



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

**LUANA LARISSA DE CARVALHO FERREIRA**

**RACISMO INSTITUCIONAL: UM OLHAR DE GRADUANDAS  
INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

**DOURADOS/MS  
2023**



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

**LUANA LARISSA DE CARVALHO FERREIRA**

**RACISMO INSTITUCIONAL: UM OLHAR DE GRADUANDAS  
INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

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<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Coelho Castro Troquez.

**DOURADOS/MS  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F382r Ferreira, Luana Larissa De Carvalho

Racismo institucional: um olhar de graduandas indígenas da Universidade Federal da Grande Dourados [recurso eletrônico] / Luana Larissa De Carvalho Ferreira. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Marta Coelho Castro Troquez.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Racismo institucional. 2. Racismo contra indígenas. 3. Racismo no ensino superior. I. Troquez, Marta Coelho Castro. II. 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.

*A fome/2*

*Um sistema de desvínculo: Boi sozinho se lambe melhor... O próximo, o outro, não é seu irmão, nem seu amante. O outro é um competidor, um inimigo, um obstáculo a ser vencido ou uma coisa a ser usada. O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços.*

(Eduardo Galeano)

## Agradecimentos

Quando a conquista de algum objetivo muito importante em nossas vidas vem em meio a tempestades, são muitas as coisas e pessoas a serem agradecidas. Em um mundo construído coletivamente, para que uma pessoa consiga continuar caminhando rumo aos seus sonhos, é preciso que ao seu redor se ergam muitas forças e energias que colaborem para o desenvolvimento dessa conquista.

Em meio a perda violenta da minha mãe e o desenvolvimento de uma depressão durante a escrita desta pesquisa, muitas pessoas juntaram suas forças e energias para que eu me reerguesse e continuasse acreditando nos meus sonhos, na vida e no mundo.

Luciana de Carvalho, minha mãe. Agradeço a força ancestral dada durante os 23 anos em que estive na minha vida. Agora te carrego no meu espírito. Mas por anos, sei e vi, o quanto lutou para que eu e minha irmã seguíssemos um caminho diferente do que te foi possibilitado. Sei como se orgulhou ao assistir minha defesa de Conclusão de Curso na Graduação. Sei que se orgulharia novamente por ver que sua filha se tornou Mestre. Você foi a primeira pessoa que me fez acreditar em mim. Te amo onde estiver. Te amo além da matéria.

Monyque Alessandra, amiga como uma irmã, te agradeço por dividir não somente o espaço físico de uma casa comigo, mas também seu tempo, seu carinho, seu amor, sua escuta, seu apoio moral e até mesmo apoio técnico (por também ser mestranda). Te agradeço por cozinhar para mim quando eu não tinha forças para minhas atividades do dia a dia. Te agradeço por sempre abrir a porta do meu quarto para ver se eu estava bem e deixar a luz do dia entrar quando eu enxergava tudo escuro e cinza. Te agradeço por insistir muitas vezes em me levar para caminhar e tomar sorvete porque você sabia que isso me fazia respirar leve.

Diana Letícia, minha irmã. Sou grata pelos 23 anos de inspiração, apoio, amor, confiança e incentivos. Obrigada por me ensinar a voar. Te ver estudando para ser professora me inspirou e foi escada para que eu chegasse até aqui. Agradeço por sempre me passar a confiança de que tudo ficaria bem. Porque independente do que nos acontecesse, sempre enfrentaríamos isso juntas, como sempre foi. Sempre que me lembro de tudo o que passamos e de onde chegamos, penso na música do Nando Reis que diz: “Todo esse tempo que estivemos juntos, você lutou por mim e eu por você. Tudo o que enfrentamos sempre demos um jeito tão nosso, e é isso que eu adoro.”

Marta Troquez, minha querida orientadora. Te agradeço por ter sido calma no meio de um processo de escrita difícil. Obrigada pela orientação humanizada. Por ser palavras de

incentivo, apoio e carinho. Por enxergar potencial e possibilidade onde eu não enxergava. Obrigada por mesmo em meio a tanta bagunça, continuar dizendo que enxergava uma menina inteligente. Grata por ouvir e compartilhar vulnerabilidades que nada tinham a ver com o tema desta pesquisa, mas que faziam parte das nossas vidas. Que se multipliquem as relações humanizadas entre orientadores e orientadas/os.

Rafaela Bayerl e Enaie Hanaiti, amigas que o programa de mestrado me possibilitou cultivar. Agradeço pelos longos almoços no R.U, por ouvirem e compartilharem as angústias que a pesquisa faz surgir em nossas mentes e coração. Com vocês durante o processo tudo foi mais leve.

