permanência dos acadêmicos indígenas na instituição. Estes, a partir de então, podem desenvolver atividades, tanto acadêmicas como sociais e políticas, devido ao apoio dado pelo programa à articulação entre os acadêmicos indígenas da UCDB e destes com os acadêmicos das outras IES, com suas comunidades, lideranças e

¹² Para maior aprofundamento sobre o programa “Rede de Saberes” e a Fundação Ford, ver: (VIANNA, 2014 e AGUILERA URQUIZA, 2017).

demais organizações, o que promove o fortalecimento identitário e favorece a inserção profissional dos egressos e futuros profissionais indígenas.

Compreende-se melhor a efetividade do Programa Rede de Saberes a partir das palavras de Antônio Aguilera Urquiza (2017, p. 138), que afirma que o programa atua em IES que não são específicas para indígenas e não se identificam como interculturais, “mas apresentam espaços, por onde é possível atuar a favor dos povos indígenas, tornando a experiência do ensino superior menos traumática”, objetivo do programa ao longo de mais de uma década.

2.3 A OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

No Estado de MS há apenas uma etnia que dispõe de um amplo território demarcado, a etnia Kadiwéu, enquanto as demais etnias vivem em pequenos espaços demarcados no início do século, denominadas reservas indígenas, ou se encontram em situação de reivindicação de seus territórios tradicionais, vivendo em fundos de fazendas ou às margens das rodovias, enquanto aguardam os processos de demarcação que se alongam por décadas.

Nesse sentido, Cordeiro (2008) aponta que a maneira como os indígenas encaram a educação, a educação superior passou a ser considerada uma ferramenta na luta pela demarcação de seus territórios e na valorização de sua forma de ser e viver:

Considerando que os povos indígenas continuam tendo suas identidades, direitos e valores violados, estes veem o acesso ao ensino superior como uma forma de aquisição de instrumentos de defesa e combate a todo contexto discriminatório, e não como forma de perda da identidade indígena. (CORDEIRO, 2008, p. 101).

Tal sentimento se desenvolveu com a ampliação da oferta de educação básica nas aldeias e reservas indígenas, tornando-se perceptível também a crescente busca por educação superior entre os indígenas, o que pode ser notado a partir de estudos de Brand, Nascimento e Aguilera Urquiza (2009), que afirmam que em 2006 havia, em MS, em torno de 390 acadêmicos indígenas. Em 2008 esse número já era estimado em cerca de 600 matriculados.

De acordo com o IBGE (2010a), o Brasil contava, então, com o total de 11.295 indígenas matriculados na educação superior, dos quais 736 estavam no Estado de MS.

As IES em Mato Grosso do Sul, ao mesmo tempo em que passaram a ser aspiração para muitos jovens indígenas, também refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro regional de exclusão, apesar de projetos e atividades (por exemplo: licenciaturas, cotas) que têm contribuído para respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. Esses apoios, embora limitados, são percebidos pelos próprios acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que ainda inexistem no Brasil políticas públicas adequadas. (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 36).

Há que se considerar, todavia, que além da garantia de reserva de vagas pelo sistema de cotas para o ingresso, as IES não devem prescindir das ações voltadas à permanência desses povos nas universidades, atendendo às suas especificidades e levando em consideração a condição diferenciada desses sujeitos.

Nesse sentido, as reivindicações de uma formação de professores que atendessem a essa nova forma de pensar a educação escolar indígena se fortaleceram entre as décadas de 1970 e 1980, vindo a ser concretizadas em meados da década de 1990, com a instalação do curso de formação de professores indígenas Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá em nível de magistério, denominado *Ara Vera*¹³. Vale ressaltar a importância desse curso, que foi instalado pela Secretaria Estadual de Educação - SED-MS, em 1996, com duração de quatro anos. A criação de uma nova turma dependia do encerramento da anterior, ou seja, o ingresso se dava a cada quatro anos. Sua concretização parece ter sido o investimento de maior impacto para a formação dos professores Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá. Para Nascimento e Vieira (2011, p. 04), o curso foi muito desejado, uma vez que nele os indígenas colocavam todas as suas expectativas para a efetivação do currículo de uma escola diferenciada e específica, orientada por uma pedagogia intercultural. Nas sessões seguintes apresentaremos alguns aspectos das IES que compõem o cenário de pesquisa.

¹³ “Ara Vera” palavras em língua Guarani que podem ser compreendidas em língua Portuguesa como “Tempo Iluminado”.

2.3.1 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Figurando como a mais nova universidade do Estado de MS, a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados foi oficialmente instituída pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005. Podemos dizer, contudo, que ela é uma das mais antigas do Estado, visto que a instituição sofreu diversos processos de transformação ao longo dos últimos cinquenta anos. Inicialmente, em 1971, levava o nome de Centro Pedagógico de Dourados, vinculado à antiga Universidade Estadual de Mato Grosso - UEMT, criada em 1970 pela Lei Estadual nº 2.972, de 02 de janeiro do mesmo ano. Com a divisão do Estado em 1979, houve a federalização da UEMT, momento em que foi fundada a UFMS, transformando o Centro Pedagógico de Dourados em Centro Universitário de Dourados - CEUD, que funcionou até 2005, quando da instituição da UFGD (UFGD, 2018).

De acordo com pesquisa realizada no site oficial da instituição (<https://portal.ufgd.edu.br/>), a UFGD conta atualmente com 12 faculdades, que dispõem de 41 cursos de graduação, sendo 34 presenciais e cinco cursos à distância, além de dois cursos com a pedagogia da alternância: a Licenciatura Intercultural Indígena e a Licenciatura do Campo. Dispõe também de cursos de diversas modalidades de pós-graduação: 20 cursos de pós-graduação *Lato sensu*, sendo 15 especializações presenciais e cinco a distância, além de 30 pós-graduações *Stricto sensu*, sendo 21 em nível de Mestrado e nove de Doutorado, contando ainda com três modalidades de residência na área da saúde, o que configura a instituição como de grande potencial no cenário regional e nacional.

A Licenciatura intercultural *Teko Arandu*¹⁴ é fruto dessa luta dos movimentos sociais indígenas, em especial do Movimento de Professores Guarani Kaiowá - MPGK, que teve origem no sul do Estado de MS. Após a conquista do curso de Magistério Indígena *Ara Vera*, que habilitava para a docência nos anos iniciais da educação fundamental, os professores indígenas sentiram a necessidade de avançar na oferta de educação específica nos demais níveis de ensino. O novo curso foi então implantado no ano de 2006, a partir da demanda do MPGK e da conjugação de esforços institucionais que envolviam a UFGD, a UCDB, o governo do Estado, o MEC e a FUNAI, além das prefeituras da região da Grande Dourados¹⁵ que contam com escolas indígenas em seus municípios.

¹⁴ “Teko Arandu” são palavras da língua Guarani que pode ser compreendida na língua Portuguesa como “Modo sábio de viver”.

¹⁵ A microrregião denominada de Grande Dourados abrange 37 municípios, sendo que 17 registram a presença da população indígena Guarani (Kaiowá/Ñandeva) (UFGD, 2015).

Segundo informações trazidas por Silva e Marques (2016), obtidas por meio da coordenação do Programa Rede de Saberes da Universidade, a licenciatura intercultural indígena “Teko Arandu” contava, em 2013, com um total de 210 indígenas das etnias Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá matriculados. Segundo os autores, “em 2014, não teve vestibular e no início de 2015 houve o processo seletivo, mas os acadêmicos iniciaram os estudos somente no início de 2016 por conta da greve que afetou praticamente todas as universidades públicas do país”. Em 2017, houve novo processo seletivo com o ingresso de mais 70 acadêmicos ainda no primeiro semestre, chegando a aproximadamente 350 acadêmicos indígenas matriculados.

Foi implantada em 2012, nessa universidade, a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), que abriga o curso de Licenciatura específica para atender à formação dos indígenas Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá, além do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC, destinada aos moradores de assentamentos e comunidades rurais. Como mais uma conquista significativa e resultante da luta dos indígenas por uma educação diferenciada, foi instalada, em maio de 2012, a Faculdade Intercultural Indígena - FAIND, cuja abrangência vai além da oferta de uma Licenciatura Intercultural, visto que promove o ingresso diferenciado dos cursos regulares das universidades e conta com alguns professores indígenas e atividades nas terras tradicionais, advindas da pedagogia da Alternância, como aponta Santos (2016):

É comum à grande maioria dos cursos de licenciatura intercultural que o calendário letivo seja marcado por uma alternância entre períodos de atividades no campus universitário (algumas semanas durante o ano ou semestre) e períodos de atividades nas próprias aldeias onde os professores [indígenas] vivem ou já lecionam (SANTOS, 2016, p. 21).

Existem também outras formas de ingresso dos indígenas na UFGD que não os cursos específicos. A IES disponibiliza vagas para ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SiSU)¹⁶, pelo qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Há ainda o ingresso pela ampla concorrência e, mais recentemente, por meio da reserva de vagas advindas por força da Lei Federal n. 12.711/2012, popularmente conhecida como “Lei de cotas”.

¹⁶ Informações disponíveis em: <http://sisu.mec.gov.br/>.

Outra política afirmativa que favorece a permanência dos indígenas foi implantada em maio de 2013, quando o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Bolsa Permanência (PBP), por meio da Portaria n. 389, de 09/03/2013 (MEC, 2013), que destina recursos para os acadêmicos das universidades federais. O Programa tem por finalidade “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. Os estudantes indígenas e negros quilombolas são contemplados com um valor diferenciado devido às suas especificidades (organização social, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições), de modo que “será em valor não inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes”. A outra vantagem da Bolsa Permanência concedida pelo Ministério da Educação é que ela pode ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação.

No caso específico da UFGD, a instituição não possui uma base de dados que forneça dados consistentes sobre a presença dos indígenas nos cursos regulares. Silva e Marques (2016, p. 116) utilizaram informações do setor de acompanhamento dos acadêmicos indígenas, que atualmente é denominado de Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN), onde foram constatados que no ano de 2015 estavam matriculados 38 acadêmicos indígenas nos cursos de graduação da instituição, sendo que todos são oriundos do Estado e pertencentes às etnias Terena, Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá, com ingresso mais representativo nos cursos de licenciatura.

As informações atualizadas em meados de 2017 no NAIN apontam para cerca de 140 acadêmicos indígenas nos cursos regulares da UFGD, o que indica duas possibilidades: a) houve um expressivo avanço no ingresso dos indígenas, que podem ter-se dado a partir das políticas afirmativas ou; b) esses acadêmicos já estavam na universidade, mas estavam invisibilizados pela instituição, o que chama atenção para a necessidade de maior conhecimento sobre esses sujeitos, um dos objetivos desta pesquisa.

Corroborando esse pensamento, Rosa (2016) conclui sua pesquisa apontando que, apesar da implantação das políticas afirmativas, o ingresso dos indígenas na UFGD tem se dado de forma gradual, com maior procura pelos cursos de licenciatura, e que as vagas a eles destinadas não têm sido efetivamente ocupadas como deveriam. Há que se buscar, portanto, formas para melhor efetivar as políticas afirmativas na IES. Nas palavras da autora:

No que tange à ocupação das vagas pela população indígena, a instituição ainda caminha a passos pequenos para tomar uma decisão política que garanta de fato e de direito a presença dessas populações em todos os cursos da UFGD. É necessário que se separe as vagas para essa população de sorte que concorram entre si pelas vagas, e não com pardos e pretos, que levam vantagem nesse quesito. A redação da lei possibilita que a instituição tome a decisão política de separar as vagas para autodeclarados pretos e pardos dos indígenas. No Sisu, é possível assinalar no sistema de gerenciamento, o número de vagas reservadas exclusivamente para os indígenas, de acordo com o percentual dessa população no estado. Considerando que Mato Grosso do Sul é o segundo estado da federação com a maior população indígena e a cidade de Dourados apresenta 3,48% da população autodeclarada indígena, essa ação seria justificável (ROSA, 2016, p. 126).

Acreditamos que se faz necessário maior aprofundamento quanto à efetiva ocupação das vagas pelos indígenas, inclusive para subsidiar as futuras análises de avaliação dessa política afirmativa.

2.3.2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A história da UEMS se confunde com a história do Estado de Mato Grosso do Sul, visto que em 11 de outubro de 1977 foi assinada a Lei Complementar nº 31, que desmembraria, em 1º de janeiro de 1979, o então Estado de Mato Grosso, criando o Estado de Mato Grosso do Sul (SILVA FILHO, 2008, p. 31). A Assembleia Constituinte Estadual de 1979 agregou, em sua carta magna, os artigos 48 e 50, que garantiram, pela constituição, a criação da UEMS. Esta só foi instalada, todavia, no ano de 1993, por meio da Lei Estadual nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, que definiu como sede o município de Dourados, contando com dinâmica *multi campi*, com quatorze unidades distribuídas nos demais municípios do Estado: Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã, conforme informações disponíveis no site da instituição (www.uems.br/perfil).

A UEMS desponta entre as pioneiras do país na implantação de políticas afirmativas para indígenas, que se materializou por meio da Lei Estadual nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, dispondo sobre a reserva de vagas para indígenas posteriormente definidas pelo Conselho Universitário, com o percentual de 10% do total das vagas ofertadas. Houve ainda a reserva de 20% das vagas para negros, por meio da Lei Estadual nº 2.605, de 06 de janeiro de

2003, que possibilitou o ingresso a partir do ano de 2004, tanto para negros quanto para indígenas.

A ocupação das vagas tem ficado, todavia, aquém do esperado. O número de indígenas que efetivamente ingressam na instituição, apesar de significativo, poderia ser bem superior, como demonstra de forma bastante didática Athayde (2010, p. 80), ao apontar os números dos indígenas que ingressaram em 2004 em relação ao processo seletivo realizado no ano anterior. Vejamos:

A universidade oferece no primeiro ano das cotas nas suas unidades universitárias, um mil seiscentos e quarenta (1.640) vagas. Deste total, cento e sessenta e quatro (164) vagas foram destinadas aos candidatos índios. [...] Nas vagas para os indígenas, inscreveram cento e oitenta e seis (186). Cento e dezesseis (116) pessoas foram aprovadas e sessenta e sete (67) alunos tiveram a oportunidade de matricular-se em seus cursos escolhidos, em fevereiro de 2004.

Vê-se que o efetivo ingresso se deu, naquela oportunidade, em apenas 40% das vagas destinadas aos indígenas que, ao longo dos quatro ou cinco anos dos cursos de graduação, enfrentam outras e diversas dificuldades para a permanência. A instituição apresenta, inclusive, um elevado índice de vazão, como apontam Cordeiro (2008) e Athayde (2010), de modo que seria necessária uma maior atenção da instituição nesse aspecto.

Além do acesso se dar por meio de cotas, a UEMS¹⁷ disponibiliza alguns programas destinados a apoiar a permanência de seus acadêmicos, inclusive os indígenas, conforme disponibilizado pelo site da instituição (www.uems.br/ingresso/bolsa), como o Programa Institucional de Assistência Estudantil – PIAE, com auxílio permanência de quatrocentos reais, Programa Vale Universidade (PVU) e Programa Vale Universidade Indígena (PVUI), ambos com valor mensal de aproximadamente seiscentos reais, além de Programas Institucionais de Bolsas, como o PIBEX (Extensão), que concede 250 bolsas, o PIBCEL (Cultura, Esporte e Lazer), com 10 bolsas, o PIBIC (Iniciação Científica, com 212 bolsas), o PIBIC-AAF (Ações Afirmativas), com 03 bolsas e o PIBID (Iniciação à Docência) com bolsas no valor mensal de quatrocentos reais cada. Apenas o PVUI é específico para os indígenas, sendo que o PIBIC-AAF, que é concedido para ingressantes por ações afirmativas, pode eventualmente beneficiá-los.

¹⁷ Para maior aprofundamento sobre o processo de implementação e avaliações sobre a política de cotas na UEMS, consultar Cordeiro (2008).

Há também o Departamento de Inclusão e Diversidade, que acompanha as políticas de inclusão social e o combate à exclusão dos grupos histórica e socialmente discriminados dentro da universidade, além do programa “Rede de Saberes: permanência de indígenas no Ensino Superior”, fruto do Projeto Trilhas do Conhecimento, com recursos da Fundação Ford e gerenciado pelo Laboratório de pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - Laced/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O programa Rede de saberes foi implantado em parceria com a UDB no ano de 2006.

Na UEMS, o programa Rede de Saberes conta com uma sala na qual é possível realizar estudos, visto que dispõe de computadores ligados à internet, impressora e copiadora para impressão de trabalhos e apostilas, ambiente que também pode ser utilizado como área de convivência para (re) encontros e bate-papos.

2.3.3 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada em Campo Grande, capital do Estado de MS, segundo o site da instituição (<http://site.ucdb.br/institucional/1/historia-missao-e-visao/291/>), foi a primeira IES do Estado, uma vez que a Missão Salesiana de Mato Grosso instituiu, no ano de 1961, o primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso¹⁸, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI), com os cursos de Pedagogia e Letras, voltados para a formação de educadores.

Por ser uma instituição de cunho confessional, a UCDB tem como missão contribuir para o desenvolvimento pleno do homem, com enfoque nos jovens, valorizando a convivência com a riqueza sociocultural, política e religiosa, à luz das orientações da Igreja Católica e da doutrina do educador, "Pai e Mestre da Juventude", Dom Bosco.

Segundo Vianna (2014, p. 26), a UCDB oferecia, até 2014, trinta graduações presenciais, cinco pós-graduações em nível de mestrado e três de doutorado, que eram frequentadas por mais de 3000 acadêmicos advindos do processo seletivo vestibular promovido pela própria instituição, pelas notas obtidas no ENEM e pelo PROUNI. A instituição se destaca por ser a que primeiro aderiu ao Programa “Rede de Saberes”, junto com a UEMS, como já citado.

¹⁸ Cabe destacar que o Estado de Mato Grosso do Sul foi desmembrado do Estado de Mato Grosso por meio da Lei Complementar nº 31, em 11 de outubro de 1977, com a sanção presidencial de Ernesto Geisel, então comandante da ditadura militar que governava o Brasil desde 1964. A divisão efetivamente aconteceu em janeiro de 1979 com a instalação do governo do novo Estado, que teve Campo Grande como sua capital.

A unidade-sede da instituição em Campo Grande/MS conta com diversos indígenas formados: professores, advogados e fisioterapeutas, além de fomentar a produção de conhecimento a partir dos próprios indígenas, por meio dos cursos de pós-graduação, concedendo o grau de mestre e doutor a um grande número de indígenas, que trazem dissertações e teses com assuntos bastante relevantes para as pesquisas sobre o tema, inclusive algumas delas tendo sido utilizadas nesta dissertação, como referencial teórico.

Acreditamos que a UCDB desenvolve um trabalho relevante com os povos indígenas, seja para a realização de pesquisas sobre seu modo de ser e viver, seja com estes enquanto pesquisadores. O Núcleo de Estudos e Pesquisa em Populações indígenas (NEPPI) é fruto desse empenho e tem hoje entre seus docentes grandes pesquisadores da temática indígena, responsáveis pela divulgação do conhecimento por meio da publicação da revista *Tellus* e do centro de Documentação e Biblioteca Digital Indígena *Teko Arandu*, que registra, arquiva, e disponibiliza documentação primária e secundária, conforme informações contidas no site (<http://site.ucdb.br/pesquisa-e-inovacao/6/grupos-e-nucleos-de-pesquisa/596/neppi/598/>).

A UCDB, por ser uma IES privada e de cunho confessional e comunitário, não era contemplada com alguns programas de apoio aos seus acadêmicos, em especial aos indígenas, como aponta Amado (2016, p. 46), quando afirma que estes “não usufruíam do benefício, pois a bolsa Vale Universidade Indígena era destinada somente à [universidade] estadual”. Esses acadêmicos também não eram atendidos pelo Programa Bolsa Permanência, implantado pelo MEC em 2013, destinado apenas a atender os acadêmicos das universidades Federais, com valores diferenciados para os indígenas e quilombolas, com o dobro do valor da bolsa destinada aos demais acadêmicos.

Como as políticas adotadas para o apoio a esses acadêmicos se davam de forma distinta da das demais universidades, coube à instituição a oferta de bolsas de estudo com desconto de até 100% nas mensalidades, para os acadêmicos indígenas, porém com algumas condicionantes para o usufruto desses benefícios. Vejamos:

A UCDB também exige o cumprimento de algumas condições para que os acadêmicos indígenas sejam beneficiados com 100% de desconto nas mensalidades do curso. Uma delas é não ter mais de três reprovações nas disciplinas do curso e participar das atividades (reuniões, monitorias, encontros etc.) do Programa Rede de Saberes. (AMADO, 2016, p. 49).

Essas condicionantes, que não são exclusivas da UCDB, não atentam para as especificidades indígenas, nem para as dificuldades enfrentadas por esses acadêmicos, como o deslocamento para participar das atividades programadas, visto que muitos moram distante ou não têm recursos para se deslocar ou se alimentar na universidade durante o período das atividades. Esses problemas se somam a outros, como a dificuldade com a língua portuguesa, quando os acadêmicos indígenas são alfabetizados na língua materna (Athayde 2010).

Essa realidade pode ser um dos fatos causadores de reprovações, dificultando o recebimento dos benefícios cedidos pelas instituições. Um exemplo destas dificuldades foi apresentado por Amado (2016, p. 79) ao entrevistar uma egressa do curso de Pedagogia que teve seu tempo de curso estendido por conta de dificuldade com “o domínio da língua portuguesa, pois embora seja falante da língua desde criança, percebeu existirem palavras que não faziam parte de seu vocabulário”.

2.3.4 Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).

Outra instituição de ensino superior que tem desenvolvido políticas afirmativas para indígenas em Dourados é o Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN que, surgida na década de 1970, tinha o intuito de oferecer cursos de graduação de modo a proporcionar o desenvolvimento educacional e intelectual de uma região que estava em acentuado crescimento populacional. Ao longo dos anos, a instituição buscou proporcionar uma maior aproximação entre a comunidade acadêmica e a população em geral, oferecendo várias oportunidades de enriquecimento educacional e cultural por meio de atividades de extensão, além da oferta de ensino e pesquisa por meio de cursos de graduação, pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu e cursos de aperfeiçoamento profissional, conforme informações do site da instituição (www.unigran.br/conteudo/institucional/historico.php).

A UNIGRAN sediou, por longo período, um evento anual sobre a temática: o Seminário Indígena, cujo objetivo era contribuir para o processo de socialização, visibilização e promoção do empoderamento dos acadêmicos indígenas da Instituição. O ingresso lhes era facilitado devido ao fato de as IES concederem aos indígenas que ingressavam nos cursos de graduação a isenção de 50% (cinquenta por cento) na matrícula e nas mensalidades. Segundo Zarpelon e Cordeiro (2009, p. 02), tal iniciativa era fruto de uma parceria celebrada entre a UNIGRAN e a FUNAI desde 2002, período em que cada instituição passou a custear 50% dos valores referentes aos cursos nos quais os indígenas ingressavam, como forma de garantir a gratuidade na educação superior para esses sujeitos. O último acordo firmado ocorreu em

2006, e atendeu os alunos que já estudavam na instituição ou que ingressaram naquele ano, estendendo-se até 2012, quando a última beneficiária da ação se formou em enfermagem.