Carla Renata, Lucas Silva, João Rocha, Fabíola Matos, Maria Carol, Junior Oliveira e Laura Paiva, amigas e amigos que mesmo não fazendo parte do meu cotidiano de mestrado ou pesquisa me incentivaram em muitos momentos em que eu duvidava das minhas capacidades. Desejo que as outras pessoas que habitam este mundo tenham a chance de viver relações como a amizade que vocês compartilham comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo pelo período de 11 meses, que não somente sustentou a possibilidade dessa pesquisa existir, mas também, como a vida de toda/o pesquisadora/o bolsista, sustentou minha subsistência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cujos professores, com suas aulas enriquecedoras contribuíram para a construção dessa pesquisa.

Agradeço às/os estudantes indígenas que contribuíram para a existência dessa pesquisa. Sem vocês nada disso seria possível.

Agradeço às professoras Thaise da Silva e Adir Casaro Nascimento pelo tempo de leitura atenta e pelas contribuições nas bancas.

A mim. Por ser o sonho dos meus ancestrais.

Gratidão.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
Para o início da conversa.....	9
Motivações para o estudo.....	11
Metodologia.....	14
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>19</b>
<b>RAÇA, ETNIA E RACISMO NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO</b> .....	<b>19</b>
1.1 Referencial Teórico .....	19
1.2 A produção do conhecimento .....	26
1.3 Conceituando raça .....	37
1.4 Conceituando etnia .....	39
1.5 Noções de racismo .....	41
1.6 Preconceito racial, discriminação racial e racismo.....	46
1.7 Racismo institucional: o cenário das universidades .....	49
1.8 Quando o racismo recreativo aparece.....	54
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>56</b>
<b>RACISMO CONTRA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>56</b>
2.1 Racismo contra indígenas no ensino superior .....	56
2.2 O cenário da Educação de Estudantes Indígenas na UFGD .....	65
2.3 Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu .....	70
2.4 Faculdade Intercultural Indígena – FAIND.....	75
2.5 Núcleo de Assuntos Indígenas – NAIN.....	76
2.6 O impacto da intervenção na UFGD nos cursos da FAIND.....	77
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>82</b>
<b>ANÁLISES DOS DIÁLOGOS E REFLEXÕES CONSTRUÍDOS COM AS ESTUDANTES INDÍGENAS</b> .....	<b>82</b>
3.1 Características das interlocutoras .....	82
3.2 Trajetórias e escolhas acadêmicas enquanto estudante indígena em uma IES .....	85
3.3 Percepções de preconceito/discriminação e racismo.....	90
3.4 Estratégias de resistência .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>110</b>

## RESUMO

A Universidade Federal da Grande Dourados está localizada em uma região onde há um número significativo de indígenas. A universidade em questão possui uma Faculdade Intercultural Indígena, mas diante de um cenário complexo, e, por estar inserida em uma sociedade eurocentrada, ainda produz e reproduz inúmeras práticas denominadas de racismo institucional. Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação (PPGEdu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e, também é vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão da Universidade Federal da Grande Dourados, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo do estudo foi o de compreender e conhecer as narrativas de discentes indígenas no ensino superior ao que se refere às experiências vividas com o racismo institucional na instituição. Tem como objeto de estudo o racismo institucional contra estudantes indígenas da UFGD. A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, e, como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas a análise documental e a entrevista. As participantes do estudo foram 03 (três) estudantes mulheres, de cursos distintos, sendo Gestão Ambiental, Pedagogia e Medicina. Para responder aos objetivos da pesquisa, as categorias analisadas nas percepções das interlocutoras foram as seguintes: A) Trajetórias e escolhas acadêmicas enquanto estudante indígena em uma IES; B) Percepção de preconceitos/discriminação e racismo e C) Estratégias de resistência. Os resultados apontam que apesar do avanço oferecido pelas Ações Afirmativas e pelos processos seletivos diferenciados, as estudantes indígenas ainda vivenciam inúmeras manifestações racistas. E essas manifestações muitas vezes se destacaram através das práticas de professores e outros funcionários da instituição. O que destaca que o processo de hierarquização nas relações constrói muitas relações violentas para estas estudantes indígenas. As universidades ainda seguem o padrão ocidental e, dificilmente, correspondem às demandas dos indígenas. Mesmo assim, muitas estratégias de resistência e reafirmação das identidades indígenas são realçadas pelas estudantes presentes no Ensino Superior. Nossa pesquisa aponta a necessidade de se pensar em formações continuadas para os profissionais que atuam nos cursos da instituição, a fim de construir espaços inclusivos para os estudantes indígenas, que se expandam para além da Faculdade Intercultural indígena, que já possui uma proposta diferenciada. Nos apoiamos nas perspectivas decoloniais e interculturais de Walsh (2009), Eloy Terena (2010-2011), Silva (2018), Mignolo (2018) e Baniwa (2006-2013).