Após o encerramento da parceria, a UNIGRAN deu continuidade à redução de 50% dos valores pagos em seus cursos, bastando, para isso, que o candidato apresentasse documentos que comprovassem o seu pertencimento étnico. Ainda de acordo com o site da instituição, tal política de ação afirmativa continua sendo realizada, com a denominação de Bolsa Estudante Indígena, tendo como contrapartida do beneficiário a participação em programas de extensão voltados para a sua comunidade indígena. Conta ainda com a Bolsa Estágio Interno, com desconto de 75% das mensalidades, e o Programa Vale Universidade, do governo estadual, que oferece desconto de 90% nas mensalidades. Há ainda o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, destinado a estudantes matriculados em IES particulares, e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudos integrais e parciais em IES privadas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

2.3.5 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Aquidauana.

O campus de Aquidauana foi criado em 1970 com o nome de Centro Pedagógico de Aquidauana (CPA) e à época era integrado à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), que era sediada em Campo Grande. Com a concretização da divisão do Estado de Mato Grosso, no ano de 1979, houve a federalização da IES, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (<https://www.ufms.br/universidade/historico/>).

O Campus de Aquidauana da UFMS atualmente abriga o curso de licenciatura intercultural indígena Povos do Pantanal, iniciada em 2010, além de outros 08 cursos superiores de graduação e um de pós-graduação em nível de mestrado. Segundo Vianna (2014, p. 29-30) “Seus cursos regulares contam, ainda assim, com cerca de 80 estudantes indígenas, grande parte dos quais concentrados no campus de Aquidauana”, enquanto que o curso de licenciatura indígena contava à época com “120 alunos, oriundos de 37 comunidades e 7 municípios distintos”.

2.4 A PERMANÊNCIA MATERIAL E A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA: FATORES QUE INFLUENCIAM NA PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Pudemos perceber diversos fatores que influenciam positiva ou negativamente a permanência dos acadêmicos indígenas na educação superior. Foi possível verificar que em sua grande maioria os trabalhos acadêmicos relataram os aspectos materiais para se referirem à possibilidade de permanência dos acadêmicos: o fornecimento de bolsas e os auxílios de diversos tipos, como moradia, transporte etc. Apenas alguns se atentaram para as questões simbólicas, que também são importantes para que o acadêmico se sinta mais pertencente à instituição e ao grupo de que passa a fazer parte e com quem conviverá por quatro ou cinco anos de sua vida.

Nesse sentido, dialogaremos com Santos (2009) e Amaral (2010), que nos trazem uma reflexão quanto à relação entre o material e o simbólico, entre o pertencimento e a negação, ou o distanciamento.

Podemos considerar, apoiados por Santos (2009, p. 189), que a universidade se tornou, ao longo da história, um “espaço onde há uma insensibilidade, uma indiferença ou mesmo uma cegueira no que tange à exclusão racial”. E por muito tempo esse espaço serviu apenas à “elite branca que a criou”, fato que demonstra a necessidade de a academia se repensar como um lugar de produção, e mais do que isso, de troca de conhecimentos. A autora aponta, de modo geral, como é possível se estabelecerem essas estratégias dos acadêmicos, que podem ter como finalidade modificar o *status quo* vigente, ou simplesmente aceitá-lo.

Vale salientar que a luta no interior desse campo não é igualitária, ou seja, por sua história alguns indivíduos e instituições já ocupam as posições dominantes e tenderão, conscientes ou não, a adotar **estratégias conservadoras que visam manter a estrutura atual** do campo. Outros indivíduos e instituições ocupariam posições inferiores e, por sua vez, tenderiam a adotar duas estratégias: a primeira consistiria na **aceitação da estrutura hierárquica** presente no campo e conseqüentemente no reconhecimento da sua suposta inferioridade; a segunda estratégia refere-se às tentativas de **contestação e subversão das estruturas vigentes** no campo; é o que Bourdieu chamou de movimentos heréticos. No ambiente Universitário isto não foi diferente e as estratégias criativas para permanecer foram criadas. Tais estratégias vão da **pacificação ao enfrentamento**. (SANTOS, 2009, p. 77 grifo nosso).

Quanto à permanência no espaço da universidade, Santos (2009, p. 69-70) acredita que esta pode se dar em três dimensões: a) a permanência do estudante enquanto duração (tempo) do curso, b) a simultaneidade na permanência, quando o acadêmico se torna exemplo para os demais estudantes de sua comunidade e; c) a permanência na educação superior, com o estudante galgando novos desafios como a pós-graduação, por exemplo.

Partindo desse pressuposto, a autora define que a permanência pode ser abordada de duas formas: material e simbólica. A permanência material refere-se às condições físicas e financeiras para a manutenção do acadêmico no curso de graduação que, mesmo em universidades públicas, tem um custo bastante significativo. Muitas vezes esses meios são oferecidos pela família, que não medem esforços para a realização dessa etapa na vida de um filho.

Quando isso não ocorre, o mais provável é que o estudante venha a se submeter a turnos de trabalho em horários diferentes do da frequência das aulas, como aponta Landa (2009a). Essa dupla jornada pode comprometer o desempenho acadêmico, como relatado diversas vezes por Athayde (2010), a exemplo de uma acadêmica de enfermagem que relata:

Para ela o trabalho árduo de enfermeira e dias de estudo na UEMS fez com que repetisse a série que estava cursando. Salientou que precisava trabalhar à noite para se sustentar na universidade, pois estava cursando uma graduação integral. (ATHAYDE, 2010, p. 88).

Outra forma de permanência se dá pelas relações sociais que surgem a partir do convívio na universidade, o acompanhamento feito junto ao acadêmico, da valorização de sua autoestima e de outros fatores que o farão sentir-se pertencente ao grupo ou àquela realidade. Santos (2009, p. 71) define essa forma de permanência como permanência simbólica, no sentido de que os acadêmicos possam “identificar-se com o grupo, ser reconhecidos e pertencer a ele”. A autora aponta ainda que aqueles acadêmicos que já sofreram as marcas da rejeição, do estranhamento ou da inadequação social precisam mais ainda ter valorizada a sua autoestima para se sentirem pertencentes (SANTOS, 2009, p. 190).

Nesse caso, a presença de grupos sociais, como negros e indígenas, em espaços de que não faziam parte até muito pouco tempo, como a universidade, onde há fortes relações de poder que hierarquizam e subalternizam determinados grupos tem gerado alguns questionamentos. Nas palavras da autora:

Como falar, então em permanência, de um grupo social que sequer fazia parte daquele espaço? Inadaptações, mal-estar, estranhamento, discriminação, entram em cena nas salas de aula da Universidade, aqui comparada a um espaço de posições sociais, no qual um bem é produzido, consumido e classificado, neste caso específico, o conhecimento. E como tal, em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. Mas, como em toda luta, há um grupo que detém a hegemonia e um outro em posições inferiores. Este segundo grupo pode **aceitar a estrutura hierárquica** presente no campo e conseqüentemente aceitar a posição de inferioridade, **ou pode contestar e subverter a ordem vigente**. (SANTOS, 2009, p. 187-188, grifo nosso).

Devido ao estranhamento do universo acadêmico, que ainda é hegemonicamente branco e eurocêntrico - conseqüentemente diferente do seu, os acadêmicos indígenas, assim como os negros, precisam superar muitas dificuldades para permanecer nos cursos de graduação.

A forma de permanência simbólica, que por sua vez é bastante real, traz sérias conseqüências para o corpo e a mente dos estudantes. Santos (2009, p. 75) afirma que os colegas de curso, e até os professores discriminam ou desvalorizam os acadêmicos cotistas¹⁹, e que é a partir dessa “situação de inadaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes recém-ingressos na Universidade”

Para Santos (2009, p. 120), para que a permanência seja uma possibilidade de transformação e existência, “a permanência deve ser considerada tanto em seu aspecto econômico, quanto didático pedagógico e em alguns casos é necessária também à assistência jurídica e psicológica”. Isso sem levar em conta o peso da responsabilidade e as cobranças que são feitas a esses acadêmicos. Para os acadêmicos indígenas, o peso da responsabilidade de ser um deles aumenta, uma vez que recai sobre eles a demanda coletiva por melhorias da sua comunidade, da sua etnia e muitas vezes de todos os indígenas do país. Para Amaral (2010), a cobrança não é feita só pela família, mas adquire caráter coletivo.

¹⁹ A definição de cotistas se dá a partir do princípio de que com o advento da Lei de cotas (12.711/2012) que prevê a reserva de vagas para negros, indígenas, assim como para egressos de escolas públicas. Houve maior ingresso destes segmentos na educação superior e estes acadêmicos passaram a carregar essa marca, a denominação de cotistas, mesmo que não tenham ingressado pelo sistema de reserva de vagas/cotas, como no caso de negros e indígenas. Cabe ressaltar que ingressam pelas cotas, tão somente, pois na instituição devem ser tratados como acadêmicos.

Esse sujeito passa a explicitar as intencionalidades familiares (do tronco Familiar a que está vinculado este indígena), comunitárias (das lideranças, parentela e demais membros da terra indígena) e étnicas (considerando os debates e pautas reivindicatórias pelo ensino superior que os diversos grupos étnicos vêm apresentando às instâncias governamentais) (AMARAL, 2010, p. 140).

Desse modo, Amaral (2010, p. 526) aponta para “a existência do duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário no processo de constituição e formação dos estudantes indígenas universitários”, de modo que:

As trajetórias relatadas e analisadas revelaram que a condição de duplo pertencimento passa a ser construída, sustentada, inventada e equilibrada por esses sujeitos pelo seu mérito próprio nesse processo formativo, pelo apoio familiar recebido, pela relação com alguns colegas e professores não indígenas e pela expectativa de sua comunidade de origem, sendo essa marcada pelas relações faccionais existentes nas terras indígenas. (AMARAL, 2010, p. 526-527).

As dificuldades enfrentadas para a construção dessa identidade e ou desse pertencimento apresentam-se de diversas formas, segundo Landa (2009a), que afirma que os acadêmicos indígenas não têm condições de se manter no período do curso, pois dependem do apoio da família, ou passam a encarar uma dupla jornada de estudos e trabalho. Essa situação mostra que eles enfrentam dificuldades não só no âmbito financeiro, mas também quanto às mudanças pedagógicas, psicológicas, físicas e emocionais causadas pelo distanciamento da família, pelo adoecimento, pela fraqueza e pelo desânimo, que acarretam *déficit* no aprendizado, repetência e até a evasão.

Muitos desses indígenas precisam deixar suas casas nas aldeias (ou nas periferias das cidades), e alguns vêm até de outros estados em busca da oferta de vagas em nível nacional pelo SiSU, indo morar na cidade e enfrentar desafios diferentes do que estavam acostumados em seu cotidiano. O principal desafio a ser enfrentado por eles é a questão financeira, como já falada anteriormente, devido aos gastos que se têm para ser estudante universitário, mesmo nas universidades públicas, onde é preciso arcar com as despesas com livros (ou cópias), aluguel, alimentação, vestuário e transporte, entre outras.

Ao avaliar a implantação do sistema de cotas na UEMS, Landa (2009b, p. 1-4) afirma que a instituição “propiciou a entrada massiva de estudantes indígenas nas mais diferentes áreas do conhecimento, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados”. Mas ela enfatiza

também o alto índice de evasão que ocorre na instituição: “algumas hipóteses para isto sugerem que além dos fatores econômicos também fatores culturais e étnicos interferiram mais significativamente nos resultados da evasão verificada neste nível de ensino”. A autora ressalta ainda o posicionamento da universidade que, apesar de garantir o ingresso por meio de reserva de vagas, continuou com a mesma “lógica do conhecimento homogeneizado, universal e ocidental”. Salientamos que as diferentes formas de aprendizado nunca fizeram parte do currículo das universidades, deixando de lado os saberes e os valores trazidos pelos sujeitos etnicamente diferentes, o que demonstra um racismo institucional imbricado não só nesta, mas nas IES do país de modo geral.

Para além da invisibilidade, Paulino (2008, p. 123) apresenta ainda, de forma sintética, três prismas de como o indígena são vistos dentro do ambiente universitário: a) como privilegiado, por estar sendo beneficiado por políticas afirmativas como a reserva de vagas, por exemplo; b) como invisibilizado, “simplesmente não é visto, sendo submetido a padrões já consolidados”, ou seja, é obrigado a se adaptar à instituição e muitas vezes se abstém de participar das atividades em sala de aula e; c) com preconceito, como representante das “infelizes imagens que se têm dos índios preguiçoso, festeiro, silvícola”, sofrendo todo tipo de preconceito e discriminação que na sociedade atual ainda lhes são imputados, de forma ingênua ou dissimulada, por parte daqueles que querem prejudicar a imagem dos povos indígenas para concretizar o projeto de genocídio que existe desde a invasão europeia contra esses povos. Segundo Quijano (2005) e Mignolo (2010), esse foi o episódio fundante da modernidade, projeto que sempre teve como pano de fundo a evangelização e a integração à sociedade, como se os povos indígenas já não estivessem há séculos vivendo harmonicamente de acordo com sua organização social, suas crenças, cultura e costumes. Essa situação é descrita por Mignolo (2010) como:

A retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI, à missão secular de Civilização, para desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu — sob sua retórica triunfante de salvação e boa vida para todos — **a perpetuação da lógica da colonialidade**, ou seja, da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um) e a dispensabilidade de vidas humanas desde a matança massiva de pessoas (MIGNOLO, 2010, p. 293, grifo nosso).

Foi preciso, desde sempre, a criação de estratégias de sobrevivência e adaptação junto à sociedade envolvente. No caso da educação superior, essas estratégias são utilizadas pelos acadêmicos na busca de soluções alternativas para a sua permanência no ambiente universitário.

Nos estudos de Santos (2009) sobre a permanência de acadêmicos negros cotistas na Universidade Federal da Bahia – UFBA foram identificadas seis diferentes estratégias para o pertencimento simbólico: Cooperação, Polarização, Enfrentamento, Invisibilidade, Branqueamento e Desempenho Acadêmico. Tais definições serão utilizadas nesta pesquisa com relação aos acadêmicos indígenas, no que couber, visto que também estes sofrem preconceitos e discriminações por pertencerem a um grupo minoritário em um ambiente elitizado e eurocêntrico.

As estratégias de **Cooperação** e **Polarização** ocorrem quando os acadêmicos, de modo um geral, se organizam em grupos e se ajudam mutuamente, com o objetivo de terem maior força para combater as discriminações sofridas no ambiente universitário. A Cooperação se caracteriza por formação de um grupo mais ampliado, diferenciando-se da estratégia de Polarização no sentido de que esta se dá “somente com seus pares, com aqueles considerados iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda de acordo com a condição de entrada no vestibular” (SANTOS, 2009, p. 177). No caso dos indígenas, essa polarização se daria entre os próprios acadêmicos indígenas, ou destes para com os demais acadêmicos cotistas, pretos e pardos.

As estratégias de **Invisibilidade**, **Branqueamento** e **Desempenho Acadêmico** se configuram pela tendência dos acadêmicos de ocultar ou transformar sua identidade. A Invisibilidade ocorre quando eles não se identificam enquanto etnicamente diferentes, ou se silenciam quanto à sua identidade étnica. O Branqueamento é perceptível quando as ações passam do discurso subalternizado para a prática, por meio de uma “metamorfose” física, buscando.

Já o Desempenho Acadêmico se configura quando o acadêmico procura se igualar aos demais, utilizando para isso seu intelecto, ou seja, apoiando-se no discurso da meritocracia, que reflete ainda o eurocentrismo presente nestas IES. Esse comportamento leva-o a ser incorporado ao grupo para participar das pesquisas e dos grupos de estudos para “dar conta da absorção dos códigos secretos do *ethos acadêmico*” (SANTOS, 2009, p. 180).

Diferentemente dessas estratégias de se igualar aos demais acadêmicos pelo invisibilidade ou transformação de sua identidade, há acadêmicos que usam a estratégia de

Enfrentamento, denunciando o racismo e a injustiça que venha a sofrer pelo fato de ser diferente étnica ou racialmente.

Desta forma, acredita-se que esse tipo de estratégia além de denunciar também anuncia, demonstrando que os acadêmicos indígenas, assim como os negros, estão ocupando seus lugares na educação superior, o que deveria ter ocorrido há séculos.

Uma das dificuldades apontadas para que se dê o enfrentamento está ligada, todavia, às posições hierarquicamente superiores presentes dentro da instituição, na qual se encontram os professores, pois na maioria dos casos, como já afirmou Santos (2009, p. 162), estes também atuam contra a dignidade dos estudantes.

Acreditamos que esta discriminação se dá de duas formas: a) de forma ativa, quando incitam debates contra a reserva de vagas, uma vez que a política afirmativa é instituída por lei, ou quando insinuam que os cotistas farão diminuir a qualidade das avaliações que são feitas do curso e/ou da instituição, fato que já foi rechaçado cientificamente²⁰, entre outras falas; b) de forma passiva, quando não combatem as discriminações sofridas pelos indígenas nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nos corredores da universidade.

Para romper essa condição de subalterno²¹, Walter D. Mignolo (2008, p. 288) aponta a necessidade de uma “desobediência epistêmica” como opção para a descolonização relacionada ao significado político que a identidade pode imprimir na sociedade atual. O autor, acompanha a ideia de Aníbal Quijano (1992), que afirma que é indispensável e urgente a crítica ao paradigma europeu de racionalidade/modernidade, gritando há pelo menos 25 anos que “é necessário desprender-se dos vínculos da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e em definitivo com todo o poder não constituído na decisão livre de pessoas livres” (tradução livre).

Compreende-se, pois, que há a necessidade de se mudar o *lócus* de produção e distribuição do conhecimento que nos últimos séculos se deu a partir da Europa ocidental, para se poder “aprender a desaprender” os conhecimentos advindos dessas fontes e se passar a valorizar conhecimentos outros que sejam oriundos de outras realidades e que por vezes refletem maior conhecimento e eficácia social quando colocados ao lado dos eurocentrado, como afirma o autor:

²⁰ Para maior aprofundamento, ver Cordeiro (2013).

²¹ Segundo Spivak (2010, p. 12) o termo subalterno refere-se “às camadas mais baixas da sociedade constituídas de modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Nesse ponto, o autor faz uma aproximação relevante entre os negros e os indígenas, principalmente na América Latina, onde eles sofreram um intenso e duradouro processo de degradação humana por conta da escravidão e da servidão a partir da invasão europeia ao continente. A modernidade/colonialidade que lhes foi imposta fez surgir a “matriz racial de poder [que] é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008, p. 293) e, conseqüentemente, hierarquizados, uma vez que eram vistos até então como inferiores ou primitivos, situação hoje já um tanto amenizada.

A desobediência epistêmica é apontada por Mignolo (2008, p. 300-301) como uma nova forma de produzir e divulgar conhecimentos, desconstruindo – sem destruir - o conhecimento eurocêntrico. Ela se utiliza de outras metodologias e técnica pedagógicas para definir o pensamento descolonial a partir de metáforas, e não da ideia de conceitos eurocêntricos, fugindo do que o autor chama de “identidade disciplinar” para abrir um leque de possibilidades de compreensão do mundo na sociedade atual.

Salientamos que, segundo Mignolo (2008, p. 305), o pensamento descolonial implica “pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”. No caso, nos aproximaremos dos pensamentos de diferentes povos indígenas, que contam com conhecimentos, histórias, culturas, linguagens e identidades diferentes e que contam com intelectuais egressos da educação superior.

CAPÍTULO 03

O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DOS INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MS.

Neste capítulo, apontaremos os caminhos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa e a análise das entrevistas, a fim de respondermos quais as implicações para a identidade dos acadêmicos indígenas egressos da educação superior, no que se refere à negociação, fortalecimento ou negação.

A democratização do acesso à educação superior representa um avanço significativo, embora o acadêmico indígena enfrente diversas dificuldades para permanecer na universidade, algumas das quais são comuns à maioria dos jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Os indígenas, na sociedade brasileira, continuam, contudo, lutando pelos direitos à terra, à cultura e ao modo de viver. Eles resistem às inúmeras indiferenças do Estado, que não efetivam as garantias e os direitos constitucionais por eles conquistados, além de enfrentarem as representações negativas e estereótipos construídos por uma parcela significativa da sociedade. Toda a sua cultura material e espiritual é ignorada ou estereotipada pela falta de conhecimento ou pela intencionalidade movida por interesses coloniais e eurocêntricos refletidos na condição de uma sociedade que se imagina do agronegócio, porém, sem ter nenhuma propriedade e mesmo assim ignoram o modo pelo qual o indígena produz e reproduz a sua vida e a sua sociabilidade.

A universidade reflete a sociedade na qual está inserida, com os valores e a hierarquização dos saberes, onde os conhecimentos eurocêntricos foram legitimados como sendo verdadeiros sem espaço para pensar outras lógicas e conhecimentos. Pensar na resignificação ou no fortalecimento da identidade indígena nesse espaço é identificar quais atravessamentos ocorreram na relação com o outro. Nos diferentes espaços da universidade, os acadêmicos indígenas se relacionam com os docentes, com os servidores e com os acadêmicos indígenas e não indígenas. Acessam o conhecimento legitimado do colonizador, os saberes, por ele eleitos e legitimados nas ementas curriculares, sem se levar em consideração a existência de outras epistemologias.

A perspectiva colonial propõe a existência de um saber universal e totalizante que deveria, portanto, sub-rogar os demais. Inúmeros saberes e práticas dos povos tradicionais foram eliminados ou inferiorizados e todos os sujeitos que ingressam na educação superior são formados com a imposição da cultura ocidental, branca e colonizadora.

3.1 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.

Na construção dos caminhos teóricos e metodológicos, identificamos alguns aspectos no modo como a universidade atravessa a identidade indígena, considerando que o espaço acadêmico ainda é essencialmente marcado pela hegemonia epistêmica colonial, por meio de seus códigos, práticas, metodologias e significados. Para isso, foi necessário compreender a presença indígena na educação superior, as políticas afirmativas destinadas a esses sujeitos e como a universidade contribui para a sua permanência material e simbólica, por meio das ações e programas que eles acessam, assim como buscar compreender as formas de resistência que esses sujeitos adotam frente aos estereótipos e preconceito que enfrentam.

Esta pesquisa se fundamentou no desenvolvimento do processo investigativo com o objetivo geral de investigar a trajetória de indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul-MS e as implicações desse nível de educação para a sua identidade, a fim de compreender suas expectativas e dificuldades, identificar as diferentes estratégias adotadas pelos indígenas para a permanência nos cursos presenciais de graduação das diferentes IES no Estado e de que forma a educação superior atravessa a identidade desses acadêmicos.

Os objetivos específicos consistiram em: A) Conhecer a trajetória dos indígenas que ingressam na educação superior no Estado de MS; B) Conhecer as expectativas e dificuldades enfrentadas e; C) Identificar as diferentes estratégias adotadas por eles para a permanência nos cursos presenciais de graduação das diferentes IES atuantes no Estado.

Acompanhamos o entendimento de Costa (2005, p. 112) quanto à escolha do referencial teórico que utilizamos, pois para a autora:

As “lentes” dos EC [Estudos Culturais] parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como **cultura, identidade, discurso e política da representação** passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA, 2005, p. 112, grifo da autora).

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizados a entrevista estruturada e o questionário *online*. Os dados obtidos foram analisados de acordo com o referencial teórico adotado na pesquisa. Adotamos a entrevista pois esta possibilita “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (BELL, 2008, p. 13).

Para a análise das entrevistas (Apêndice A), foi utilizada a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2009) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e dos enunciados. Para a aplicabilidade do método nos atentamos às diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009, p.121) que se organizam em três momentos: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização e objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento da pesquisa, assim como a formulação de hipóteses para a elaboração de categorias para a interpretação final. Num segundo momento realizamos a Exploração do material, analisando as entrevistas transcritas sistematicamente em função das categorias formadas anteriormente e por fim realizamos o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação destas entrevistas a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais e Pós-coloniais.

Nesse sentido foi realizada a leitura flutuante com o objetivo de tornar a leitura mais precisa, possibilitando uma melhor organização do material a ser analisado de forma que, ainda segundo Bardin (2009), possa responder a algumas normas de validade, a saber: Exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Nesse sentido foi possível reformular as hipóteses e objetivos da pesquisa originando as formas de categorização que utilizamos como unidade de análise.

O primeiro contato com os colaboradores para a pesquisa de campo foi feito pessoalmente com alguns e outros, por meio das redes sociais, como *Facebook* e *Whatsapp*, quando foram informados sobre os objetivos da pesquisa e os instrumentos adotados. O questionário (Apêndice B) foi originado a partir da plataforma “Formulários *Google*” e encaminhado via e-mail a cada um dos egressos que aceitaram participar da pesquisa, as entrevistas foram agendadas previamente. Eles foram informados do caráter voluntário de sua participação e da possibilidade de deixarem a pesquisa a qualquer momento, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice C.

O questionário enviado continha 31 (trinta e uma) questões sobre os dados pessoais e familiares, os dados escolares e os aspectos socioeconômicos de cada acadêmico indígena, o que nos possibilitou traçar um perfil dos participantes.

Foram realizadas entrevistas estruturadas com 08 (oito) indígenas egressos da educação superior de quatro diferentes IES no Estado de MS. As entrevistas foram realizadas conforme previamente agendado com os colaboradores, sendo três delas efetivadas nas escolas indígenas onde os egressos lecionam, duas nas residências, na aldeia Jaguapiru, em Dourados/MS, e outras duas por meio de aplicativo de mensagens por celular (*whatsapp*) utilizando o recurso de gravação em áudio, sendo posteriormente transcritas. A outra se deu durante o décimo Encontro Estadual de Estudantes Indígenas, realizado na Aldeia Amambai, em Amambai/MS.

Para a análise dos dados, partiremos do discurso dos entrevistados, uma vez que evitaremos fazer a ressignificação de suas falas, como bem descrevem Backes e Nascimento (2011) quanto à nossa condição de sujeito do conhecimento produzido pelo ocidente etnocêntrico/colonizador que nos foi imposto, para que assim não modifiquemos o sentido do discurso:

Mantendo-nos na condição de alguém que, apesar de querer escutar, geralmente não entende o que escuta. Escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo é crucial, pois a compreensão, se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença. (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 30)

Para responder aos objetivos da pesquisa, estas são algumas das categorias que serão analisadas nas percepções e falas dos colaboradores: A) Os atravessamentos da universidade na identidade indígena; B) A percepção de preconceitos; C) A permanência material e simbólica; D) As estratégias de resistência.

3.2 CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MS.

Os colaboradores da pesquisa foram identificados por meio de nomes fictícios, a fim de se garantir o anonimato. São eles seis mulheres e dois homens. O ingresso dos

colaboradores nos cursos de graduação se deu entre os anos de 2001 e 2013, de modo que a conclusão se deu entre 2003 e 2017. Em média, alguns permaneceram no mínimo três anos e outros permaneceram por até seis anos na IES pública, seja pela necessidade de cursar disciplinas pendentes de anos anteriores ou por causa de paralisações de docentes na luta por melhorias salariais. Quanto ao tempo de permanência dos indígenas entrevistados, não se percebeu nenhuma situação diferente da maioria dos acadêmicos no que se refere ao tempo de conclusão do curso, visto que a média dos cursos é de 04 ou 05 anos.

As respostas do questionário indicaram que a idade dos entrevistados variou entre 24 e 35 anos, e que todos desenvolveram atividades remuneradas durante a graduação e contribuíram com a renda familiar, que era, em média, de até dois salários mínimos.

Observa-se que os entrevistados apresentavam distorção da idade de acesso à Educação Superior, considerando-se que a idade prevista para o acesso é de 18 a 24 anos, inclusive prevista na meta 12 do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que indica como meta “e elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população dessa idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Este ingresso tardio reflete as dificuldades enfrentadas por muitos indígenas no país, como o difícil acesso aos grandes centros, onde geralmente se encontram as IES, assim como as dificuldades com as exigências linguísticas do processo seletivo que não respeitam o uso da língua materna indígena, deixando de atender suas especificidades, entre outras dificuldades apontadas ao longo deste trabalho.

Por sua vez o acesso dos povos indígenas à educação superior por meio das políticas afirmativas representou a democratização do acesso e a possibilidade de reverter esse quadro de exclusão.

Os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos da luta pela aprovação da “Lei das Cotas” e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior. Ao longo deste processo de debate, sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação,

amparados pela Constituição Federal. [...] estima-se que atualmente mais de 8 mil indígenas encontram-se matriculados e estudando nas IES Federais, estaduais e privadas do país, dos quais 3 mil são professores indígenas em formação em 26 cursos superiores de Licenciatura Intercultural, com apoio específico e diferenciado no acesso, ingresso e permanência. (BANIWA, 2013, p. 18)

A luta e a resistência dos povos indígenas representam possibilidades de reverter esse quadro para as futuras gerações, que possam vir a se diferenciar da atual realidade e alcançar cada vez mais e melhores resultados na educação superior e em suas comunidades de origem.

No que se refere à escolaridade dos pais dos entrevistados, 50% declararam que os pais eram analfabetos, 25% possuíam ensino fundamental incompleto e 25%, ensino superior. Entre as mães, 50% cursaram o ensino médio, 25% possuem o ensino fundamental incompleto e 25%, ensino superior incompleto.

Todos os entrevistados cursaram o ensino fundamental nas escolas indígenas, e apenas quatro deles estudaram e concluíram o ensino médio em escola urbana. Isso demonstra que a educação indígena precisa ser mais valorizada, visto que o resultado obtido nesses espaços tem demonstrado a sua qualidade, uma vez que “a escola, inicialmente uma imposição branca, ainda no contexto atual muitas vezes mais branca do que indígena, transforma-se num importante espaço de luta e afirmação da cultura e de identidade” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 28).

Estudos demonstram que as dificuldades enfrentadas pelos indígenas ao ingressarem na educação superior se dá mais pela falta de equidade nos processos seletivos, visto que a educação indígena, em sua maioria, preza pelos seus processos próprios de aprendizagem, como a utilização da língua materna para a alfabetização, tornando a língua portuguesa como segunda língua, ou seja, como uma língua estrangeira. Nos processos seletivos, o que se vê são pouquíssimas exceções que oferecem um vestibular diferenciado, a exemplo do vestibular dos povos indígenas do Paraná (AMARAL, 2010) e de algumas licenciaturas interculturais como da UFGD e da UNEMAT (ATHAYDE, 2010). Esses vestibulares diferenciados oferecem maiores possibilidades de ingresso dos indígenas, pois no processo seletivo convencional, mesmo com reserva de vagas, ainda é possível se verificar a não ocupação das vagas reservadas para os indígenas, como nos apontam os entrevistados quando questionados sobre se haviam tentado ingressar na universidade. Dois deles tentaram ingressar por duas vezes, contudo não obtiveram êxito.

Nesse sentido, cabe aos gestores das IES que implementaram as políticas afirmativas proporem alternativas para o ingresso dos indígenas, a exemplo de um vestibular diferenciado que contemple de forma mais efetiva a legislação de reserva de vagas. Nessa linha, Gersem Baniwa (2013) pontua que:

A política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica (BANIWA, 2013, p. 18).

O ingresso se deu por meio de cotas indígenas para 50% e para cotas de egresso de escola pública para 25%, enquanto outro entrevistado ingressou pela ampla concorrência. A maior parte dos entrevistados se deslocava para a universidade por meio de transporte coletivo, sendo que um deles frequentou curso em período integral e precisou se deslocar mais de uma vez por dia até a universidade.

3.2.1 Caracterizando os colaboradores indígenas egressos da educação superior

Os colaboradores indígenas egressos das IES públicas tiveram seus cursos voltados à licenciatura e atualmente todos lecionam em escolas indígenas, os cursos escolhidos foram: Pedagogia e Ciências Biológicas na UEMS; Ciências Sociais e História na UFGD e Pedagogia e Matemática na UFMS. Enquanto que os colaboradores das IES privadas são formados em Pedagogia e Serviço Social, na Unigran e Educação Física na UCDB, sendo que aqueles que não lecionam desenvolvem atividades em suas áreas de atuação.

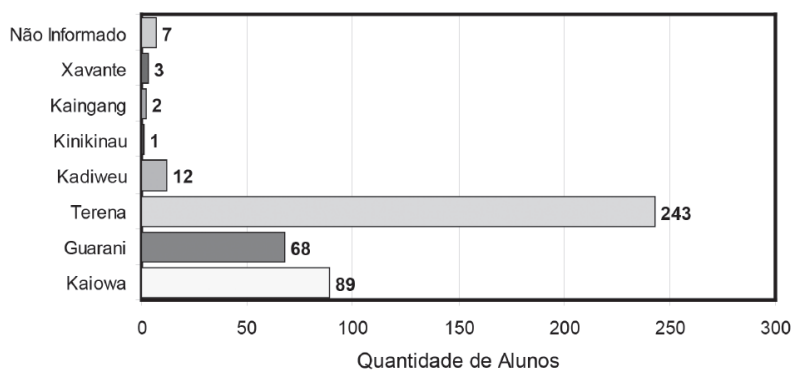
Dentre os entrevistados, cinco são da etnia Terena, refletindo a grande inserção destes na escolarização formal e, conseqüentemente, na educação superior, como apontado por Brostolin e Cruz (2010, p. 40):

As etnias que se destacam são os Terena, os Kaiowa e os Guarani. Constatase a predominância de alunos Terena determinada pela proximidade de suas aldeias com as cidades e com os campi, bem como um contato interétnico desde o século XIX que favorece a relação e transição entre o mundo

indígena e a sociedade globalizada respaldado por uma imagem do Terena enquanto cortês e aberto à exterioridade.

O mesmo entendimento é feito por Aguilera Urquiza e Nascimento (2013, p. 46) apontam, por meio de um quadro, o número de questões respondidas em um questionário realizado pelo programa Rede de Saberes, em 2009, que demonstra que o número de Terena é quase três vezes maior do que o da etnia Kaiowá, a segunda mais numerosa:

Gráfico 1 – Acadêmicos(as) indígenas por etnia em MS.



Fonte: Aguilera Urquiza; Nascimento (2013).

Os acadêmicos indígenas Terena estão escrevendo a história de seu povo, como afirma a antropóloga Terena, Simone Eloy Amado (2016, p. 24-27), que cita a existência de cerca de 20 mil pessoas da etnia, o que a torna a segunda maior do Estado de MS, é ligada ao tronco linguístico Aruak e se localiza, em sua maioria, no centro-norte do Estado de MS, em menor número no município de Dourados/MS, e no Estado de São Paulo.

Dentre outras duas entrevistadas, uma é da etnia Guarani Nhandeva e outra da etnia Guarani Kaiowá, que, segundo Amado (2016, p. 32), são subgrupos do povo Guarani, assim como a etnia Guarani Mbya, e que contavam com aproximadamente 50 mil pessoas. Os Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá habitam principalmente a parte sul do Estado de MS, além de outros países da América do Sul, sendo marcados por sua condição de confinamento em pequenas áreas reservadas, vivendo em fundos de fazendas ou às margens das rodovias.

Brand (1997, p. 82) denomina de “Esparramo” essa situação, que é devida à chegada dos novos colonizadores, a partir da década de 1960, assim como ao aumento populacional e de empreendimentos agropecuários no Estado, o que resultou na perda dos territórios

tradicionais pelos povos indígenas, com a destruição de suas aldeias e a desarticulação das famílias extensas.

A oitava colaboradora é indígena da etnia Tuyuka, uma etnia do noroeste amazônico, na fronteira do Brasil com a Colômbia, que conta com aproximadamente 850 pessoas que falam a língua Tukano. Ela relata que buscou o ingresso por meio de processos seletivos, mas sem sucesso, tendo ingressado tardiamente²² na educação superior.

A seguir apresentamos a caracterização dos egressos indígenas utilizando nomes fictícios.

A) Francisca

Ela é da etnia Tuyuka e veio de São Gabriel da Cachoeira/AM, para ingressar no curso de Pedagogia na UEMS por meio do SiSU. Tem 32 anos e é solteira, sem filhos, pois se dedica à vida religiosa como irmã missionária. No período da graduação, residiu na cidade de Dourados/MS em uma casa de convivência das religiosas da sua congregação. Sua formação na educação básica se deu em língua portuguesa e ela não utiliza, em seu ambiente familiar, a língua materna, Tukano, porém afirma que sua escolarização se deu sem maiores dificuldades, enquanto “a educação superior já foi mais desafiadora”, mesmo tendo passado por uma formação religiosa, visto que sempre morou em um município pequeno e foi preciso se mudar para longe de seus familiares. Sobre a aprendizagem, ela apontou uma dificuldade que teve e que é recorrente em muitos povos indígenas: a falta de professores formados em determinadas áreas de conhecimento.

A fala de Francisca indica que ainda é incipiente a presença de indígenas na educação superior. Existe, portanto, a necessidade de se fortalecer a política de formação em nível de graduação e pós-graduação. Esta é, sem dúvida, uma possibilidade trazida pela graduação, a de dar continuidade à formação com o ingresso na pós-graduação tendo como base as relações que construiu na graduação, pois, como aponta Amado (2016, p. 51): “A experiência vivenciada ao longo da vida de cada acadêmico interfere de algum modo nas relações políticas que se constroem com os espaços acadêmicos e com aqueles que fazem parte da academia”. Tal posicionamento demonstra a necessidade de que sejam dadas oportunidades para que os indígenas desenvolvam seus conhecimentos e possam participar de grupos de pesquisa e alcançar maior espaço e visibilidade na academia, inclusive podendo ingressar

²² O PNE aponta a idade de 18 a 24 anos como ideal para o acesso à educação superior.

como docentes das IES para desenvolverem sua epistemologia frente à hierarquia eurocêntrica/colonial das IES no país.

B) Rosa

Da etnia Terena, egressa da UEMS, é solteira, 27 anos, sem filhos e residente com os pais na aldeia Jaguapiru em Dourados/MS. Sua trajetória escolar se deu em escola pública na aldeia onde mora e ela se recorda de que a escola de ensino médio “ainda era uma escola de sapé, naquela época era bem tradicional”. Após concluir o ensino médio, ficou um ano sem estudar e começou a trabalhar, pois não tinha ideia sobre que curso fazer e que profissão seguir. Como não queria ficar sem estudar, no final do ano de 2009, quando foram abertas as inscrições para o processo vestibular, fez sua matrícula sem muitas expectativas.

Rosa tinha como sonho fazer o curso de odontologia, mas, como não tinha condições financeiras, buscou um curso técnico de auxiliar bucal e ali permaneceu até ser chamada para cursar Ciências Biológicas na UEMS, apesar de ter como primeira opção o curso de Enfermagem. Ela afirma ainda que ingressou no meio do semestre, visto que a IES realiza diversas chamadas até completar o número de vagas disponíveis e por isso teve dificuldades para acompanhar o curso, ficando com algumas disciplinas pendentes.

Ela afirma que, apesar de não conhecer bem o curso no qual ingressou, foi gradualmente se adaptando e atualmente leciona em sua área de atuação numa escola indígena de sua aldeia.

C) Juliana

Da etnia Guarani, 28 anos, solteira e sem filhos, residente com os pais na Aldeia Jaguapiru em Dourados/MS, graduou-se em Ciências Sociais na UFGD em 2014, tendo ingressado no curso por causa de seu irmão, que escolheu para ela o curso e a universidade. Ela foi surpreendida pela experiência da educação superior e hoje é professora numa escola indígena. Sua trajetória escolar na educação básica se deu em escola indígena, porém por duas vezes tentou cursar o ensino médio em escolas não indígenas, sendo um ano no município de Dourados/MS e outro em uma cidade vizinha, mas em ambos os casos encontrou dificuldades para se adaptar, segundo ela “por questões sociais mesmo”, visto que já realizava dupla jornada, precisando trabalhar para complementar a renda familiar. Dessa forma, demorou

cinco anos para concluir o ensino médio e ficou mais um ano sem estudar, “apenas trabalhando”, até ingressar no curso de graduação em 2011.

“Cair de paraquedas”, “levar um empurrão” e “estar em cima do muro” são termos utilizados por Juliana para descrever a sua chegada à educação superior, uma vez que foi seu irmão que a inscreveu no processo seletivo no curso de Ciências Sociais, sendo que ela se imaginava cursar Matemática, por ter como exemplo um excelente professor em seu processo educativo.

D) Ronaldo

Indígena da etnia Terena, 30 anos, solteiro e tem um filho de um ano. Graduiu-se em História pela UFGD no ano de 2013 e também reside na aldeia Jaguapiru, onde convivem indígenas das etnias Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá e Terena. Ele afirma que sempre foi atuante nos movimentos sociais, em especial, no de estudantes indígenas. Atualmente é professor concursado da educação básica e se empenha na valorização e divulgação da cultura Terena.

Por ter estudado nas escolas da aldeia, ele se lembra das dificuldades de ir para a escola em dias de chuva, porém ele enfatiza que sua infância foi “uma fase boa, bem proveitosa”. Outra lembrança que tem, e de que se orgulha, é quanto aos seus professores das séries iniciais hoje serem seus colegas de trabalho.

Começou o ensino médio com uma experiência nada agradável, pois apesar de na época ter sido realizado um cadastro na Secretaria Municipal de Educação para que fosse escolhida a escola mais próxima da residência dos alunos, ele foi matriculado numa escola na cidade, que era muito distante, tornando-se inviável. Estudou apenas um ano e retornou para a escola da aldeia, que na época ainda era uma extensão da escola da cidade e que posteriormente veio a se tornar a Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza, na Aldeia Jaguapiru, em Dourados, da qual ele se orgulha de ter feito parte da primeira turma.

O dilema para ingressar na educação superior para ele era “eu não tenho dinheiro, minha família quase não vai ter tempo de me bancar pra estudar, eu vou ver aonde eu consigo com mais facilidade”. Optou inicialmente pelo curso de Pedagogia na Unigran, onde permaneceu por apenas um semestre, transferindo-se para o curso de Letras, mas também não se identificou e, antes de finalizar o semestre, migrou novamente, agora para o curso de Artes Visuais, tudo na mesma instituição. O que chama a atenção para a facilidade de mudar de curso é o fato de a IES proporcionar três opções de curso quando do vestibular.

No ano seguinte, em 2008, o acadêmico Ronaldo resolveu cursar História. Para isso, prestou vestibular em duas universidades públicas, uma em Dourados/MS e outra em Amambai/MS, vindo a se classificar nas duas, mesmo sem reserva de vagas na UFGD, onde ingressou em 2008 e concluiu apenas em 2013, pois a paralisação dos docentes das universidades federais, por melhoria salarial, resultou na reposição de aulas e, conseqüentemente, atrasou o término do curso. Ele afirma que começou a trabalhar, mas que precisou abandonar o trabalho para poder concluir o curso de graduação. Em suas palavras: “o ensino superior, se você quiser, você tem que deixar algumas coisas e eu fiz essa escolha ciente disso”.

E) Gabriela

Dentre aqueles que frequentaram IES privadas está a Gabriela, da etnia Terena, solteira, 32 anos, e tem uma filha com quem reside na aldeia Jaguapiru em Dourados/MS. Ela cursou Serviço Social na Unigran, entre 2010 e 2013, no período noturno e afirma que encontrou nos pais uma base sólida para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica, visto que quando ingressou era casada e tinha uma filha, que em algumas oportunidades era cuidada pela avó. Outra dificuldade que Gabriela enfrentou foi ir para a faculdade de motocicleta, à noite, sozinha.

Em sua trajetória escolar, ela frequentou a escola indígena na educação fundamental, enquanto o ensino médio foi feito em uma escola estadual no centro da cidade de Dourados, conceituada como uma das melhores escolas públicas da região. Mesmo assim, ela sentiu dificuldades para acompanhar as disciplinas ofertadas no curso de graduação que frequentou.

Desde a realização dos estágios para o curso de graduação, ela atua na área de estudo, atendendo as famílias indígenas num Centro de Referência de Assistência Social – CRAS no município de Dourados, vindo recentemente a se tornar servidora concursada do município, atuando junto à sua comunidade.

F) Milena

A Milena é da etnia Kaiowá, casada e tem uma filha. Egressa do curso de Pedagogia da Unigran, teve sua educação básica na aldeia Jaguapiru, em Dourados-MS, onde reside e acredita que foi privilegiada em seus estudos. Criou muitas expectativas ao ir estudar na cidade e acabou indo fazer o ensino médio em uma das melhores escolas públicas de Dourados/MS, porém permaneceu apenas um semestre, pois em suas palavras “não me

adaptei, não gostava, era muito maltratada lá”, de modo que foi preciso criar outra estratégia para concluir o ensino médio. Isso foi possível a partir da oportunidade em que ganhou uma bolsa de estudo em um curso particular da Unigran, como atleta, para representar a instituição, assim como sua irmã tinha sido contemplada no ano anterior. Concluiu o ensino médio com êxito, mas não sem dificuldades. Segundo ela, teve que estudar por longos períodos durante o dia e ao final do ano ainda precisava fazer provas extras para alcançar as notas desejadas. Ainda assim, sofria preconceitos e até violência física. Lembra-se de quando outro aluno bateu com a cadeira no seu pé e falou que aquilo era para ela saber onde era seu lugar, como se ela não devesse estar naquele curso privado de ensino médio. Por outro lado, afirma ter feito muitos e bons amigos.

A indígena Milena foi a única entrevistada que citou ter passado por teste vocacional, até porque teve oportunidade de cursar o ensino médio em instituição privada, sendo orientada a cursar jornalismo na Unigran. Após um ano no curso de jornalismo, houve um esvaziamento por parte dos colegas, visto que o STF decidiu, em 2009, que não seria mais obrigatório o diploma de jornalismo para o exercício da profissão; então ela resolveu abandonar o curso. Realizou concurso público e assumiu como secretária de uma escola indígena. Retornou à IES somente em 2011 para iniciar o curso de Pedagogia, época em que trabalhava durante o dia e estudava à noite.

Após concluir o curso, foi convidada para ser representante municipal da educação infantil na Organização Mundial para Educação Infantil (OMEP) e, conseqüentemente, foi contemplada com uma vaga para um curso de especialização em Docência na Educação Infantil na UFMS, que finalizou em 2014, quando participou da seleção para o mestrado em Educação na UFGD, cuja linha é a mais concorrida, e foi selecionada.

Segundo a entrevistada, em sua trajetória escolar e acadêmica sempre foi privilegiada, porém ela afirma que dedicou bastante tempo para os estudos, desde a educação básica, tendo poucos momentos de descanso durante a semana. Além disso, ela traçou uma trajetória de sucesso no ambiente acadêmico, em que difunde os conhecimentos no sentido de favorecer o acesso a uma educação indígena específica e diferenciada, valorizando as diferenças e as identidades étnicas.

G) Daiane

A Daiane é da etnia Terena e reside com os pais na Aldeia Tereré, em Sidrolândia, tem 24 anos e é egressa do curso de Educação Física da UCDB. Concluiu uma especialização na

UFMS sobre Antropologia e História dos Povos indígenas e já tem em seus planos ingressar no curso de graduação em Nutrição.

Sua trajetória escolar contou com aulas na escola da aldeia até o quinto ano e, a partir de então, os estudos passaram a se dar nas escolas da cidade, na rede municipal e estadual de ensino, porém, segundo ela, atualmente os indígenas de sua aldeia já podem estudar até o ensino médio na aldeia, devido às conquistas dos movimentos sociais indígenas.

Ela afirma que sempre participou dos movimentos sociais, em especial dos ligados à educação, e que por conta disso, mesmo após concluir o curso de graduação, continua a participar de atividades relacionadas aos acadêmicos indígenas, a exemplo do Encontro Estadual de Acadêmicos Indígenas, quando nos possibilitou esta entrevista. Neste evento destacou que a luta pelos direitos nunca termina, motivando os acadêmicos a se unirem e reivindicarem melhores condições para a permanência e a conclusão dos cursos de graduação.

H) Carlos

Ele é da etnia Terena, 35 anos, atualmente casado e com filho, cursou Pedagogia e Matemática no campus de Aquidauana da UFMS. É membro atuante do Movimento de Professores Indígenas e tem trabalhado com a formação de professores de nível médio e participando de co-orientações de indígenas no programa de Mestrado e Doutorado em Educação na UCDB.

Sua trajetória na educação básica foi realizada em escola pública, num primeiro momento em sua comunidade indígena, onde era oferecido apenas até o 5º ano, de modo que sua mãe optou por se mudar para a cidade a fim de dar continuidade à educação dos filhos.

Tinha sonho de cursar Psicologia ou Direito, mas por incentivo de familiares e da sua comunidade optou inicialmente por fazer Pedagogia para cumprir uma promessa feita à sua tia que logo após se graduar veio a falecer, período em que ainda estava no ensino médio. O ingresso no curso foi motivado também pela demanda apresentada pela sua comunidade, visto que no início da década de 2000 ainda contava com poucos professores indígenas habilitados. Desta forma, é enfático ao dizer que “eu sou professor hoje porque eu acabei aceitando os desígnios da comunidade e minha identidade profissional é construída a partir das tramas comunitárias e familiares”.

Cursou Pedagogia entre os anos de 2001 a 2003 no período noturno, pois precisava trabalhar para ajudar a renda da família, visto que seu pai não os teria acompanhado na ida para a cidade, permanecendo trabalhando em fazendas da região. Entre 2004 e 2007 cursou

uma segunda licenciatura, agora em Matemática no período vespertino. Período em que já ministrava aulas tanto na cidade no período matutino, quanto na aldeia no período noturno na escola de ensino médio. Este momento foi para ele bastante significativo, visto que se tornou um dos primeiros professores indígenas a trabalhar na cidade e na aldeia ao mesmo tempo.

3.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para apresentar e discutir os resultados da pesquisa, teremos quatro momentos em que abordaremos diferentes percepções dos indígenas sobre sua trajetória na educação superior e, principalmente, sobre a influência desse nível de educação em suas identidades.

Inicialmente foi apontado a necessidade de uma maior flexibilização para os acadêmicos indígenas serem melhores acolhidos e incluídos na realidade da educação superior. Essa flexibilidade é apontada como uma ação afirmativa bastante eficaz para que os indígenas possam mudar de curso caso não se identifiquem com aquele que escolheram, visto que há um grande distanciamento entre as IES com seus cursos de graduação e a realidade vivida por eles. Isso faz com que muitas vezes eles escolham o curso pelo nome ou pela indicação de algum conhecido, não sendo necessariamente aquilo que queriam para sua vida, ou com o qual se identifiquem.

A possibilidade de transferência de um curso para outro já é adotada pelas IES do Estado do Paraná, como aponta Amaral (2010, p. 199), pois foi verificado que um grande número de indígenas selecionados no ano anterior se evadia e se reinscrevia para o ano seguinte. Foi necessário, então, pensar uma estratégia para lhes dar mais condição de permanência, que passou a se efetivar a partir do ano de 2006, segundo o autor.

Segundo Paulino (2008), as políticas de permanência adotadas enfocaram uma flexibilização das regras gerais para que os indígenas pudessem usufruir melhor as IES do Estado do Paraná. Dentre as ações desenvolvidas estão a ampliação do prazo para o jubramento, caso seja necessário, devido às dificuldades de aprendizagem e rendimento, assim como condições diferentes para o trancamento da matrícula e a facilitação do processo de transferência de curso ou de IES. O autor enfatiza ser a desburocratização o ponto alto dessas políticas afirmativas, pois rompe “uma das principais formas de manutenção de um *status quo* excludente, maquiado como discurso justificador de ‘excelência” (PAULINO, 2008, p. 107).

Essas experiências são positivas, pois é papel das IES buscarem estratégias que garantam a permanência e o êxito dos acadêmicos e acreditamos que possa ser adotado por outras IES no país.

Por outro lado, as sucessivas tentativas frustradas de ingresso dos indígenas resultam numa entrada tardia, ou até mesmo na desistência de cursar nível superior. Daí a necessidade das políticas afirmativas, como afirma Amado (2016, p. 42) sobre o visível aumento efetivo dos indígenas ingressantes nesse nível de educação. A autora resume de forma bastante clara sua posição, enquanto indígena, frente à educação superior:

Os indígenas que têm buscado, cada vez em maior número, o acesso às universidades, vêm de povos que enfrentam um longo e histórico processo de relações interétnicas, marcado por todos os tipos de exclusão e preconceito. As universidades que contam com a presença desses indígenas também têm sentido essa exclusão. Percebemos que o Programa Rede de Saberes tem contribuído para algumas demandas dos indígenas que chegam sem qualquer orientação na academia. Essa contribuição e apoio, embora limitados, têm sido um fator que se soma à persistência e à vontade de vencer os desafios dos acadêmicos indígenas. A soma dos fatores faz com que se tenha resultados significativos, tendo em vista que as universidades estão despreparadas para receber os indígenas. (AMADO, 2016, p. 42).

Uma demanda crescente apontada pelos entrevistados é quanto à necessidade de um local específico para que os indígenas residam durante o período letivo, visto que o valor do auxílio moradia não é suficiente para garantir o pagamento de um aluguel e dificilmente eles encontram vagas nos alojamentos estudantis das universidades, sem contar que a convivência com outros indígenas é apontada como facilitadora da sua permanência (AMARAL, 2010).

Sabe-se que os acadêmicos indígenas resistem e lutam para não serem invisibilizados pela universidade e para que a instituição reconheça suas diferenças étnicas e culturais, num espaço reconhecido como hegemonicamente branco e elitizado. Tal atitude é compreendida como uma negociação feita para que, mesmo estando em um ambiente colonizado, eles possam demarcar seu espaço e, conseqüentemente, reafirmar sua identificação étnica. Hall (2005) nos lembra disso ao falar sobre as identidades que eram vistas como fixas, unificadas e centralizadas e que foram deslocadas e descentralizadas. Daí surgiram novas identidades, que devem ser negociadas a cada momento pelo sujeito ou pelo grupo diaspórico, como num processo de negociação que resulte em seu fortalecimento.

A visibilidade pode ser verificada quando é para diferenciar de forma negativa, em prejuízo do acadêmico indígena, como aponta Landa (2009a, p. 82) ao falar sobre a supervalorização das dificuldades desses acadêmicos em relação aos demais, com a seguinte comparação: “o insucesso do aluno índio é potencializado, não tem a mesma interpretação que se dá ao insucesso do aluno não-índio. [Como se] O acadêmico não-indígena tem insucesso porque vem de uma formação precária; o acadêmico indígena tem insucesso porque é incapaz”.

Essa visão aponta uma cobrança excessiva para que o acadêmico indígena se destaque, pois, seu insucesso seria generalizado no sentido de desqualificar todas as etnias indígenas, enquanto as dificuldades dos não indígenas são personalizadas, atingindo apenas o sujeito. A busca por sucesso na educação superior se torna uma forma de resistência e luta que se dão geralmente de forma coletiva, mesmo que realizada de forma individual, mas com o objetivo principal de fortalecer e valorizar a identidade enquanto coletividade indígena, conforme observa Baniwa (2013):

Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. [...] Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. (BANIWA, 2013, p. 19).

O pensamento do professor indígena Gersem Baniwa (2013, p. 19) resume em poucas palavras a epistemologia indígena, visto que para o autor os povos indígenas “gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade”.

Cabe, pois, aos indígenas permanecerem na universidade e subverterem a lógica da colonialidade, o que Quijano (1992) denominou de colonialidade do poder, que persiste mesmo após o fim do sistema político colonial. Vejamos:

Mesmo que o colonialismo político tenha sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, chamada também de “ocidental”, e as outras segue sendo uma relação de dominação colonial. Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas a respeito da cultura europeia em uma relação exterior. Trata-se de uma colonização das outras culturas, mesmo que, sem dúvida, em diferente intensidade e profundidade segundo os casos. Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si (QUIJANO, 1992, 438).

As estratégias de ignorar, silenciar ou inviabilizar promovem a manutenção da colonialidade e levam o sujeito a adotar meios de proteção, a fim de permanecer no espaço que historicamente lhe foi negado, a exemplo da universidade.

A invisibilidade e o embranquecimento, segundo Santos (2009), são duas estratégias que ocorrem quando, na ausência da busca por se diferenciar etnicamente, na primeira o sujeito tende a agir de modo a ser o mais quieto possível, fato que faz tornar-se invisível sua condição de acadêmico, neste caso de acadêmico indígena. Isso se dá na prática com a mudança no visual, ou no estereótipo, quando o sujeito busca manipular a sua aparência para ficar mais parecido com seus colegas, o que a autora denomina de estratégia de branqueamento.

Apesar do preconceito e da discriminação que sofrem cotidianamente no ambiente universitário, todos os entrevistados afirmaram já terem sofrido algum tipo de preconceito, sendo que apenas uma egressa disse que buscava omitir sua identidade étnica. Isso ocorreu também com Eliel Benites (2014) que relembra como ocorreu, dentro do ambiente escolar, o sentimento de não aceitação de sua identidade. Por conta da indiferença e da rejeição que sentia, ele afirma:

Pude compreender que sou índio a partir da convivência com os não indígenas. Antes eu era aquilo que todos pensavam sobre mim, a partir deste contato. Hoje, já ancorado nos conhecimentos tradicionais e nos estudos acadêmicos, sou um novo sujeito, sou um Kaiowá mergulhado na minha subjetividade tradicional, mas que sabe conviver na fronteira intercultural. (BENITES, 2014, p. 16).

O mesmo posicionamento foi adotado pela colaboradora indígena entrevistada, Juliana (2017), que diz que foi a partir dos estudos acadêmicos que passou a afirmar seu pertencimento étnico, demonstrando o fortalecimento de sua identidade indígena.

Caso idêntico se deu com o indígena egresso Ronaldo (2017), que afirma que a permanência na universidade contribuiu para seu fortalecimento identitário, na medida em que pôde abrir um pouco mais sua visão com relação à forma de encarar o mundo. Na universidade, ele teve oportunidade de visualizar, absorver e reproduzir o modo branco/ocidental, em especial na forma de se expressar e se articular, segundo ele, para ter outra visão da sociedade em todos os sentidos, porém sem deixar de lado seu pertencimento étnico. Esse sentimento ele buscou fortalecer por meio do desenvolvimento de projetos ligados à cultura, como já ocorre com o programa “Saberes Indígenas na Escola”²³, reconhecido como uma política pública que tem como foco o fortalecimento identitário a partir da educação escolar indígena.

Sobre a discriminação, 50% dos participantes afirmaram que ocorreram situações na maioria das vezes, oriunda dos demais acadêmicos. Esse fato já foi apontado por Amado (2016, p. 60), que entrevistou outros acadêmicos indígenas que afirmaram ter passado por “várias formas de discriminação dos colegas de sala”. Em menor grau é apontada a discriminação por parte dos docentes, que muitas vezes incitam a discussão sobre cotas em sala de aula, porém já tomando um lado, criticando a legislação vigente que prevê o ingresso de grupos que tiveram, historicamente, negado o direito à educação pública e gratuita.

3.3.1 Atravessamento da universidade na identidade indígena.

Sobre as possíveis contribuições que a educação superior pode oferecer aos diferentes povos indígenas, destacamos inicialmente a questão da identidade étnica, pois ao buscar conhecer os estudos sobre identidade, percebemos que ela se encontra em constante formação e transformação. Por esse motivo, deveria ser vista como um processo de identificação: a identidade em ação, e essa identificação seriam influenciadas pela presença e pelo olhar do Outro, conforme pontua Bhabha (1998):

²³ O programa Saberes Indígenas na Escola é uma ação coletiva e em rede, ligada aos territórios etnoeducacionais pactuados com os povos indígenas, para apoiar a formação continuada de professores indígenas em letramento, numeramento e produção de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas.

A questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação - isto é, ser para um Outro - implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação, como inferimos dos exemplos precedentes, é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem (BHABHA, 1998, p. 76-77).

Em outras palavras, Ronaldo (2017) exemplifica seu processo de identificação ao afirmar que sua família sempre deixou claro que ele era indígena, mas que:

Aqui na aldeia não é só Terena. É Terena, Guarani e Kaiowá. Você se reconhece quando você vê o outro. Quando você vê o diferente. Se vir um parente lá do Bororó, eu vou saber que ele é Guarani. Mas para eu saber que ele é Guarani, eu tenho que me identificar também. Se ele é Guarani, eu sou Terena. [...]. Então acho que desde infância você se reconhece quando vê o outro. (RONALDO, 2017)

Percebe-se, pois, que há um processo de identificação, que este se altera a partir das relações que se estabelecem com o outro e que, quando esse outro também se identifica como indígena, faz-se necessária outra forma de identificação, que seria a condição étnica, visto que há diferenças marcantes entre as etnias, sejam elas culturais, linguísticas ou territoriais. Por outro lado, há uma forma de se identificar que agrega todas as etnias de modo a fortalecer a luta por direitos básicos, utilizando o termo indígena para marcar uma coletividade. Cabe lembrar que o termo índio, geralmente é acompanhado de um tom pejorativo e que evitamos utilizar, pois como afirma Quijano (2005, p. 246):

No momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América, encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: Astecas, Maias, Chimus, Aimarás, Incas, Chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa.

Desta forma Luciano (2006) reforça o uso do termo indígena para designar os povos que habitavam o continente Americano antes da invasão europeia:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia. Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, **as comunidades, os povos e as nações indígenas** são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (LUCIANO, 2006, p. 27, grifo nosso).

Há casos, como se pode verificar, de indígenas que tinham dificuldades para se identificar como tal, como apontou Juliana (2017). Ela chama a atenção para a diferença que acredita haver entre considerar-se e identificar-se como indígena, uma vez que ela afirma sempre ter se considerado indígena, mas que apenas após a educação superior foi possível assumir sua identidade:

Então o curso em si e a universidade conseguiram fazer com que eu mudasse minha identidade, só então que eu disse: “espera aí, eu realmente sou indígena porque eu nasci aqui, eu faço parte desse grupo”. Então foi onde eu consegui falar, eu tenho um pertencimento. Só lá que eu consegui (JULIANA, 2017).

Mesmo tendo nascido e sempre ter morado na aldeia Jaguapiru em Dourados/MS Juliana (2017) afirma que seu processo de identificação étnica foi dificultado por que seu pai é indígena, mas sua mãe é de origem baiana. Foi na universidade que passou a se identificar para a sociedade como indígena, pois o acesso à educação superior levou-a a compreender o grupo étnico a que pertence, afirmando que “qualquer lugar que eu vou atualmente eu sou Guarani, ninguém muda isso hoje”, o que remete novamente ao processo de identificação apontado por Bhabha (1998).

Os entrevistados indicaram como fatores que definem suas identidades indígenas a cultura, os costumes, as crenças, a cosmologia e a cosmovisão, a língua materna, o artesanato e as comidas típicas, assim como o fenótipo, que é considerado bastante característico, o rosto e os traços indígenas. Além disso, existe o reconhecimento e o pertencimento étnico, guardadas as diferenças marcantes de cada etnia, o que demonstra que os povos indígenas não são todos iguais, que cada grupo étnico tem suas especificidades.

Esses apontamentos sobre suas identidades correspondem aos critérios citados por Luciano (2006) como os critérios de autodefinição existentes entre os povos indígenas.

Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais. Estreita vinculação com o território. Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos. Língua, cultura e crenças definidas. Identificar-se como diferente da sociedade nacional. Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 27).

Chamando a atenção para o detalhe de esses fatores não serem os únicos e nem serem excludentes, o autor destaca pontos importantes que nos ajudam a compreender melhor esse processo de identificação e sua relação com a educação superior, a exemplo dos sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos, assim como a língua, a cultura e as crenças, que são reconhecidas constitucionalmente por meio do artigo 231 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esse artigo, conjugado com o artigo 210, fundamentam a educação indígena, sendo considerados como um dos pilares do fortalecimento identitário dos povos indígenas. Para o egresso indígena Carlos:

O indígena da sociedade atual, do século 21, é o sujeito que provoca a manutenção da identidade individual e coletiva, sabendo que essa identidade, ela é atravessada, ela é híbrida, sempre evidenciando os eixos étnicos, centrados nas cosmologias e nas cosmovisões. Então quem consegue minimamente transitar entre as suas cosmologias e cosmovisões do seu grupo étnico é o que, quem sabe, a gente possa chamar de “bom indígena”, ou seja, é aquele que vai minimamente dar conta daquilo que a gente chama de coletividade indígena, enquanto busca do bem comum para os sujeitos que estão ao nosso redor, na nossa sociedade (CARLOS, 2018).

Desta forma ele desmistifica a visão colonial que qualificava o indígena a partir dos conceitos eurocêntricos, visto que Carlos (2018) destaca as qualidades intrínsecas dos indígenas, como suas cosmovisões, ou seja, sua maneira particular de ver e entender o mundo, com suas relações humanas e os papéis dos sujeitos e o seu próprio na sociedade.

Nesse sentido Carlos aponta que a IES, com seu viés elitista e eurocêntrico, não abriu espaço para que viesse a manifestar sobre sua diferença étnica:

A graduação e a pós-graduação lato sensu que eu fiz eu fiquei o tempo todo mudo. Eu não falava de mim, da minha comunidade e muito menos da minha etnia. E nunca eu ouvi nada sobre indígena, tudo o que eu vi era sobre os não indígenas, o indígena não era nem lembrado naqueles momentos. Isso porque eu não era o único em Aquidauana que fazia licenciatura, tinham outros indígenas de aldeias próximas, mas a universidade nunca se preocupou com isso, ao contrário. No meu caso esse fortalecimento identitário só veio a acontecer no mestrado, onde tive oportunidade de falar de mim, da minha cultura, enfim, me posicionar sobre como nós pensamos a partir das nossas cosmologias (CARLOS, 2018).

O egresso destaca ainda outro elementos importante para a definição da identidade indígena que são os aspectos cosmológicos, pois acredita que sem entender o “mundo espiritual que as cosmologias indígenas trazem, o que a gente faz na educação, o que a gente faz em qualquer lugar, ou o que a gente chama de identidade acaba perdendo o sentido” (CARLOS, 2018). E quanto ao que dificulta a definição da identidade étnica, complementa:

O que mais dificulta o fortalecimento é a falta de conhecimento. Quando você não conhece a sua cultura, as suas cosmologias, qualquer coisa que te falem pode abalar as estruturas do seu pensamento. E quando isso acontece fica mais fácil de você negar sua identidade (CARLOS, 2018).

Esta percepção de ser indígena muitas vezes ocorre durante a passagem pela educação superior, como pontuou a indígena Juliana (2017) e é reforçado por Carlos ao dizer que:

Nós indígenas só nos fortalecemos identitariamente a partir do momento em que eu descubro o meu “Eu indígena”. Muitas vezes o sujeito indígena tem adormecido esse “eu indígena” e quando essa percepção desperta é o que vai contribuir para o fortalecimento identitário, como uma valorização que vai

muito além do que muitas pessoas e até mesmo alguns indígenas tem feito que é a folclorização da identidade (CARLOS, 2018).

O mesmo sentimento de fortalecimento étnico é apontado por outras egressas como advindo da experiência da educação superior e das relações estabelecidas durante este período:

Eu vejo assim que me fortalece, porque eu vou morrer como indígena, eu não vou mudar meu ser, eu vou morrer como indígena, mas como pedagoga, formada e daqui a pouco vai vir a pós (pós-graduação) e talvez até mestrado, então isso, como indígena porque vai fortalecer minha identidade com certeza. (FRANCISCA, 2017).

Foi um empurrão que me possibilitou mudanças, de que chegando lá eu consegui me ver nas Ciências Sociais, consegui me identificar com o curso até então. Isso me ajudou bastante, mudou minha fala de identidade porque eu tinha muita dificuldade em me identificar como indígena (JULIANA, 2017).

O egresso indígena Ronaldo (2017) define o que é ser indígena na sociedade atual em três momentos, dentro de sua comunidade, no município e no país, e afirma: A) ser indígena na Aldeia Jaguapiru, onde é preciso ser resistente e ter uma determinada postura; B) ser indígena em Dourados/MS “é muito complexo. A gente vê um desprezo muito visível por parte de alguns setores da sociedade douradense” (o que também foi apontado por outros entrevistados); C) ser indígena “no Brasil, eu vejo que, em alguns Estados, o indígena ele é mais valorizado. Mas no contexto atual, eu vejo que os direitos indígenas estão sendo mais atacados do que nunca” (RONALDO, 2017).

Nesse sentido, o também egresso Carlos (2018) aponta que parece que “há uma necessidade de ter um olhar negativo para o outro, isso faz com que nós povos indígenas ainda soframos discriminação e preconceito na sociedade brasileira e em especial no MS”. Afirma ainda que nunca teve problemas para se identificar como indígena e que mais do que isso, não se lembra e nunca quis negar sua identidade, fato que demonstra que muito mais do que acontece exteriormente, para ele é importante seu sentimento de pertencimento étnico, assim como pudemos ver no discurso da indígena Juliana (2017) ao afirmar que por mais que não se identificasse antes de cursar educação superior, ela já sentia esse pertencimento.

O acadêmico Ronaldo (2017) também afirma que nunca negou ser indígena, até mesmo por conta de seu fenótipo que, segundo ele, é característico de indígena, mas conhece indígenas que negam seu pertencimento. Ele diz que compreende tal posicionamento, pois sabe que é preciso ter uma posição de enfrentamento para suportar o “preconceito da sociedade douradense”. Segundo ele, a negação se dá porque falta ao indígena oportunidade na sociedade, ou por motivo de este não ter muita afinidade com a cultura, pois acredita que cada pessoa tem um perfil diferente; há os que querem se identificar etnicamente e outros que preferem não fazê-lo, mas nem por isso apagam sua história e sua cultura. O egresso Carlos (2018) complementa dizendo que a negação da identidade depende de “N” fatores que vão permitindo ou obrigando que as pessoas neguem a sua identidade, sendo que “a principal questão que todos trazem é a própria discriminação”.

Hall (2005) fala sobre a influência de uma cultura sobre a outra e dos esforços necessários para a superação dessa condição de tradição cultural, em que essas identidades nunca serão unificadas. A esses povos cabe, portanto:

Aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, 2005, p. 89).

A acadêmica Gabriela (2017) afirma que teve que conviver como não indígena e que “em alguns aspectos eu tenho que tentar me readaptar na cultura não indígena, mas não deixando de ser indígena”. Ela lembra que não é possível ser indígena só no dia 19 de abril, quando as escolas insistem em propagar o estereótipo de indígena amazônico; para ela é muito mais do que isso, é viver no dia a dia sua cultura e sua língua.

Há, na universidade, uma preocupação adicional quanto à identificação étnica com relação à aceitação por parte dos demais colegas não indígenas e dos docentes. A acadêmica Juliana (2017) afirma ter acompanhado relatos de discriminação institucional sofrido por indígenas e praticados por docentes que não compreendem as ideias dos acadêmicos indígenas e não concordam com elas. Ilustra o caso o fato de uma disciplina sobre os povos indígenas, na faculdade de nutrição, em que foi apresentada uma atividade que propunha a elaboração de um cardápio voltado para a comunidade indígena. A acadêmica o fez pensando em sua realidade, porém a docente ignorou seus argumentos e disse que seu trabalho estava

errado, desconsiderando a realidade vivida pelos indígenas hoje. Foi encaminhada uma reclamação formal à coordenação do curso, que alegou que a docente tem autonomia sobre as atividades que desenvolve.

Tal fato instigou alguns indígenas a se questionarem sobre o verdadeiro papel da universidade na sociedade, pois para a acadêmica Juliana (2017): “a universidade não está pronta para lidar com a dificuldade que um acadêmico indígena leva para lá”, de modo que seria necessário pensar um novo projeto educativo que buscasse a descolonização do conhecimento, valorizando a produção de conhecimentos “outros” como forma de romper com a geopolítica do conhecimento e dar visibilidade a diferentes intelectuais e epistemologias, como afirmam Oliveira e Candau (2013):

O aspecto central em um projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto dentro da academia, como dentro dos movimentos sociais, com os quais se põe em evidência a questão geopolítica do conhecimento. Como se viu anteriormente, entende-se por geopolítica do conhecimento a estratégia da modernidade europeia de afirmar suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizar e silenciar os sujeitos que produzem conhecimentos “outros” (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p. 284).

Esse pensamento é corroborado por Gersem dos Santos Luciano, indígena da etnia Baniwa que, ao falar sobre a política de cotas na educação superior, aponta que haveria uma resistência por conta da possibilidade de ocupação desses espaços pelos indígenas, em busca da emancipação epistêmica. Vejamos a crítica que é feita pelo autor:

Essa resistência já era esperada, se considerarmos o secular sistema educacional brasileiro profundamente excludente, discriminador e colonizador. A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados. Daí a forte reação ao sistema de cotas como possibilidade de ingresso de índios e negros. Foi assim desde o período medieval, quando os conhecimentos ficavam guardados a sete chaves com aqueles que detinham o poder terreno e celestial, ou seja, a Igreja, e muito longe de qualquer possibilidade de acesso a eles pelos povos que pudessem ameaçar a ordem das coisas. (LUCIANO, 2006, p. 163-164)

Juliana (2017) denuncia a parcialidade das IES ao se posicionarem ainda de forma colonial e colonizadora em sua estrutura e em sua burocracia, que muitas vezes aniquila os sonhos dos indígenas de alcançar a educação superior, tornando-se muitas vezes ela própria um dos fatores que dificultam a permanência dos indígenas nos cursos de graduação. O egresso indígena Carlos pontua também sobre a burocracia e vai além ao criticar a não compreensão do tempo do indígena pela IES, o que ele descreve didaticamente usando o exemplo das caixinhas, onde na IES tudo tinha seu tempo e seu lugar exato para ocorrer, de modo que:

Lá tudo era nas caixinhas, eu tinha que dar conta dentro daquele universo, num prazo muito curto, às vezes, porque o tempo, o nosso tempo, o tempo indígena é outro, mas lá não tinha outro tempo, tinha o tempo de fazer, tinha o tempo que tinha que dar certo, tinha que ser daquela forma. (CARLOS, 2018)

Como estudante indígena na universidade afirma ter se sentido muito deslocado, mas ressalta que estava ali em busca dos conhecimentos não indígenas para aplicação na escola indígena como se desejava na época. Lembra que ele era um indígena em uma licenciatura não indígena, mas que deveria voltar para trabalhar com indígenas que, muitas vezes, não acreditavam na educação escolar indígena – específica e diferenciada – tendo que aplicar as mesmas técnicas que aprendeu. Atualmente ele vê isso como algo que foi necessário, pois além de ter sido ensinado desta forma, a sua comunidade ansiava por receber estes conhecimentos.

O deslocamento é visto pelo indígena Carlos (2018) como uma forma de exclusão, ao apontar que desde o primeiro dia de aula foi necessário modificar sua forma de se vestir para buscar se sentir mais próximo dos demais acadêmicos, porém sem muito sucesso. Sentiu dificuldades ainda com o vocabulário utilizado, repleto de gírias urbanas com as quais não estava acostumado e que segundo ele reflete “a questão de comportamento também, que cada sociedade tem seu jeito de construir e para mim então são ‘N’ coisas que me faziam ser estrangeiro” (CARLOS, 2018). Reconhecendo, desta forma que “o processo de exclusão começa primeiro por uma questão fenotípica, questão de vestuário e depois vai se ampliando”.

A indígena Juliana (2017) também afirma que se sentiu excluída durante todo o período em que cursou a graduação, tendo que nos momentos de formar grupos para desenvolver atividades pedagógicas ingressar no grupo dos indígenas.

Nunca me senti parte da universidade, eu estava ali porque eu precisava cumprir os quatro anos, mas nunca falei pra mim mesma “não, você faz parte desse grupo, você pertence”. Mas agora no meu curso, na minha turma até que eu consegui me identificar. Mas aí é que tá, outra coisa que eu ia falar pra você. Tinha o grupo dos índios, era nós quatro, que tipo assim, trabalho tudo era nós quatro, então estava ali! Aí até no dia da nossa colação de grau a nossa oradora identificou os grupos e tinha o grupo dos índios, estava lá na fala dela (JULIANA, 2017).

Essa situação relatada pela egressa Juliana (2017) deixa clara que ficaram marcas produzidas nela pelo preconceito e discriminação, que se deu de forma velada, muitas vezes por omissão, excluindo os indígenas da participação nos grupos formados por acadêmicos não indígenas. Destacamos a necessidade de maior atenção a esses casos por parte dos docentes, que poderiam intervir para que tal discriminação não ocorresse, visto que sua omissão simboliza ou representa uma forma de racismo institucional praticado por um agente da estrutura acadêmica.

Por outro lado, a acadêmica Milena (2017) afirma ter tido acesso, durante o mestrado em educação, a autores como Homi Bhabha, com o qual foi possível se identificar por meio de alguns conceitos, a exemplo do “Entre-lugares”, em que Bhabha (1998, p. 20) afirma que:

Fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

No entendimento de Milena (2017), o Entre-lugares é interpretado como uma condição intermediária entre duas culturas ou sociedades, como forma de usufruir de ambas sem se fixar em nenhuma delas. Nesse caso é algo positivo, uma vez que seria a possibilidade de ir da aldeia para a cidade e depois retornar, assim como no sentido contrário. Assim, ela destaca que conseguiu se posicionar no Entre Lugares, pois:

Eu posso vir para a cidade, eu sou a Milena indígena, falo em nome da comunidade, sou coordenadora, sou professora, conheço meus direitos, conheço meus deveres e quando volto para a aldeia sou a Milena Kaiowá [...] eu tenho um lugar para falar que é minha família, que é o meu lugar, que é minha casa, meus pais (MILENA, 2017).

Cabe destacar que, quando fala sobre o seu Entre Lugares, Milena (2017) aponta duas formas de se identificar enquanto indígena. Uma de forma genérica, Milena indígena, utilizada fora de sua comunidade como forma de demarcar sua diferença, inclusive como categoria de luta na busca por seus direitos. Por outro lado, se define a partir de sua especificidade étnica, Milena Kaiowá, que demonstra a particularidade de cada grupo étnico, em especial numa aldeia onde se concentram pelo menos três diferentes etnias, como é o caso da Terra Indígena de Dourados/MS.

Eu posso ir para a cidade, eu sou a Milena indígena, falo em nome da comunidade, sou coordenadora, sou professora, conheço dos meus direitos, conheço dos meus deveres e quando eu volto para a aldeia eu sou a Milena Kaiowá, filha da (nome ocultado), sobrinha do (nome ocultado), eu tenho um lugar para falar que é minha família, que é o meu lugar, que é minha casa, meus pais (MILENA, 2017).

A acadêmica Daiane (2017) falou sobre o atravessamento da universidade na identidade indígena e apontou uma frase que ouviu de seu professor, na escola da aldeia onde mora, e que foi seu norte para enfrentar os desafios da educação superior sem deixar de lado sua identidade étnica: “nós não devemos deixar a universidade passar pela gente, nós que devemos passar pela universidade”.

3.3.2 Enfrentando os estereótipos e preconceitos diretos ou velados

A discriminação racial no Brasil é negada, porém notamos que a sociedade brasileira é arraigada de valores eurocêntricos, fundamentados numa lógica que, segundo Lander (2005, p. 13), “organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”.

Aquele que não se assemelha é considerado fora do padrão e, apesar de a população brasileira ser formada por mais de cinquenta por cento de negros e indígenas, esses sujeitos sofrem discriminação e preconceitos. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p. 55) afirma que:

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

O preconceito e a discriminação racial são fatores que afetam o fortalecimento identitário na sociedade e no espaço acadêmico. Se a instituição ignora a existência desses fenômenos e não busca mecanismos para coibi-los, termina por reforçá-los e pratica o racismo institucional, visto que cabe a ela criar meios para extingui-los. Percebe-se, pois, que “O racismo institucional produz não só a falta de acesso e o acesso de menor qualidade aos serviços e direitos, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade” (GELEDÉS, 2013, p. 13).

Um exemplo nos é oferecido pelo egresso indígena Carlos (2018) ao apontar que quando ingressou na universidade houve certo encantamento ou curiosidade por parte dos demais acadêmicos, como se os indígenas alcançarem a educação superior fosse algum “espetáculo”. Porém esse encantamento logo acabaria e é preciso enfrentar a realidade da vida acadêmica, onde o indígena é frequentemente questionado em sua capacidade, possibilidades e arranjos dentro da instituição, enfatizando a força do discurso colonial ainda existente no ambiente acadêmico:

Penso que o principal preconceito na universidade são os discursos da incapacidade mesmo. “Por você ser indígena, para a maioria, você não vai dar conta”, “aqui não é o seu lugar, aqui é lugar de pessoa que tem capacidade construída na escolarização, pessoas que foram bem moldadas, bem preparadas para estarem aqui”. (CARLOS, 2018).

Carlos (2018) aponta ainda que além da diferença étnica havia ainda a sobreposição das questões econômicas, social e religiosa que faziam recair sobre ele maior grau de preconceito e discriminação. Ele ressalta que mesmo atuando como docente em uma IES e

com títulos acadêmicos continua sendo discriminado, pois primeiro chega seu fenótipo e só depois chega a informação de sua titulação acadêmica momento em que ficam evidenciados o preconceito, em suas palavras: “as relações mudam, o tratamento muda”.

Ao lembrar que era questionado, enquanto professor da universidade, ao cumprimentar os outros trabalhadores como as zeladoras e faxineiras, como se não fossem dignas de atenção, porém ele relata sua reação:

Mas eu continuo às cumprimentando porque um dia também ninguém me cumprimentava e ainda hoje tem gente que não me cumprimenta, só depois que sabe que você tem um título acadêmico. Então isso para nós é muito pouco, do ponto de vista da vivência mesmo. (CARLOS, 2018).

A partir de algumas perguntas feitas nas entrevistas, identificamos os estereótipos e preconceitos sofridos pelos indígenas no espaço acadêmico. Chamou-nos a atenção o fato de a maioria ter afirmado não ter sofrido discriminação, mas “conhecem amigos e colegas de sala que sofreram”.

Para Quijano (2009), essa é uma das consequências da imposição da colonialidade/modernidade do mundo capitalista, que se reflete na perspectiva do conhecimento eurocêntrico:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que **naturaliza** a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como **naturais**, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2009, p. 74-75, grifo do autor).

Diante dessa condição de perceber como naturais certas atitudes contra aqueles que não se encontram no padrão de poder colonial/eurocêntrico/capitalista, muitos acadêmicos indígenas demoram a perceber que sofrem determinados tipos de preconceitos. Isso ocorreu com a acadêmica Rosa (2017), que somente durante uma manifestação realizada no encontro

de estudantes indígenas realizado na UEMS conseguiu perceber a existência de estereótipos e preconceitos contra os povos indígenas.

Esse encontro reunia indígenas de todo o estado de MS. Na ocasião, foram confeccionadas faixas e cartazes contra uma onda de políticas anti-indígenas perpetradas pelo Estado brasileiro, que se materializavam principalmente por meio de duas Propostas de Emendas Constitucionais (PEC), em especial a PEC 215, que visava transferir a responsabilidade pela demarcação dos territórios tradicionais indígenas do poder executivo, por meio da FUNAI, para o poder legislativo; assim como a PEC 241, que no Senado Federal foi modificada para PEC 55. Esta prevê o congelamento por duas décadas de investimentos públicos em áreas como saúde e educação, afetando diretamente a oferta destas políticas públicas aos mais necessitados. A indígena comenta as observações feitas durante a manifestação dentro da universidade:

Então aí que eu vi que... Eu acho que tem sim preconceito né? Eles não falaram, mas dava para notar que eles ficavam um pouquinho incomodados com a presença dos indígenas lá fazendo, porque assim, a gente estava de cocar, de colar, artesanatos. E a gente fez os cartazes contra as PEC's. Ai eles viram que é influência dos pais, da mídia e tudo. Então eles ficaram meio incomodados com a nossa presença lá (ROSA, 2017).

A dificuldade de reconhecimento do preconceito e da discriminação afeta toda a sociedade, devido à imposição de um “discurso colonial” que, segundo Bhabha (1998, p. 135), é proferido nas entrelinhas e muitas vezes objetiva manter-se oculto, a fim de que o outro o legitime e o repita.

Isso é compreendido por Quijano (2005, p. 261) como a colonialidade do poder exercido pela sociedade eurocêntrica/branca/colonial, em que houve a hierarquização das sociedades em raças e incorporou-se o sistema-mundo eurocêntrico como padrão a ser seguido por todas as demais sociedades.

Existe, porém, a possibilidade de compreendê-los a partir de outra epistemologia, com uma perspectiva decolonial em sua vertente crítica que, segundo Catherine Walsh (2009, p. 14), é uma “Pedagogia e uma práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”.

Em alguns casos, busca-se amenizar ou suavizar o sentido dos discursos por meio de certos eufemismos. Percebe-se isso na fala da entrevistada Juliana (2017), quando afirma que “não se sentiu discriminada”, porém sentiu certo desconforto consigo mesma no sentido de buscar “amadurecer e crescer” sua identidade, porém sempre foi “marcada” ou “reconhecida” como a indígena da sala e relata que se sentava no fundo e “lá no cantinho” e que nos dias de chuva sofria, pois quando entrava na sala deixava marcas no chão, o que dizia ser um rastro, mas “não via como preconceito, não”.

Fato semelhante se deu com a acadêmica Rosa (2017), que afirma não ter notado um tratamento diferenciado por conta de ser indígena, porém destaca: “se teve, assim, passou despercebido”. Ela reconhece, todavia, que na sociedade sempre há certa dose de preconceito, visto que “toda pessoa fala que não tem, mas sempre tem um pouquinho de preconceito”, e cita o exemplo do que ocorre quando é preciso buscar emprego na cidade, momento em que o indígena precisa ocultar sua identidade étnica caso queira ter uma mínima chance de contratação, inclusive colocando endereço de amigos que vivem na cidade. Fatos idênticos também são relatados por outros entrevistados.

A acadêmica Juliana (2017) relata, ainda sobre presenciar constantemente relatos de preconceito e discriminação, que ela chama de “desconforto” e que este ocorre não apenas por parte dos demais acadêmicos, “mas também muitas das vezes é praticado pelo próprio professor.” Ressalta que há uma grande falta de preparação de muitos docentes para lidar com aquele que é diferente étnica e culturalmente. Um exemplo disso pode ser visto na relação que um docente do curso de Ciências Sociais tem com os indígenas. Ele se referia a eles como se fossem “objetos de pesquisa”, como algo distante e fora da realidade local, sendo que havia na sala de aula alguns acadêmicos indígenas, o que causou certa revolta na entrevistada que complementa: “Por que não dá para você ver você sendo tratado como objeto de pesquisa. E ele faz você se sentir um objeto de pesquisa”.

Outra forma de discriminação apontada pelos acadêmicos indígenas é a invisibilidade pela qual passavam na IES, principalmente quando ocasionada pelos docentes, como afirma a acadêmica Francisca, que já sofreu por conta de seu estereótipo:

Muitas vezes alguns professores não dão nem bola, porque dão atenção para aquelas pessoas que levantam a voz e falam e aquelas que não falam, deixa quieto, mas é claro que não são todos os professores que fazem isso. E também isso me dificultou nesse sentido, porque eu falei: “meu Deus, que mundo que eu estou?”, porque só dá atenção para algumas pessoas e para outras não [...] eu já passei isso, porque eu olhei que o indígena é excluído

por alguns professores né, por que muitas vezes somos invisíveis (FRANCISCA, 2017).

O tratamento dado aos indígenas na sociedade brasileira se repete na universidade, infelizmente em um espaço que poderia ressignificar ou construir outras formas de possibilitarem o fortalecimento identitário e romper com a ignorância dos não indígenas que ainda possuem uma visão romantizada e/ou estereotipada. Nos discursos, nota-se que existem dois tipos de indígenas: um estereotipado, numa visão colonizada, que ilustra os livros didáticos, como a foto do descobrimento do Brasil, ou ainda da primeira missa rezada no Brasil, de quando eles ainda viviam na floresta, não usavam roupas, se alimentavam da caça e da pesca e viviam na oca.

O outro seria aquele que não é mais indígena, pois reside na cidade, tem carro, celular e computador e que para muitos já não deveria ser reconhecido como indígena. Nos dois casos há essa visão estereotipada que não cabe aos povos indígenas na atualidade, visto que suas identidades independem de estarem ou não morando na aldeia, de terem ou não acesso a bens de consumo e suas tecnologias.

Para Stuart Hall (2005, p. 12-13) o processo de identificação tornou as identidades culturais mais provisórias e variáveis, “transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Nessa ótica, há possibilidade de que os indígenas desejam ser identificados não a partir de uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas a partir de suas diferenças étnicas, linguísticas, culturais, entre outras.

Porém, quando se identificava como indígena na universidade a acadêmica Juliana (2017) era questionada quanto ao seu lugar dentro da instituição, por ela não estar frequentando o curso específico para os indígenas naquela IES. Ela lembra que para conquistar seu espaço na instituição foi necessário um enfrentamento, que se deu nos seguintes termos:

Não tem como você falar que você está confortável dentro da universidade sendo indígena, se autorreconhecendo, sendo falante da sua língua materna. Não tem como. Aí é quando eles falam “ah, mas você não deveria na FAIND?” A gente não deveria estar na FAIND. A gente está em todo lugar. (JULIANA, 2017).

A Faculdade Intercultural Indígena - FAIND abriga um curso de licenciatura intercultural indígena denominado *Teko Arandu*, que é destinado aos indígenas das etnias Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá. O ingresso se dá por meio de vestibular específico e diferenciado, composto de prova oral e de redação na Língua Guarani, além de prova objetiva e de uma redação em Língua Portuguesa. As turmas são compostas de 70 acadêmicos indígenas a cada processo seletivo.

Para o acadêmico Ronaldo (2017), a questão do preconceito na universidade é visível, visto que sofreu discriminação e relata que outros colegas indígenas também sofreram. Ele entendia esses fatos como relativamente “normais”, pois já esperava que fossem debochar e falar dele, mas isso não o entristecia, pelo contrário, fortalecia-o ainda mais. Dentre os estereótipos e preconceitos que afirma ter ouvido estão “o que os índios estão fazendo aqui na UFGD?” ou como quando estava no restaurante universitário ouvia: “Eu não quero sentar perto desse índio aqui, não” (RONALDO, 2017).

A verbalização deste tipo de discurso apenas reforça o que Quijano (2005) aponta quanto à colonialidade, exploração e subalternização de seres e saberes por meio das raças, valorizando apenas aquelas oriundas da Europa/Ocidente e demonstrando que a perspectiva eurocêntrica de conhecimento é que legitima os espaços, inclusive o espaço acadêmico. Nas palavras do autor:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 28-29).

Na busca por descolonizar o espaço acadêmico, encontramos, na dissertação de mestrado da indígena da etnia Terena Simone Eloy Amado (2016, p. 70), a resposta ao questionamento estereotipado e preconceituoso citado pelo acadêmico Ronaldo (2017). A autora, ao falar sobre a organização dos acadêmicos indígenas na busca por políticas públicas quando do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), destaca que:

Os povos indígenas estão chegando às universidades e estão vindo para ficar, mesmo que essa instituição ainda seja impregnada de preconceitos anti-indígenas. Trata-se, pois, de entender que a universidade é um espaço de luta e de mostrar para sociedade o que o índio tem de melhor que é a sua cultura. (AMADO, 2016).

O egresso indígena Ronaldo (2017) avalia que a busca por ocupar os espaços institucionais por meio do sistema de reserva de vagas gerou um debate bastante acirrado, extrapolando as salas de aulas e reuniões, refletindo no cotidiano das relações interpessoais dos acadêmicos indígenas. Numa dessas situações de discriminação, o acadêmico Ronaldo (2017) entrou em confronto direto, numa discussão verbal com outro acadêmico em uma IES fora do Estado de MS, que lhe disse não gostar de indígenas. Ele não tomou outras atitudes por conta de estar de passagem por aquela IES, demonstrando que muitas vezes o preconceito e a discriminação podem ser algo maior do que se tem noticiado, visto que em certas situações eles não são publicizados nem apuradas como deveriam.

Nesse sentido, Santos (2009, p. 174) afirma que é necessário “o embate em muitos momentos, sobretudo como uma estratégia de se impor, de dizer o que pensa e não se subalternizar a determinadas situações”. Ainda segundo a autora, essa dificuldade em tornar público o racismo no ambiente universitário se dá por três motivos:

a) a dificuldade em tipificar o crime, uma vez que “nosso racismo” é velado e, muitas vezes, deixa dúvidas na vítima se foi discriminado [...]; b) a dificuldade em reunir todas as evidências capazes de convencer aos julgadores (na maioria também professores) da humilhação que sofreu e, ainda; c) medo de ser “perseguido” pelo professor durante a sua trajetória acadêmica na graduação e, quem sabe, em uma posterior seleção para a pós-graduação (SANTOS, 2009, p. 190).

Então Carlos (2018) acredita que a discriminação na universidade persiste, muitas vezes parte dos próprios professores e ainda reflete alguns estereótipos. Ele relata um acontecimento durante um evento sobre os povos indígenas em que uma pessoa da própria universidade utilizou um discurso focado na meritocracia, em que foi necessário um enfrentamento direto, vejamos:

Uma pessoa da própria universidade levanta e diz: “a universidade está de braços abertos, todos os outros índios podem ser índios de sucesso igual a você, basta eles quererem” e não é bem isso, não basta querer. Dá a impressão que eu fui porque eu quis, porque eu tive força de vontade, não foi bem assim. Eu fui porque alguém acreditou, eu fui porque eu fui bem construído (CARLOS, 2018).

O embate também foi uma estratégia utilizada pela acadêmica Francisca (2017) destaca que percebeu a discriminação com o uso das línguas maternas indígenas na educação superior, pois são desvalorizadas frente ao uso da Língua Portuguesa. Muitos indígenas são alfabetizados com sua língua materna, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, assim como nas escolas urbanas é ensinado o inglês, por exemplo. Nesses casos, é exigida dos indígenas a fluência em sua segunda língua:

De vez enquanto eu confrontava alguns professores, dizia mesmo, dizia imagina, que, para ficar aqui na frente, falar a língua de vocês, como o português, não é fácil, porque eu mesma preciso traduzir com a minha língua e depois falar né, então às vezes não vai sair como estou querendo me expressar (FRANCISCA, 2017).

Observa-se que não é um movimento simples de tradução da Língua Portuguesa, mas sim um exercício árduo de compreender o que o docente fala e traduzir para a sua língua de origem, sendo necessário pensar a resposta em sua língua e só depois traduzir e verbalizar em Língua Portuguesa. Essa dificuldade de se expressar muitas vezes vira motivo de discriminação dos indígenas, que se dá por meio do discurso, como piadas e brincadeiras, gerando certos momentos de constrangimento e outros de enfrentamento.

Outra crítica foi feita por Francisca (2017) quanto à constante generalização feita pela grande mídia, e muitas vezes pela própria escola, influenciando a sociedade a ter uma imagem

distorcida da realidade vivida pelos povos indígenas na atualidade, pois são colocados como atrasados, primitivos, violentos, preguiçosos, distantes ou isolados. A acadêmica diz sentir-se revoltada quando percebe que, mesmo na universidade, não há essa diferenciação quanto às etnias e o local de nascimento, entre outros fatores que definem os diferentes povos indígenas no país. Segundo ela:

O indígena é visto todo mundo igual, isso que era a minha revolta, nunca é pensado que o indígena também é diferente. Por que Mato Grosso do Sul tem um costume, do Amazonas tem outro costume, do Mato Grosso tem outro costume e em outras regiões já os indígenas têm outros costumes né, ou modos de ser. Então isso não é visto, é generalizado (FRANCISCA, 2017).

Como forma de evitar tal generalização, Gabriela (2017), que passou por experiência semelhante, sendo a única indígena em sua turma, afirma que convidava aqueles que a questionavam sobre os estereótipos para conhecerem a realidade local, onde os indígenas residem em uma área reservada ao lado da cidade. Dizia ela:

Eu falava assim, “você mora aqui tão pertinho, por que você não faz uma visita lá? É totalmente diferente do que você tá pensando”. Porque lá as casas são de alvenaria. Por que o indígena não pode ter uma casa? Uma estrutura igual do não indígena? Não é porque a gente tem uma casa, um carro, que a gente vai deixar de ser indígena, a gente ainda continua, o interior continua sendo indígena. (GABRIELA, 2017).

Esses estereótipos e preconceitos levam muitos indígenas a desistirem da graduação, sendo necessárias determinadas políticas afirmativas que venham melhorar as condições de permanência deles na educação superior. Tais políticas podem ter, além dos efeitos materiais e visíveis, aqueles que são apenas sentidos pelos seus beneficiários e que contribuem para a permanência desses sujeitos na Universidade.

3.3.3 As dimensões da permanência: a permanência material e simbólica.

Em seus estudos, Santos (2009) descreve aspectos voltados para as estratégias de permanência, em suas vertentes material e simbólica. Os aspectos materiais da permanência

referem-se às questões física e financeira, como o fornecimento de bolsas e dos auxílios de diversos tipos, como moradia e transporte, entre outros, visto que, mesmo em IES públicas e gratuitas, ou naquelas onde as políticas afirmativas são efetivas, há um custo alto para a conclusão do curso de graduação.

Por sua vez, os aspectos simbólicos, aqueles que são sentidos apenas pelos seus beneficiários, se dão pelas relações sociais que advém do convívio no ambiente universitário. Santos (2009, p. 71) fala de permanência simbólica no sentido de que os acadêmicos possam “identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele”. Nesse sentido, buscamos detectar alguma relação dessas estratégias com as entrevistas que realizamos sobre a vida acadêmica de alguns indígenas egressos de diferentes IES no Estado de MS.

Uma das grandes dificuldades elencadas e enfrentadas por muitos indígenas em diferentes IES é a falta de acolhida, que poderia ajudar no sentido de desmistificar o funcionamento da universidade. Acreditamos que essa é uma demanda importante a ser considerada para facilitar a permanência dos indígenas nas IES do país, de modo que poderia se tornar uma política pública. Sob esse aspecto, a acadêmica Francisca relatou que:

No momento que você chega, você não tem essa clareza, apesar de que você ser instruída, você é colocada lá, mas ninguém mostra como a universidade funciona, **não tem ninguém que ajude a ver tudo isso, no primeiro momento, é um grande impacto** (FRANCISCA, 2017, grifo nosso).

Dificuldade semelhante é apontada por Rosa (2017): “Ninguém nunca vinha falar para a gente como que é uma faculdade”. Ela afirma ainda que, como não conhecia sua estrutura, sentiu-se deslocada, sem saber como poderia acessar determinados locais e programas da instituição. Lembra que foi se acostumando e que o convívio com outros acadêmicos foi o que a ajudou a compreender e conhecer a estrutura.

O que nos chama atenção para a importância da dimensão coletiva, como aponta o egresso indígena Carlos (2018) ao demonstrar que os incentivos e os vínculos vindos da comunidade são muito mais fortes e importantes do que quaisquer outros:

De alguma forma anteriormente eu via que as lideranças indígenas, a comunidade em si, ela designava para algo, ela cobrava este algo de você. Então você tinha certeza, tinha consciência, que você não estava indo por você, mas estava indo por alguém, por um grupo. A comunidade escolhe você, então **essas vozes da comunidade**, quando você tem esse

comprometimento, **é o que determina sua permanência**. Os atravessamentos, os problemas, eles são inúmeros, mas quando você tem essas vozes a todo instante te cerceando, você consegue sim dar conta daquilo a que se propõe (CARLOS, 2018, grifo nosso).

Para Amaral (2010) esta dimensão coletiva reflete-se na condição de acadêmico indígena, pois até a escolha do curso e da universidade muitas vezes é uma demanda maior que uma simples escolha individual:

Esse sujeito passa a explicitar as intencionalidades familiares (do tronco familiar a que está vinculado este indígena), comunitárias (das lideranças, parentela e demais membros da terra indígena) e étnicas (considerando os debates e pautas reivindicatórias pelo ensino superior que os diversos grupos étnicos vêm apresentando às instâncias governamentais) (AMARAL, 2010, p. 140).

Essas pautas coletivas foram expressas pelos acadêmicos das IES onde havia o projeto Rede de saberes, como a UCDB, UEMS e UFGD. Essa foi, todavia, muitas vezes, o único acompanhamento institucional que tiveram, sendo reconhecidamente uma ajuda essencial para a conclusão dos cursos de graduação, visto que possibilitava, além do convívio com outros acadêmicos indígenas, a impressão de trabalhos e cópias das apostilas utilizadas em aula. Além disso, havia a sala de computadores com acesso à *internet*, assim como o apoio via monitoria que era oferecido pelo projeto.

Os egressos da Unigran citam que havia um grupo bastante atuante formado pelos acadêmicos indígenas, do qual a entrevistada Milena era representante. O grupo realizava reuniões periódicas para saber sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas, assim como para planejar ou executar algum projeto junto com a comunidade indígena, momentos bastante importantes para a troca de experiências. Segundo Milena (2017), anualmente era realizada na IES uma semana de eventos sobre os indígenas, com seminários, palestras e até um desfile de beleza indígena que buscava valorizar a cultura tradicional indígena, sem que viesse a reforçar o estereótipo do indígena primitivo e distante, mas fazendo uso de elementos de suas culturas, tais como pinturas corporais e indumentárias tradicionais, para reafirmar sua identidade, através dos símbolos e signos de suas etnias no ambiente universitário.

Pedagogicamente, um fator lembrado por favorecer a permanência dos indígenas na educação superior foi a oferta de disciplinas sobre temas relacionados com as relações étnico-raciais regulamentadas pelas Leis Federais nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008

(BRASIL, 2008), que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o que é reforçado pela Resolução no 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, em seu Conselho Pleno - CNE/CP, que, no artigo primeiro, afirma a obrigatoriedade de se abordar a temática, inclusive pelas instituições de ensino superior que promovem a formação inicial e continuada de professores.

A ausência de atividades ou discussões em sala de aula sobre a temática indígena pesou negativamente para a permanência, do indígena Carlos (2018) que afirma não se lembrar da universidade ter feito nenhum projeto para aproximar-se da comunidade indígena.

Francisca (2017) aponta que os docentes que falam sobre esses temas são mal vistos pelos demais, como se estivessem “com pena” dos indígenas, mas ela afirma que se sentiu valorizada por ter “uns professores que sempre estavam mostrando a importância do indígena na natureza”, assim como na sociedade atual. A valorização dos conhecimentos indígenas é apontada pela acadêmica Francisca (2017) como fator facilitador tanto para a sua permanência como para a sua identificação étnica. Afirma ainda que teve professores que pediam para que ela contribuísse durante as aulas, deixando-a expor seu pensamento e sua visão enquanto indígena. Sentimento idêntico teve a acadêmica Gabriela:

O indígena na sala sempre era um assunto polêmico, todo mundo queria falar um pouquinho sobre o indígena, mas assim né, geralmente a professora dava oportunidade para o indígena falar “como que é a realidade lá? Fala você um pouquinho sobre a tua realidade lá” [...] Primeiro a gente ouvia o que o povo pensava da nossa realidade, depois ela dava a palavra pra eu falar como que era. (GABRIELA, 2017).

Ao ser questionada sobre se o que os demais acadêmicos falavam sobre os indígenas era muito diferente da realidade vivida por ela, Gabriela (2017) afirmou que havia muita diferença e que acredita que esse pensamento é, de certa forma, efeito da mídia na sociedade, devido à ênfase dada por ela: “É porque na verdade eles só veem o que passa na mídia. Eles acham que aquele histórico antigo lá do índio viver da caça, da pesca. E hoje em dia não tem condições da gente viver mais só da caça e da pesca”, tal fato poderia ser motivo de maior investigação em futuros trabalhos acadêmicos.

Podemos destacar o caráter intercultural que está fortemente presente nos povos indígenas, utilizado como meio de sobrevivência ao longo de séculos, o que é mais bem compreendido pela fala da acadêmica Rosa (2017) sobre os conhecimentos tradicionais e o

conhecimento ocidental. Ela afirma que em determinados momentos eles se chocavam e, nesses casos, cabia a ela, assim como cabe a cada acadêmico indígena nessas situações, a tentativa de conciliação e “harmonização” do conhecimento produzido. Ela ressalta ainda que em momento algum ficou comprometido o seu pertencimento étnico.

A conciliação/harmonização/tradução do conhecimento lhe é possível, pois segundo Bhabha (1998, p. 238), “é vivendo na fronteira da história e da língua, nos limites de raça e gênero, que estamos em posição de traduzir as diferenças entre eles”. O autor compara “a tarefa do tradutor” à reconstrução de um vaso quebrado, onde:

Da mesma maneira que os fragmentos de uma ânfora, para que se possa reconstruir o todo, devem combinar os conhecimentos, apesar de **não precisarem ser iguais, a tradução**, em lugar de fazer semelhante ao sentido do original, deve, de maneira amorosa e detalhada, passar para sua própria língua o modo de significar do original (BHABHA, 1998, p. 238, grifo nosso).

Ainda nesse sentido, Dal’bó (2010, p. 93), ao tratar das “reflexões dos estudantes indígenas sobre suas próprias experiências” na educação superior e do seu papel como “Tradutores culturais”, aponta que:

É por meio de suas reflexões sobre seus modos próprios de conhecer que são capazes de trazer à universidade novos conhecimentos, que são capazes de formular traduções sobre os seus modos de conhecer e transmiti-las ao meio acadêmico como seus “conhecimentos tradicionais”.

Além da tradução cultural, é exigida deles uma adequação à burocracia existente no ambiente universitário, em especial àquelas exigidas para a concessão de apoio institucional para a permanência dos indígenas na educação superior. Para aqueles acadêmicos indígenas que não moram no Estado de MS, há um critério que limita a concessão de bolsas, como o Programa Vale Universidade Indígena (PVUI), exigindo que os candidatos comprovem residência no Estado há pelo menos dois anos, assim como as condições de rendimento e de frequência às aulas. Devido a essas exigências burocráticas, Juliana (2017) afirma que não acessou nenhuma política de permanência, exceto no último ano, quando teve acesso ao Programa Bolsa Permanência do MEC, destinado apenas às IES federais.

A acadêmica Rosa (2017) afirma que o que recebia da bolsa do PVUI “era mais mesmo para as necessidades da faculdade, pessoais não”. Ressalta, porém que por vezes precisava comprar livro, realizar viagens técnicas ou participar de aulas práticas e conclui que “às vezes o dinheiro do ‘Vale Universidade’ não dava”, e que apesar de conhecer o Projeto Rede de Saberes, foi apenas no último ano que ela descobriu que o projeto fornecia apoio dessa natureza. Sua dificuldade em acessar tais benefícios, segundo ela, era porque estudava no período noturno e que não era toda noite que havia atendimento na sala do projeto, tendo que ir durante o dia, quando precisava utilizar os equipamentos disponibilizados pelo projeto, momento em que aproveitava para encontrar outros acadêmicos indígenas e fortalecer os laços de amizade.

O acadêmico Ronaldo (2017) aponta que não foi fácil sua permanência durante o período da graduação, demonstrando que ele permanecia longos períodos na universidade e que não tinha dinheiro para se alimentar, além de depender de transporte público, tendo que sair de casa mais cedo e chegar muito tarde. Apesar das dificuldades, é visível a resiliência por que passam os acadêmicos indígenas no país, superando diversos tipos de dificuldades e seguindo firmes na busca de seus objetivos. Eles buscam a qualificação profissional para retornarem para suas comunidades e poderem ajudar seus iguais.

Nesse sentido, o egresso indígena Carlos (2018) acredita que a afinidade não é necessariamente algo determinante para a permanência na universidade, pois “o que vai determinar a sua permanência na universidade são as vozes da comunidade que vão orientar sua trajetória”. Por outro lado, esta afinidade com o curso é apontada por outros entrevistados como muito importante, pois sem ela muitos teriam abandonado ou teriam terminado o curso e ido trabalhar em outra área, a exemplo da acadêmica Rosa (2017), que afirma que a afinidade com o curso “está me ajudando até hoje”, visto que é docente em sua área de formação. Tal fato é corroborado por uma pesquisa realizada pela UEMS²⁴, que destaca que a renda média dos indígenas que concluíram o curso de graduação é até 18 vezes maior do que a daqueles que não tiveram essa oportunidade, e que a maioria dos egressos está atuando em sua área de formação. A pesquisa cita ainda que em 2016 havia um número de 10 mil acadêmicos indígenas no país e aproximadamente 800 só no Estado de MS.

Recentemente foi emitida a Portaria Normativa do MEC, nº 13/2016 (MEC, 2016), sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação para negros, indígenas e pessoas com deficiência, porém a acadêmica Milena (2017), que se tornou mestra em educação pela

²⁴ Pesquisa divulgada no site da UEMS: <<http://www.uems.br/midiaciencia/indigenas-na-universidade-100616083252/#capa>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

UFGD, afirma ter ingressado no programa de Doutorado no Rio Grande do Sul (RS), mas que, devido à falta de políticas afirmativas para a sua permanência, foi necessário deixar o programa. Buscou ingressar em outro programa de Doutorado no Estado de MS, em uma IES pública, mas não encontrou docente para orientá-la, apesar de ter bom rendimento e de ter ficado bem classificada na seleção do programa. Ela destaca que participou de um evento no programa de doutorado no RS onde questionou a IES sobre a necessidade de políticas para a permanência:

Eu participei de uma mesa sobre ação afirmativa e falei isso: Enquanto vocês não pensarem numa ação para a permanência do indígena aqui, vocês podem ter 100 vagas, vocês podem preencher 100 vagas, mas eu duvido muito essas 100 concluírem. É muito difícil. Vocês sabem que cada indígena tem um modo, tem uma cultura, tem “N” coisas que eles (a universidade) tem que conhecer e tem que levar em consideração (MILENA, 2017).

A acadêmica aponta para a necessidade de se pensarem políticas afirmativas para a permanência, que é apenas uma das estratégias de resistência utilizadas pelos indígenas, como veremos a seguir.

Além dos aspectos relacionados com a permanência material, como as políticas afirmativas que destinam auxílios financeiros ou descontos nas mensalidades, existem fatores subjetivos, interpessoais, inerentes a esses estudantes, que implicarão a permanência e a conclusão do curso de graduação, denominados por Santos (2009, p. 23) como permanência simbólica, que “diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo”.

No caso dos acadêmicos indígenas, essa permanência simbólica pode contribuir para melhorar e qualificar sua efetiva permanência, visto que há fatores que influenciam simbolicamente e são fundamentais para garantir a presença deles na universidade, a exemplo da proximidade com os familiares, do uso da língua materna e da motivação por parte da instituição e dos docentes, entre outros. Caso essa permanência simbólica não seja possível, pode ocorrer o trancamento de matrículas, repetências e até mesmo a evasão, que apresenta altos índices atualmente.

3.3.4 Estratégias de resistência.

Dentre as estratégias adotadas pelos indígenas egressos da educação superior entrevistados nesta pesquisa, podemos verificar principalmente o enfrentamento e o silenciamento. São duas atitudes que, apesar de serem opostas, foram muitas vezes citadas pelos entrevistados, demonstrando que em alguns momentos era mais sábio silenciar para alcançar alguns objetivos e, em outros, fazia-se necessário o embate franco e direto como forma de marcar posição e exigir o respeito diante de situações de preconceito e discriminação.

Um exemplo foi a acadêmica Francisca (2017) afirmou que entrava em confronto direto para fazer valer a sua identidade e seu jeito de ser e pensar, mas que em muitos outros momentos ela ficava calada ou falava apenas quando era exigido, pois não via necessidade de se expor, devido ao risco de sofrer discriminação.

A transição do silenciamento para o enfrentamento se dava, muitas vezes, quando a discriminação deixava de ser velada, por meio de brincadeiras e piadinhas, e passava a se materializar em forma de discurso de ódio ou de violência moral e física. Esse enfrentamento se dá inicialmente por meio do discurso, podendo se transformar em uma reclamação formal dos acadêmicos às instâncias superiores, como a coordenação do curso, porém sem muito sucesso.

Não foi encontrado nenhum relato da necessidade de enfrentamento que utilizasse de violência, mesmo diante de situações claras de racismo, que é crime, a exemplo da incitação por parte do docente contra todos os indígenas, em plena sala de aula, como aponta a acadêmica Juliana:

Naquela semana teve um massacre em Caarapó/MS, o professor falou uma besteira, que deveria acabar com todos os índios, falou uma coisa que não deveria [...] os meninos (dois acadêmicos indígenas) entraram em debate com o professor (JULIANA, 2017).

Fatos dessa natureza não deveriam acontecer na sociedade, muito menos no ambiente universitário. Parece, porém, ser algo recorrente, o que demonstra uma sociedade ainda impregnada de preconceito. Santos (2016, p. 152) traz a fala de outro acadêmico indígena que afirma que quando o jovem indígena vai estudar na cidade sofre um “ódio racial”, e que esse

ódio “não se restringe apenas ao âmbito da educação, mas pode ser sentido, de maneira mais ampla, na vida da região, dado que a maioria das pessoas que estão no poder econômico e político no município são proprietários rurais e latifundiários”²⁵. Algumas destas pessoas são também docentes, funcionários ou acadêmicos das IES e reforçam esse tipo de discurso.

Para o acadêmico Ronaldo (2017), esse tipo de atitude foi visível, em especial em 2008, período em que os indígenas deram início ao processo de autodemarcação de seus territórios tradicionais, inicialmente na região sul de MS e que depois se espalhou pelo Estado e pelo País, como aponta Amado (2016), que define o processo de retomada dos territórios tradicionais como um momento histórico:

Tendo em vista a demora do Estado brasileiro em demarcar as terras tradicionais. Afinal, o prazo constitucional para a demarcação de todas as terras indígenas era de apenas cinco anos e já se passaram mais de 27 anos da promulgação da Constituição Federal, e poucas foram às terras demarcadas após a Constituinte (AMADO, 2016, p. 62).

Cabe destacar que o enfrentamento, na maioria das vezes, ocorre de forma individual, devido a se caracterizar pela resposta enérgica a uma violência praticada. Juliana (2017) nos remete, todavia, ao caráter coletivo que ele pode assumir, geralmente quando os indígenas se organizam em busca de seus direitos, como em um dos casos em que foi preciso acionar a coordenação do curso por conta de um ato de discriminação que foi praticado. Pelo seu discurso é possível compreender esse caráter coletivo, uma vez que ela afirma que: “Na questão da (nome ocultado) a gente teve que tomar uma posição, porque na verdade, ela foi prejudicada né! Querendo ou não, ela teve que refazer o trabalho e tal”.

Esse caráter coletivo se destaca diante do anseio por direitos básicos, como no caso da busca da educação superior. Baniwa (2013) critica a imposição de políticas públicas sem a consulta aos povos indígenas, como pontua a Convenção 169/1989 da Organização

²⁵ O documentário “Terras Brasileiras” (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2017) retrata a situação vivida pelos povos indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul abordando os dois lados afetados pelo desastroso projeto político de colonização agrícola realizada em terras indígenas neste Estado, demonstrando que o principal responsável pela situação vivida pelos povos indígenas hoje é o governo que não assume o erro e não realiza a demarcação das terras indígenas e com isso causa estranhamento e acirramento dos ânimos, incitando a violência física e moral contra os povos indígenas que, após décadas de descaso, têm tomado a iniciativa de auto demarcação, por meio de retomadas de seus territórios tradicionais em diversas regiões do Estado, como ocorreu em Caarapó em 2016, resultando em violência e morte de indígenas, como citado anteriormente pela indígena Juliana (2017). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ebfv6c4aj2A>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

Internacional do trabalho (OIT), pois muitas vezes essas políticas desprezam a dimensão coletiva imprescindível para os indígenas na educação superior e que tem reflexos no seu convívio social. Vejamos:

As Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida indígena. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas reservadas pelas IES não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas (povos). Neste caso, são coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. Isso não é tão difícil assim (BANIWA, 2013, p. 19).

Outra estratégia citada por muitos entrevistados foi ter um bom desempenho acadêmico como forma de demonstrar que também têm condições de estudar, de tirar boas notas e de ingressar em grupos de estudos ou de iniciação científica. Essa estratégia reflete na construção de laços de amizade e de maiores oportunidades, visto que:

O desempenho materializado em notas, na demonstração do conhecimento e da apreensão do *ethos acadêmico*, pode facilitar o acesso a bolsas de pesquisa e esta tem significado tanto material quanto simbólico, afinal, além do valor da bolsa, do aprendizado e da inserção no fechado mundo da pesquisa, ser bolsista de iniciação científica é um status e pode oferecer credenciais para mais tarde, o estudante buscar o ingresso em um Programa de Pós-Graduação (SANTOS, 2009, p. 192-193, grifo da autora).

Para Santos (2016, p. 164), o desempenho acadêmico pode fazer frente à discriminação, “como se a legitimação intelectual pudesse apagar uma outra condição”. Concomitante à busca por desempenho acadêmico está a busca por construir relações sociais como forma de favorecer a permanência demonstrando uma clara intenção de não ficarem recuados, fechados “em seu mundinho”, como afirmou a egressa Rosa (2017). Para a acadêmica Juliana (2017), suas relações de amizade tornavam mais fáceis a formação de grupos para desenvolver atividades, além de fazerem circular as informações, facilitando a vida acadêmica e demonstrando sempre a busca pela coletividade em suas estratégias.

Percebe-se, contudo, nas respostas de Juliana (2017), uma forma de preconceito velado que lhe era imposto e que se dava por meio de um discurso eivado de colonialidade: “Eu me igualava a eles nessa maneira assim, de estudar e tirar nota boa como eles, para eles

não jogarem assim “ah a índia é burra... não sei o que... não se esforça”. Ela agia assim inicialmente por acreditar que os outros eram melhores que ela, e porque sentia a necessidade de se igualar a eles, o que é uma falácia eurocêntrica que hierarquiza os conhecimentos, desvalorizando os conhecimentos que os indígenas trazem consigo e corroborando o que Quijano (2005, p. 229-230) denominou de perspectiva eurocêntrica do conhecimento, que já não indica apenas uma localização geográfica, mas relações de dominação e hierarquização das pessoas e sociedades: “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”, uma vez que os colonizadores chamaram a si mesmos de brancos e se colocaram como hierarquicamente superiores a outros grupos sociais.

Um exemplo desta colonialidade existente no espaço acadêmico e que dificulta grandemente a afirmação identitária, nos é apresentado pelo egresso indígena Carlos quando nos conta sua relação com os demais acadêmicos:

Eu não me lembro de nenhuma vez ter falado algo que o outro achasse interessante, não que não fosse interessante. Mas para o outro era mais complicado por que as verdades que eles tinham estavam bastante impregnadas dentro deles. Então o que a gente faz para minimamente ser igual era a tentativa de juntar com as outras minorias. Eu lembro bem, que o meu grupo era constituído de outras minorias e que acabaram ficando pelo caminho (CARLOS, 2018).

Como estratégia de permanência material afirma que não teve apoio financeiro de nenhuma forma, tendo que trabalhar para se manter na IES e ainda ajudar no sustento de sua família. Destaca com isso que há a necessidade da sociedade olhar de forma diferente para o indígena, quebrando o mito de que os indígenas são privilegiados por terem vagas reservadas e/ou receberem bolsas para estudar. Carlos (2018) ingressou por meio da ampla concorrência, pois a política de ação afirmativa na IES federal surge somente a partir de 2012 e a quantidade de auxílios para a permanência é bastante reduzida, não contemplando a todos quantos deles necessitam.

As relações com outros indígenas aparecem também como importante estratégia de resistência para a permanência na educação superior. Segundo Santos (2009, p. 177), estar com seus pares, nesses casos, reforça as relações entre os acadêmicos indígenas, configurando uma estratégia de polarização que se diferencia da cooperação apenas por esta ser mais abrangente.

O egresso indígena Carlos (2018) aponta que a relação com outros indígenas e com sua comunidade é “aquilo o que nos mantém e isso é significativo, pois sem essas relações eu não consigo dar conta daquilo que me proponho, muito menos dar resposta à comunidade”, tal atitude reflete em práticas que ajudam os indígenas, ainda segundo Carlos (2018), a fortalecer suas identidades e suas lutas que são motivadas a partir da compreensão que o egresso teve de que as minorias deveriam se unir contra uma “maioria economicamente”, assim como a necessidade de ocupar os espaços de discussão em sala de aula e na instituição. Tal condição é apontada por Santos (2009, p. 171) como uma estratégia de cooperação.

No caso dos acadêmicos indígenas da UFGD, a experiência foi bastante produtiva. Como eles formavam um grupo pequeno, foi preciso fortalecer essa união. O acadêmico Ronaldo (2017) afirma que, ou eles se articulavam, ou ficariam ainda mais isolados, sentimento que deu início um movimento de ajuda mútua, inicialmente dentro da IES e depois os acadêmicos indígenas se articularam com os de outras IES, como a UEMS, por intermédio do projeto Rede de saberes, de modo que foi possível ressignificar os valores da academia para torná-los motivadores na luta por uma mudança profunda e radical na forma como a educação influencia os povos indígenas.

Essa relação ajudou muito, em todos os sentidos, seja dentro da universidade, ali no meio acadêmico, discutindo, debatendo, como também fora. [...] A academia é importante, que é o espaço que a gente tem que ocupar, não só os indígenas, mas a classe minoritária, pobre, ela deve tomar conta desse espaço de produções e articulações, [...] é uma coisa que a gente começou ali também no ‘Redes’, essa articulação e isso tem que continuar. A gente só começou, agora cabe aos outros acadêmicos indígenas continuar, expandir esse trabalho aí (RONALDO, 2017).

A acadêmica Francisca (2017) acredita que essa relação com outros indígenas contribuía para o fortalecimento identitário, pois o grupo se espelhava nos indígenas que já haviam se formado para ter ânimo para também concluir o curso. E o papel dos veteranos era dar um apoio moral, ajudar, dar dicas, contar suas experiências, dizer das suas dificuldades e de como conseguiram superá-las. Ela diz que:

Fortaleceu bastante minha identidade como indígena, principalmente como mulher, e ainda como consagrada e como indígenas podemos fazer diferença. Não aquilo que é visto, ou mostrado na mídia e na sociedade,

então isso também me ajudou. Tem os encontros a nível nacional, a nível estadual, isso fortalece meu... a minha identidade e com certeza fortalece também outros acadêmicos indígenas. (FRANCISCA, 2017).

Para a acadêmica Milena (2017), o apoio familiar foi um fator primordial para o fortalecimento identitário, e que na falta de um ambiente familiar que valorize a cultura e a língua indígena, a permanência e a conclusão da graduação se tornam mais difícil. O mesmo apontamento é feito pelo egresso Carlos (2018), enfatizando que “quando você não conhece a sua cultura, as suas cosmologias, qualquer coisa que te falem pode abalar as estruturas do seu pensamento. E quando isso acontece fica mais fácil de você negar sua identidade”.

Por sua vez, a acadêmica Daiane (2017) faz um comparativo entre a relação familiar e a participação nas ações de movimentos sociais, pois acredita que a luta por direitos é constante e “nunca vai acabar”. Para ela:

Se você não lutar pelos povos indígenas, os seus filhos, você não vai ser um espelho para sua comunidade, para os seus alunos, que nem eu que sou professora, né? Eu quero ser um espelho pra minha comunidade, pros meus alunos, pros meus pais, pros meus avós que me ensinaram (DAIANE, 2017).

Manter os vínculos com a comunidade também se configura uma estratégia, como aponta Francisca (2017), que, apesar de ter retornado apenas duas vezes durante o período em que esteve na universidade, foi cobrada pela sua comunidade para dar um retorno dos seus estudos, contribuindo com a formação dos alunos de sua comunidade, numa demonstração clara do valor que davam à sua formação. Vale lembrar que a família é citada como uma das principais fontes de apoio para a permanência dos indígenas na educação superior, seja por meio de apoio financeiro, seja pelo incentivo e apoio moral. Francisca lembra que:

Mesmo que você tenha afinidade, não é isso que vai determinar que tu vai permanecer ai, porque tem outros fatores que também influenciam para estar ai [na universidade] [...] essas coisas eu via claro com os outros acadêmicos indígenas que vivem ao redor, porque principalmente do financeiro fica desistindo né, porque não é fácil. Eu morava na cidade, mas tinha uma casa, eu tinha comida, eu tinha o apoio moral e material, então isso para mim ajudou a permanecer apesar dos desafios que tinha. [...] se dependesse de bolsa eu não conseguiria, nem da minha família, para quem só vive com essa bolsa é muito pouco (FRANCISCA, 2017).

A acadêmica Milena (2017), por sua vez, afirma que não teve problemas para se sentir igual aos demais e que muitas vezes eram os demais acadêmicos que tinham que pensar estratégias para se aproximarem dela. Em suas palavras:

Para eu falar que eu sou igual a eles é o simples fato de eu estar na mesma sala, né? Só isso já diz que eu sou igual a qualquer um porque a capacidade que eles tiveram de estar lá eu também tinha porque eu estava lá, por isso não tive que criar estratégia (MILENA, 2017).

Ela ressalta a necessidade de quebrar as barreiras do preconceito e discriminação que coloca os indígenas como inferiores, devendo valorizá-los em suas diferenças. Aponta ainda que a relação com outros acadêmicos indígenas a ajudou a enfrentar as dificuldades e a fortalecer sua identidade étnica enquanto indígena na educação superior, pois:

Quando você está no meio dos seus, você se sente bem, se sente fortalecido, não tem como descrever de outra forma. Porque eu sei que se acontecesse alguma coisa comigo as pessoas que estavam comigo iam me defender e, assim, se fosse ao contrário, se alguém do meu grupo naquela época sofresse alguma coisa, eu estaria ali para defender [...] então eu acho que era um fortalecimento de todos (MILENA, 2017).

Esse sentimento de fortalecimento de todos poderia ser potencializado, segundo Amaral (2010, p. 387) por meio da implantação de uma política afirmativa relacionada a um local para que os indígenas pudessem residir durante o período letivo, sendo que “as condições de moradia estudantil apresentam-se também como um significativo incentivo para a construção e o fortalecimento da identidade enquanto indígena universitário por esses sujeitos”.

É fato que a educação superior já se tornou um mecanismo de luta e resistência dos povos indígenas pelo acesso à educação e por poderem reivindicar seus direitos básicos, em especial o de respeito às diferenças e de valorização de suas identidades étnicas.

O enfrentamento dos estereótipos e preconceitos perpetrados contra os indígenas, sejam eles diretos ou velados, torna-se estratégia de resistência que favorece a busca da permanência nos cursos de graduação. Isso demonstra que o atravessamento da educação

superior nas identidades indígenas não se limita a produzir ou qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, como muitas vezes é visto nos discursos eurocêntricos, mas visa fortalecer a identidade étnica dos povos indígenas, valorizando seu modo de ser, o que reflete na orientação das futuras gerações, no sentido de manter e fortalecer sua cultura, sua língua, sua espiritualidade e seus costumes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, estudamos algumas implicações sobre a identidade de indígenas egressos da educação superior, a fim de compreender se a passagem pela universidade fortalece a identidade, assim como se eles também negociaram ou negaram o pertencimento étnico. Desenvolvemos a investigação para responder a seguinte questão: Quais as trajetórias e as implicações da educação superior para a identidade dos indígenas egressos deste nível de educação no Estado de MS. Buscamos desta forma, compreender suas expectativas e dificuldades, assim como identificar as diferentes estratégias adotadas pelos indígenas para a permanência nos cursos presenciais de graduação das diferentes IES no Estado.

Percebemos que a identidade não é algo fixo, estável, mas é fluida, dispersa e fragmentada, de modo que não há apenas uma identidade que possa ser atribuída ou entendida como específica dos acadêmicos indígenas, ainda mais se levarmos em consideração a existência de 305 etnias indígenas no país falando 274 línguas diferentes, segundo o último censo do IBGE (2010b), demonstrando uma grande diversidade étnica e as diferenças existentes entre estes povos no Brasil.

Diante dos novos questionamentos sobre a identidade, pudemos levantar informações por meio de entrevistas realizadas com indígenas egressos da educação superior participantes da pesquisa, que apontaram o anseio por estudar e ter uma profissão, mas sem que a escola, ou a universidade apagasse seu pertencimento étnico, sua identidade e sua cultura.

Identificamos que a educação tem se tornado uma estratégia para os povos indígenas no fortalecimento de suas identidades étnicas, na medida em que reivindicam respeito às diferenças, à língua, à cultura, às crenças. Essa posição representa um protagonismo de resistência, que se opõe ao discurso integracionista, colonial e eurocêntrico que concebe a escola como fator de integração/civilização, visto que a escola já foi incorporada pelos indígenas como mecanismo na luta por seu pertencimento étnico.

A educação escolar tem um papel fundamental na aproximação entre a cultura indígena e a cultura ocidental, o que é reforçado por uma egressa indígena colaboradora que afirmou que, em determinados momentos de seu processo de graduação, viu se chocarem os conhecimentos indígena e ocidental. Partindo dessa premissa, ela deduziu que cabia a ela, assim como cabe a cada acadêmico indígena em situação o que Dal'bó (2010, p. 93) denomina de “tradutores culturais”.

Nossas indagações sobre a identidade encontraram algumas respostas nos autores que caminharam conosco nesta pesquisa e possibilitaram a compreensão de que os sujeitos podem assumir diferentes identidades e que “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (HALL, 2005, p. 71), de modo que a definição de uma identidade se dá a partir dos sujeitos com os quais se dialogam.

Nesse sentido, Bhabha (1998, p.21) aponta para a existência de uma complexa negociação das identidades, como apontamos neste trabalho com a manutenção dos vínculos dos acadêmicos indígenas com a instituição, sem deixar de lado o convívio com seus lugares de origem e com suas tradições. O que se vê, muitas vezes, é o fortalecimento da identidade e a valorização do pertencimento indígena, visto que a educação superior possibilita uma maior e melhor compreensão dos direitos à diferença e à sua identificação étnica, assim como ajuda a compreender melhor a história, a cultura e a vida em sociedade, como apontam os colaboradores indígenas entrevistados, em especial aqueles que frequentaram os cursos de História, Ciências Sociais, Pedagogia e Serviço Social.

Cada um desses egressos traz uma experiência marcante ocorrida durante o curso de graduação, que vão desde a afirmação identitária baseada no que propõe Gersem Luciano (2006, p. 20), “um longo processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes”, até a experiência vivida por uma indígena nascida na reserva indígena com maior concentração populacional do país e que tinha dúvidas quanto à sua identidade por ser filha de pai indígena e mãe baiana, mas a partir do curso de graduação em Ciências Sociais, passou a afirmar seu pertencimento étnico como indígena da etnia Guarani e com isso começou a colaborar com o projeto “Rede de saberes” que apoiou e ainda apoia a permanência dos indígenas na educação superior.

Houve também casos em que, apesar de os indígenas já se identificarem etnicamente, a educação superior possibilitou-lhes ampliarem o conhecimento sobre si e seu povo, motivando-os a desenvolverem atividades em prol de suas comunidades. Tomemos como exemplo disso o caso das egressas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social, ou, de forma mais ampla, as ações de defesa dos povos indígenas por meio da participação nos movimentos sociais, como se deu com os egressos dos cursos de História e Educação Física.

A trajetória escolar dos indígenas colaboradores desta pesquisa se deu boa parte em escolas indígenas, tendo todos eles cursado o ensino fundamental em escolas indígenas. Já o ensino médio foi realizado por alguns em escolas urbanas e por outros nas escolas indígenas. Percebe-se que a educação indígena não inibe o ingresso dos indígenas na educação superior,

muito pelo contrário. O que dificulta o acesso à educação superior é a falta de oportunidades diferenciadas no processo seletivo, visto que a alfabetização deles se dá predominantemente em suas línguas maternas, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, enquanto os “não indígenas” - incluindo os negros e pessoas com deficiência²⁶, com quem eles dividem as oportunidades de reserva de vagas, segundo a legislação atual – são alfabetizados em Língua Portuguesa. A falta de um processo seletivo diferenciado é visto como uma dificuldade para alcançar a equidade, compreendida como a igualdade de direitos.

Nesse viés, podemos apontar as dificuldades enfrentadas frente à utilização da língua materna na universidade, que resulta em preconceito e discriminação contra aqueles que dela se utilizam, além de ser de modo geral subutilizada, ou mesmo desvalorizada, pois os indígenas que são alfabetizados em sua língua materna, ao se expressarem em Língua Portuguesa, podem apresentar dificuldades e acabam sendo motivo de brincadeiras de cunho discriminatório, como apontou a indígena da etnia Tuyuka, do Amazonas. Ela define de forma clara as dificuldades enfrentadas nesses casos, quando esclareceu que é preciso ouvir as informações em uma língua diferente da sua, traduzir para sua língua materna, buscar compreender e formular a resposta em sua própria língua para, enfim, traduzir para a Língua Portuguesa e se expressar numa língua diferente da em que foi alfabetizada. Vale lembrar que para os “não indígenas” seria como cobrar fluência numa língua estrangeira como o inglês que é ensinado nas escolas.

Outro aspecto refere-se aos discursos presentes na sociedade e que se refletem na educação superior, sejam eles diretos ou velados. Esses discursos apontam para uma generalização dos indígenas, não reconhecendo suas diferenças étnicas e muitas vezes colocando-os como atrasados, primitivos ou distantes. Tais discursos eram enfrentados pelos egressos indígenas por meio do diálogo, da informação e da conscientização, visto que os povos indígenas há séculos resistem às investidas coloniais/capitalistas, mas sem deixarem de usufruir dos avanços tecnológicos disponíveis, o que demonstra, mais uma vez, que suas identidades não podem ser definidas a partir dos estereótipos erroneamente difundidos.

Outra forma de discriminação por meio do discurso foi percebida quando surgiu o questionamento do local dos indígenas nas universidades, com a sugestão de que o curso específico para os indígenas fosse o único em que eles poderiam ser aceitos, como se eles não

²⁶ A Lei nº 13.409, de 28/12/2016, alterou a Lei nº 12.711, de 29/08/2012, para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Cabe destacar que os surdos são alfabetizados na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), não tendo a Língua Portuguesa como primeira língua, porém para a seleção no vestibular eles dispõem de atendimento especializado, como forma de garantir minimamente a igualdade de condições com os demais candidatos.

tivessem a possibilidade, a necessidade e o direito de ingressar em qualquer outro curso disponibilizado pela instituição.

Em contraponto à busca por se identificar etnicamente está a invisibilidade que apaga as diferenças, não permitindo que os indígenas sejam atendidos de forma diferenciada. Essa situação exige que eles se amoldem às normas institucionais, que certamente poderiam ser flexibilizadas, visto que há uma diferenciação quando ingressam, mas após ingressarem essas diferenças são apagadas em desfavor dos indígenas que não tem suas especificidades reconhecidas e atendidas, uma realidade que precisa ser mais bem acompanhada pelos gestores das IES, para que contemple todas as fases da educação superior e proporcione a sua conclusão com êxito por parte dos indígenas. Outro motivo para um melhor acompanhamento destas políticas afirmativas é que elas estão sujeitas à avaliação periódica de sua efetividade, tendo que apresentar dados concretos quanto aos resultados para que continue a proporcionar a equidade de direitos à educação superior de qualidade e quiçá, que seja pública e gratuita.

Como forma de favorecer a permanência dos indígenas no curso superior, um fator bastante relevante foi citado pelos colaboradores: a necessidade de flexibilização da burocracia imposta pela academia, como bem define Luciano (2006, p. 79) quando fala da necessidade de o Estado respeitar a organização social dos povos indígenas e as dificuldades destes “de lidarem com a complexa lógica burocrática da Administração Pública e da (ir)racionalidade política e ideológica do Estado, que não consegue tratar os povos indígenas como portadores de culturas particulares”. Urge que se possa contar com uma política de acolhimento capaz de proporcionar maiores informações aos indígenas sobre o ambiente universitário, visando a melhorar o relacionamento interpessoal e a valorizar a dimensão coletiva que os indígenas trazem para a universidade, como pontuaram diversos entrevistados e também é apontado por Amaral (2010).

A dimensão coletiva é apontada por alguns autores como Luciano (2006) e Amaral (2010), mas principalmente pelos colaboradores indígenas que foram entrevistados, que ressaltam a convivência com sua família e comunidade como um ponto importante para o fortalecimento identitário e também para o ingresso e permanência na educação superior. Citam ainda a importância de projetos como o “Rede de saberes”, que influenciou diretamente na permanência e na conclusão do curso de muitos indígenas, seja pela oferta de condições materiais, como disponibilização de computadores com acesso à *internet* e impressora, seja pelo apoio às atividades extraclasse e viagens acadêmicas. Não menos relevante se mostra esse projeto quando se trata do favorecimento da permanência simbólica por meio da valorização e do fortalecimento identitário dos acadêmicos indígenas que se dá por meio das

atividades desenvolvidas em grupo, como reuniões e eventos muitas vezes organizados pelos próprios indígenas, tornaram possível aos acadêmicos indígenas perceberem suas diferenças e valorizá-las. Essa percepção de fortalecimento por meio da dimensão coletiva vivenciada dentro de uma IES privada, que não dispunha do projeto Rede de saberes, deu-se por iniciativa dos próprios acadêmicos indígenas.

Esses dados, somados a informações como o número de indígenas matriculados, o rendimento acadêmico ou mesmo sua permanência até a conclusão do curso ou não auxiliam na implantação de outras políticas afirmativas que valorizem os indígenas com suas especificidades. Além disso, esses dados todos se apresentarão como de suma importância para uma futura avaliação das políticas de reserva de vagas, como previu a Lei 12.711/2012, no prazo de 10 anos após a implantação das políticas afirmativas.

Destacamos a necessidade de novos estudos que abordem essa temática para que se faça um levantamento mais qualificado do ingresso e permanência dos indígenas, incluindo os tipos de políticas afirmativas ofertadas, como a reserva de vagas entre outras, com o intuito de fundamentar e embasar a avaliação prevista na legislação. Acreditamos que um acompanhamento mais qualificado destas ações resultaria também na certeza do cumprimento efetivo da política afirmativa, para que ela não se torne algo fictício, deixando de cumprir sua função social. Para isso é necessário que haja mecanismos efetivos para o acompanhamento da trajetória dos indígenas na educação superior, assim como outros mecanismos capazes de evitar ou reduzir o índice de evasão, que alcança elevados índices atualmente.

Cabe salientar que este trabalho tem uma importante relevância social, uma vez que teve a ousadia de trazer para o Programa de Pós-graduação em Educação a temática indígena, pois o programa não tem esta ênfase em suas linhas de pesquisa. Apesar de a UFGD ter um papel relevante na atuação junto aos povos indígenas há uma dificuldade em trazer para o *strictu sensu* a temática e a presença dos indígenas. Abrir este espaço é relevante por mostrar que é possível e se faz necessário buscar outros campos teóricos e outras perguntas para perceber como os indígenas se constituem na sociedade e como vão se constituir nesses espaços específicos, neste caso a educação superior, que para eles é muito mais um “outro” território a ser conquistado e talvez com muito mais lutas e que tenham que ter outras armas para estar nestes ambientes.

Buscamos com base no referencial teórico utilizar uma linguagem acessível, porém sem simplificação e sem perda da qualidade teórica, produzindo academicamente uma epistemologia outra, possibilitando um melhor entendimento e o diálogo, além de provocar

descentramentos e inquietações com relação à colonialidade existente na sociedade que se reflete na subalternização e inferiorização do outro.

Quanto às políticas para a permanência, percebemos que fatores como a discussão da temática indígena em sala de aula, sem a abordagem dos estereótipos já apontados, tendem a reforçar e favorecer a identificação étnica dos acadêmicos indígenas, uma vez que eles se sentem mais valorizados e passam a compreender melhor seus direitos, como, por exemplo, a oferta de educação diferenciada e o respeito às suas línguas maternas, à sua cultura e aos seus costumes. Essa condição favorece a permanência e a conclusão do curso de graduação como forma de buscar qualificação profissional, com o intuito de retornar para as suas comunidades e ajudar os seus iguais. A oferta de disciplinas com esse viés, sem sombra de dúvidas, iria motivar outros indígenas a não abandonarem a educação superior e ainda favoreceria o seu pertencimento étnico, possibilitando um novo modo de vida e uma epistemologia decolonial e crítica, como podemos ver em Walsh (2009), indo de encontro à noção capitalista/moderna/eurocêntrica que impregna a sociedade com um individualismo cada vez mais marcante, como afirmam Mignolo (2010) e Quijano (2005).

A dificuldade material é apontada como fator de grande relevância para a não permanência. Para Santos (2009), essa questão não é superada apenas com as políticas afirmativas existentes, pois exceto para as universidades federais, que contam com um programa específico, nas demais IES há uma enorme demanda por apoio financeiro, visto que os valores das bolsas não são suficientes para arcar com as despesas da vida acadêmica. Em vista disso, são necessárias políticas que facilitem o transporte e a moradia daqueles que vêm de outras localidades, fortalecendo o convívio com seus pares e os laços de amizade e, conseqüentemente, suas identidades étnicas, tornando sua permanência no curso e na IES mais fácil e produtiva, como apontam Amaral (2010) e Paulino (2008).

Percebe-se, com apoio nas estratégias apontadas por Santos (2009), que duas delas se destacaram nas entrevistas: o silenciamento, que leva o estudante indígena a não querer ser percebido, e o enfrentamento, que é visto como uma forma de marcar posição e exigir respeito quanto à sua identidade étnica. Daí se tem que as estratégias desenvolvidas pelos indígenas como ferramentas de abertura de caminho rumo à educação superior se inter-relacionam e, muitas vezes, se sobrepõem.

Woodward (2000) questiona a existência de uma “identidade verdadeira”, visto que o embasamento teórico para se compreender os processos que estão envolvidos na construção da identidade são bastante complexos, e que a afirmação da identidade cultural daqueles que pertencem a um grupo oprimido e marginalizado historicamente, como foram os indígenas ao

longo de séculos de colonização e subalternização, torna-se “um fator importante de mobilização política” (WOODWARD, 2000, p. 34).

Buscamos apoio nas palavras de Hall (2005, p. 21), que destaca a emergência da política de identidade que se volta para a diferença, para fazer um paralelo com a identidade indígena na educação superior que se tornou politizada, de modo que tem sido utilizada para a busca de direitos e do bem-estar da coletividade, materializado por meio dos discursos e do retorno dos acadêmicos para as suas comunidades de origem após a conclusão do curso de graduação, assim como pelas lutas nas causas comuns dos povos indígenas no país.

A identificação dos indígenas durante o tempo em que permanecem nas IES, como buscamos mostrar ao longo desta dissertação, “não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2005, p. 21), de modo que a possibilidade de se identificarem como etnicamente diferentes ou não é vista como uma das formas de estratégia diante de um universo, tanto na academia como na sociedade, que efetivamente os discrimina.

Por fim, detectamos que o preconceito e a discriminação passam a ser ressignificados e são utilizados por muitos indígenas como incentivo para continuarem lutando, literalmente, para manter, reforçar e difundir seus modos de ser e viver, sem esquecer que cada etnia tem sua essência, sua especificidade em termos de cultura, língua, costumes, crenças e valores.

Por mais que haja limitações que são impostas pela colonialidade ainda existente na sociedade, há também a possibilidade de resistência e de fortalecimento identitário daqueles que secularmente resistem às investidas coloniais. Isso nos leva a continuar acreditando na possibilidade de uma epistemologia decolonial, apontada por Walsh (2009, p. 24), como “um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes”.

Nesse sentido, compreendemos que houve um atravessamento da educação superior nas identidades dos indígenas egressos dos cursos presenciais das IES no Estado de MS, de modo que estes indígenas se viram com a necessidade de negociação e tradução de seus saberes e de suas culturas, estando em um entre-lugar permeado pela condição imposta pela academia, que ainda se encontra predominantemente eurocêntrica e colonial, que hierarquiza e subalterniza os saberes indígenas. Tendo sido por vezes silenciados, outras vezes hibridizados ou tendo ressignificados seus saberes e culturas, os indígenas buscaram (e ainda buscam) subverter esta lógica capitalista e individualista, demonstrando uma forma de resistência e/ou re-existência destes povos. Desta forma a hibridização de saberes, que é potencializada pelo atravessamento causado pela educação superior na vida destes indígenas, reflete no fortalecimento da identidade étnica destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Rede de saberes** - políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA; UERJ/LPP, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905050046/pdf_34.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

AGUILERA URQUIZA. Antônio Hilário. Educação Intercultural e os Povos Indígenas: As fronteiras entre os saberes na Educação Superior em Mato Grosso do Sul, Brasil. In: MATO, Daniel (comp.) **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017. p. 129-143.

AMADO, Luiz Henrique Eloy; BROSTOLIN, Marta Regina. Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB. Seminário Povos indígenas e sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica, 4. **Anais...** 2011. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1020.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

AMADO, Simone Eloy. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social em Ensino Superior para Povos Indígenas em MS) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Wagner%20Roberto%20do%20Amaral.pdf>. Acesso em: 10 fev. 18.

ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2010. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8167-acoes-afirmativas-cotas-e-a-insercao-de-academicos-indigenas-na-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], jun. 2011. ISSN 2318-1982. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/110>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 11, pp. 89-117, maio/agosto 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**. V. 34. 2013. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13832-eleil-benites.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em: <<https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/02/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRAND, Antônio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antônio Jacó; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 85-97, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/brand-calderoni.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2018.

BRAND, Antônio Jacó; NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: A experiência do Projeto Rede de Saberes. In: **Interculturalidad, educación y ciudadanía**: perspectivas latino americanas. Plural Editores, Bolívia, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24880235/Interculturalidad-Educacion-y-Ciudadania>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Publicado no **DOU** de 1º/08/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei n.10.639, de 09/01/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Publicado no **DOU** em 30/08/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, v. 11, n. 1, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/910.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nandejara da aldeia Te'ýikue, Caarapó/MS**. 2016. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. 2016. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/18620-valeria-aparecida-m-o-calderoni.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, v. 15, p. 303-318, 2012. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3427/1526>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Documentário Terras Brasileiras**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ebfv6c4aj2A>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

CARLOS. Entrevista concedida via aplicativo de celular (*Whatsapp*) a Maurício José dos Santos Silva. Gravação em áudio com 44 minutos. Dourados/MS, 21 fev. 2018.

CONFERÊNCIA MUNDIAL de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 3, 2001, **Documento final**. Durban, África do Sul, 2001. Disponível: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em 30 ago. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber; et al. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora ULBRA, 2005. p. 107-120.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/390.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Negros e indígenas cotistas da UEMS: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Orgs.) **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro, E-papers, 2013, p. 241-272. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

COULON, Alain. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Tradução de Gaiorgina Gonçalves dos Santos. Sonia M. R. S. Salvador, BA: EDUFBA, 2008, p. 278.

DAIANE. Entrevista concedida pessoalmente a Maurício José dos Santos Silva. Gravação em áudio com 28 minutos. Amambai/MS, 03 nov. 2017.

DAL' BÓ, Talita Lazarin. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional” 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos-SP, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/203/3939.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. Disponível em:

<http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/1492_O_encobrimento_do_outro_de_ENRIQUE_DUSSEL_441400838.pdf>. Acesso em 11 fev. 2018.

ESCOSTEGUI, Ana Carolina D. **Cartografia dos Estudos Culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. 240 p. (Coleção Estudos Culturais, 8).

Disponível em: <<https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versao-latino-americana.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FRANCISCA. **Entrevista** concedida via aplicativo de celular (*Whatsapp*) a Maurício José dos Santos Silva. Gravação de áudio, 50 minutos. Dourados/MS, 24 ago. 2017.

GABRIELA. **Entrevista** concedida pessoalmente e via aplicativo de celular (*Whatsapp*) a Maurício José dos Santos Silva. Gravação de áudio, 34 minutos. Dourados/MS, 31 ago. 2017.

GELEDÉS – Instituto da mulher negra. **Guia de enfrentamento do Racismo Institucional**. 2013. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, SECAD, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pos-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=982>. Acesso em: 10 fev. 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (Org.); Tradução Adelaide La Guardia Resende, et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. Disponível em: <<https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/da-diaspora-stuart-hall.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2005. Disponível em: <<https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (org.) **Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

IBGE. Indígenas. **Gráficos e tabelas**. 2010a. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 03 ago. 2017

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, **Resultados**. 2010b. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Estudos Especiais - **O Brasil indígena**. 2010c. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/download>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

JULIANA. **Entrevista** concedida pessoalmente a Maurício José dos Santos Silva. Gravação em áudio com 36 minutos. Dourados/MS, 24 ago. 2017.

LANDA, Beatriz dos Santos. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. In: NASCIMENTO, Adir Casaro, et. al. (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: Editora da UCDB, 2009a, p. 80-85. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/361.pdf>>. Acesso: 10 fev. 2017.

_____. **Programa Rede de Saberes na UEMS: a permanência de estudantes e a visibilidade da questão indígena**. Dourados: UEMS, 2009b. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. 4., abr. 2009b. UFGD, Dourados-MS.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: set. 2005. p. 08-23. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2018.

LIBERMANN, Zelig. Tempo, memória e ressignificação. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 15, Num. 3, 2014. P. 83-90. Disponível em: <rbp.celg.org.br/audiencia_pdf.asp?aid2=128&nomeArquivo=v15n3a09.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. **“Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”**: identidades/diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande 2013. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/12765-sonia-filiu-albuquerque-lima.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p. (Coleção Educação para Todos; 12). ISBN 85-98171-57-3. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MACHADO, João. Tetã Kaiowa (Pátria Guarani): Uma Perspectiva histórico-linguística. In: PEREIRA, Maria Ceres (Comp.). **Tetã Guarani** - Pelos Campos Sul de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, Life Editora, 2013. p. 197-220.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, 127-168. Disponível em:

<<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. 10 p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_e_intrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior**: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul - 2005-2008. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2244/2973.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera": una entrevista con Jesús Martín-Barbero. **Dissens**, Colômbia, n° 3, p. 47-53. Entrevista concedida a Ellen Spielmann. 1997. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev33.html>>. Acesso em 23 nov. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Lei N° 2.589, de 26 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Disponível: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_lei_2002_2589.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei N° 2.605, de 06 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_lei_2003_2605.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MEC - Ministério da Educação. Decreto N° 7.824, de 11 de outubro de 2012a. Regulamenta a Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Publicado no **DOU** de 15/10/2012 e retificado em 16/10/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Portaria Normativa N. 18, de 11 de outubro de 2012b. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n° 12.711, de 29/08/2012, e o Decreto n° 7.824, de 11/10/2012. Publicado no **DOU** de 15/10/2012, Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Portaria N. 389, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Publicado no **DOU** de 13/05/2013, Seção 1, p. 12-14. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Publicado no **DOU** em 12/05/2016, Seção 1, p. 47. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 505.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acesso em: 10 fev.2018.

_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo. 2010. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2018.

MILENA. **Entrevista** concedida pessoalmente a Maurício José dos Santos Silva. Gravação em áudio com 52 minutos. Dourados/MS, 11 set. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói, EDUFF, 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Populações indígenas, universidade e diferença. In: ANPED - CENTRO OESTE. **Anais...** Cuiabá, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12741/8124>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: Simpósio Nacional de História - ANPUH, 26, 2011, São Paulo. **Anais...** 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300889820_ARQUIVO_AnpuhNacional.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías**

decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013. Disponível em:

<<http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2018.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/marcos_paulino.pdf>. Acesso: 10 fev. 2018.

QUIJANO, Aníbal. **International Journal of Politics, Culture, and Society**. Vol. 3, N. 2 (inverno, 1989), p. 147-177.

_____. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BON ILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de wanderson flor do nascimento. Disponível em: <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=anibal-quijano-colonialidade-e-modernidade-racionalidade>. Acesso em 11 fev. 2018.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Set. 2005. p. 227-278. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 73-118. Disponível em: <<http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da Rede Pública Estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Lei Nº 3708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

RONALDO. **Entrevista** concedida pessoalmente a Maurício José dos Santos Silva. Gravação em áudio com 01 hora e 15 minutos. Dourados/MS, 27 ago. 2017.

ROSA. **Entrevista** concedida pessoalmente a Maurício José dos Santos Silva. Gravação em áudio com 32 minutos. Dourados/MS, 04 set. 2017.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. 2016. 156 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/ALINE%20ANJOS%20DA%20ROSA.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul** - “Será o *letrado* ainda um dos nossos?”. 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7775-os-resultados-da-escolarizacao-entre-os-kaiowa-e-guarani-em-mato-grosso-do-sul-sera-o-letrado-ainda-um-dos-nossos.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Augusto Ventura. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior**: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani). 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-01032016-155738/pt-br.php>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRsantos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SEIZER DA SILVA, Antônio Carlos; NASCIMENTO, Adir Casaro. Histórico da educação brasileira, povos indígenas e os desafios para a inserção dos indígenas e seus saberes na Educação Superior. In: MATO, Daniel (comp.) **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017. p. 237-255. Disponível em: <<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2017/11/Educaci%C3%B3n-Superior-III-digital.pdf>>. Acesso: 10 fev. 2018.

SILVA, José Bonifácio Alves da; BACKES, José Licínio. A presença da diferença negra e indígena na educação superior e o processo de ressignificação da universidade brasileira. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.1 n. 2 p. 120-135 out./dez. 2015. ISSN 2446-9424. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIESup/article/view/7428/6218>>. Acesso: 10 fev. 2018.

SILVA, Maurício José dos Santos; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Os desafios e conquistas dos indígenas na Educação Superior em Mato Grosso do Sul. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 11, nº 5, jan./jun. 2016, pp. 109-119. Disponível em: <<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/171>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SILVA FILHO, Lourenço Alves da. **Educação e Política**: apontamentos sobre a história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1979 – 1995). 2008.175 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados/MS. 2008. Disponível em: <<http://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/LOUREN%C3%87O-ALVES-DA-SILVA-FILHO.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SOBRINHO, Karine Silva. **Jovem indígena Terena de Mato Grosso do Sul**: identidade, formação e trajetória. 2016, 94 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Campo Grande. 2016. Disponível: <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/3_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2016-10-04_11-07-01.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Indígenas no ensino superior**: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul. In: VIANNA, Fernando de Luiz Brito. et al. (org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2014. 192 p. (Abrindo trilhas, 3). Disponível em <<http://laced.etc.br/site/pdfs/LINDES001.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____ (org.). **A educação superior de indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. 216 p. (Abrindo trilhas, 5). Disponível em <<http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010. 133 p. Disponível em: <<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/10/spivak-pode-o-subalterno-falar.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de desenvolvimento institucional (2013-2017)**: Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>>. Acesso: 11 fev. 2018.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito.; et al. (Orgs.). **Indígenas no ensino superior**: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014. (Abrindo trilhas). Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/pdfs/LINDES001.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12- 42. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSH-Catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZARPELON, Shirley Flores; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Indígenas cotistas ingressantes na UEMS em 2004**: levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição, 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_artigo_2009_SFZarpelon_MJdeJACordeiro.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

I - Dados Pessoais e/ou Familiar

1. Nome: _____ Idade: _____ Etnia: _____
2. Reside na Cidade () na Aldeia/Reserva Indígena () Qual? _____
3. Sexo: M () F() Estado Civil: _____ Se casado/a, desde que idade? ____, qual etnia do cônjuge: _____ qual a ocupação do cônjuge: _____.
4. Possui filhos? Sim () Não() Quantos? _____ Qual idade(s)? _____
5. Quando frequentou a Universidade, onde você morava? Cidade () Aldeia ()
6. Que tipo de residência: Com parente () República () Moradia estudantil () Sozinho/a em imóvel alugado () Outros: _____
7. Como deslocava até a Universidade? Ônibus () Carro/ Moto própria() Carona com amigos () Bicicleta/Carroça () Caminhando () Outro: _____
8. Com que frequência se deslocava até a universidade? **A)** 1x dia () 2x dia () **B)** 1/2 x semana () 3/4 x semana () 5/6 x semana ()
9. Com relação à permanência na universidade, qual foi sua atitude? (pode marcar mais de uma)
 - () Buscou a cooperação dos colegas/professores;
 - () Buscou ficar somente com aqueles iguais à você (indígena, condição econômica, cotistas etc);
 - () Enfrenta à todos (colegas ou Professores), se necessário, partindo para a briga;
 - () Tem buscado manipular a sua aparência para ficar mais parecido com seus colegas;
 - () Busca agir de modo a ser o mais quieto e invisível possível;
 - () Estuda bastante para ter um excelente desempenho acadêmico.

II - Dados Escolares

10. Onde cursou o **Ensino Fundamental**? **A)** Aldeia () Cidade () **B)** Manhã () Tarde ()
11. A escola era: Particular () Pública Municipal () Pública Estadual()
12. Onde cursou o **Ensino Médio**? **A)** Aldeia () Cidade () **B)** Manhã () Tarde ()
13. A escola era: Particular () Pública Municipal () Pública Estadual()
14. Reprovou no ensino fundamental ou médio? Não () Sim () Quantos anos? _____
15. Em que ano concluiu o ensino médio? _____

16. Formação suplementar? Magistério () Técnico () Supletivo/EJA () Outros: _____
17. Frequentou curso preparatório? Não () Particular () Público () Popular ()
18. Prestou vestibular outras vezes? Não () Sim() Quantas vezes? _____
19. Já iniciou algum outro curso superior? Não () Sim() Qual? _____
20. Ingressou por cotas? Não () Cotas: Indígenas () Negros () Escola pública ()
21. Qual o principal motivo que o levou a optar pelo curso que está fazendo? Contribuir com a sociedade () Mercado de trabalho/prestígio social () Realização pessoal () Influência da família ou de terceiros () Baixa relação candidato/vaga() Outro _____
22. Qual a influencia da educação superior/universidade na sua identidade étnica (indígena) acredita que: () Fortaleceu minha identidade étnica? () Não mudou/influenciou em nada? () Enfraqueceu minha identidade étnica?
23. Já tentou omitir ou negar sua identidade indígena, ficando quieto ou falando pouco para não ser percebido, lembrado ou discriminado? Sim () Não()
24. Já sofreu discriminação na universidade? Sim () Não ()
25. Se sim, a discriminação foi cometida por quem?
Acadêmico () Técnico administrativo () Docente ()
26. Como era sua relação com os demais estudantes indígenas na Universidade?
ótimo () bom () regular () ruim () péssimo ()
27. Como foi a sua relação com os demais acadêmicos técnicos administrativos e docentes? Ótimo () bom () regular () ruim () péssimo ()

III- Aspectos Socioeconômicos

28. Durante o curso você exercia atividade remunerada? Não ()
Sim, em tempo parcial() Sim, em tempo integral () Sim, mas é trabalho eventual()
29. Você contribuía para a renda familiar de alguma forma? Não () Sim().
30. Qual a renda mensal de sua família em salários mínimos? (somando os salários dos membros da família que trabalham e moram em sua casa, incluindo o seu salário)
Até 01 () Até 2 () Até 3 () Até 5 () Mais de 5 ()
31. Qual é a escolaridade de seus pais? Não alfabetizado- Pai () Mãe ()
Ensino fundamental- Pai () Mãe () Ensino médio incompleto-Pai () Mãe ()
Ensino médio- Pai () Mãe () Ensino superior incompleto-Pai () Mãe ()
Ensino superior completo-Pai () Mãe () Pós-graduado-Pai () Mãe ()

APÊNDICE B – ENTREVISTA

1. Relate sua trajetória pessoal, em especial a trajetória escolar, incluindo a educação superior.
2. Quando ingressou e quando concluiu o curso que escolheu e qual curso foi? E qual turno/período estudou?
3. Quais eram suas expectativas com o curso escolhido? Por que o escolheu? E quais fatores influenciaram a escolha do curso e da universidade?
4. Você acha que a afinidade com o curso é fator determinante para sua permanência na universidade?
5. Como você se percebia enquanto estudante indígena universitário?
6. O que é ser indígena na atual sociedade?
7. Quais elementos você considera importante em sua identidade indígena? O que a define?
8. Quais os fatores contribuíram para o fortalecimento identitário?
9. Sempre se identificou como indígena ou em alguma situação você negou seu pertencimento?
10. Conhece alguém que tenha negado?
11. Quais os fatores que mais dificultam o fortalecimento da identidade indígena? Por que?
12. Qual foi a sua estratégia de enfrentamento? Ela se deu de forma individual ou coletiva?
13. A sua permanência na universidade contribuiu para seu fortalecimento identitário? De que forma?
14. Em algum momento se sentiu excluído/a ou “estrangeiro/a” na universidade e no curso escolhido? Se sim, relate este sentimento e o conceito (“ser estrangeiro na universidade”).
15. Se não se sentiu excluído, o que o/a fez sentir igual ou próximo aos demais estudantes e quais estratégias desenvolveu para identificar-se com os colegas do curso e na Universidade.
16. Durante a sua formação acadêmica, avalia que conseguiu manter, simultaneamente, vínculos de pertencimento com a sua comunidade indígena e com a comunidade universitária?

17. Se sim, de que forma esse pertencimento contribuiu para sua permanência no curso e na universidade?
18. Recebeu apoio financeiro (bolsas, programas e outros)? Era suficiente para atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e familiares? Em caso negativo, quais alternativas encontradas.
19. Quais foram as ações institucionais de acompanhamento da sua formação acadêmica como estudante indígena e quais se destacaram?
20. Cite os principais fatores que **facilitaram** a permanência e o seu desempenho na universidade?
21. Cite os principais fatores que dificultaram a permanência e o seu desempenho na universidade?
22. Como foi a relação dos acadêmicos indígenas e não indígenas, dos técnicos administrativos e dos docentes com você?
23. É possível definir quais estereótipos e preconceitos você enfrentou no ambiente universitário?
24. Você já foi discriminado na universidade ou conhece alguém que já foi? De quem partiu a discriminação? Comente como foi e como agiu?
25. Foi necessário alguma vez entrar em confronto aberto denunciando o racismo e as injustiças sofridas no ambiente universitário?
26. Conheceu ou fez parte de algum grupo de universitários indígenas? Ainda mantém relação com o grupo?
27. Essa relação com outros indígenas ajudou em algum momento no fortalecimento identitário?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-UFGD), com o título “TRAJETÓRIAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DE INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL”. Estou ciente que esta pesquisa está sob orientação da Prof^a. Dr^a *Eugenia Portela de Siqueira Marques* e que tem por objetivo tratar das identidades e trajetórias dos indígenas que já concluíram o curso de graduação presenciais em diferentes instituições de Educação Superior no Estado de Mato Grosso do Sul.

Fui informado também que este pesquisador tem por objetivo fazer uma pesquisa “com” os indígenas e não “sobre” os indígenas, nesse sentido acredita-se que a identificação dos sujeitos na pesquisa é uma forma de contemplar e valorizar a trajetória e a identidade dos mesmos, mas que devido à ética da pesquisa, minha identificação pessoal será preservada. E que minha participação é voluntária e a identificação pode ser sigilosa, bastando assinalar abaixo. E caso eu não queira participar é só não responder ao questionário ou, a qualquer tempo, informar este pesquisador, através do seguinte endereço eletrônico: *unespmdu@gmail.com* ou pelo celular: (67) 99862-0342 e fui informado que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum risco ou constrangimento.

Afirmo que aceitei participar da pesquisa por livre vontade, sem receber qualquer incentivo ou ônus e com a finalidade de colaborar com o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) que os dados coletados por meio de questionário, entrevistas semiestruturada, a serem desenvolvidos a partir da assinatura desta autorização, serão analisados e apresentados na forma de dissertação ao PPGEDU/UFGD.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do (a) testemunha: _____

Dourados, abril de 2018.