**Palavras-Chave:** Racismo institucional. Racismo contra indígenas. Indígenas no ensino superior.

## ABSTRACT

The Federal University of Grande Dourados is located in a region where there is a significant number of indigenous people. The university in question has an Intercultural Indigenous Faculty, but in the face of a complex scenario, and, as it is inserted in a Eurocentric society, it still produces and reproduces numerous practices called institutional racism. This research is part of the Line of Research in Education, Teacher Training and Educational Practices, of the Graduate Program (PPGEdu), at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), and is also linked to the Group of Studies and Research on Indigenous School Education, Interculturality and Inclusion at the Federal University of Grande Dourados, with funding from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The objective of the study was to understand and know the narratives of indigenous students in higher education regarding their experiences with institutional racism in the institution. Its object of study is institutional racism against indigenous students at UFGD. The research is characterized as a qualitative approach, and, as data production instruments, document analysis and interviews were used. The study participants were 03 (three) female students, from different courses, including Environmental Management, Pedagogy and Medicine. To respond to the research objectives, the categories analyzed in the perceptions of the interlocutors were the following: A) Trajectories and academic choices as an indigenous student at an HEI; B) Perception of prejudice/discrimination and racism and C) Strategies of resistance. The results indicate that despite the progress offered by Affirmative Actions and differentiated selection processes, indigenous students still experience numerous racist manifestations. And these manifestations often stood out through the practices of teachers and other employees of the institution. What highlights that the process of hierarchization in relationships builds many violent relationships for these indigenous students. Universities still follow the western pattern and hardly correspond to the demands of the indigenous people. Even so, many strategies of resistance and reaffirmation of indigenous identities are highlighted by the students present in Higher Education. Our research points to the need to think about continuing education for professionals who work in the institution's courses, in order to build inclusive spaces for indigenous students, which expand beyond the indigenous Intercultural Faculty, which already has a differentiated proposal. We rely on the decolonial and intercultural perspectives of Walsh (2009), Eloy Terena (2010-2011), Silva (2018), Mignolo (2018) e Baniwa (2006-2013).

**Keywords:** Institutional racism. Racism against indigenous peoples. Indigenous people in teaching higher.

## INTRODUÇÃO

### **Para o início da conversa...**

Inicialmente, entendo como relevante expor os caminhos que me trouxeram ao desenvolvimento desta pesquisa que buscou olhar para a vivência dos discentes indígenas dos cursos de graduação da região de Dourados, mais especificamente da Universidade Federal da Grande Dourados.

Em janeiro de 2021 decidi me mudar da cidade (Corumbá/MS) em que nasci e vivi por 21 anos. Cidade majoritariamente do povo da pele preta. Cidade erguida por aqueles que carregam inúmeras marcas da violência colonial. Território que luta diariamente para preservar a história, a cultura e a identidade daqueles que muito sofreram por ser quem são. Meu próximo destino então foi Dourados. Meu objetivo era vivenciar mais uma experiência com a universidade pública, agora, na Pós-Graduação. Empolgada, confiante e ainda concorrendo ao longo e exigente processo seletivo (com razão, por sua excelência) do programa de Mestrado da UFGD, me mudei para Dourados. Cidade grande, supostamente desenvolvida e acolhedora com as pessoas novas e com a diversidade cultural, considerando que a cidade é consolidada como o maior polo universitário do estado de Mato Grosso do Sul, proporcionando então, diversos encontros de pessoas de várias partes do país, até do mundo, que migram para viver o sonho da universidade.

Nas primeiras caminhadas pelas ruas de Dourados, observei coisas que nunca havia visto antes: idosos, adultos, adolescentes e crianças indígenas, nas esquinas, nas casas, nos supermercados, em busca de alimentos, roupas, dinheiro e principalmente, vida digna. Em poucos meses sendo uma pesquisadora da área, me deparei com noticiários de intensas violências com os povos indígenas no Mato Grosso do Sul, principalmente na Reserva Indígena de Dourados<sup>1</sup> e pude me colocar a par sobre a luta pela demarcação do território indígena na região. Observei então que parte da cidade não só virava as costas para o seu povo indígena, mas também produzia ferramentas de exclusão e violência de forma quase que natural contra aqueles que fortemente influenciaram e construíram parte da nossa cultura brasileira e principalmente, sul-mato-grossense.

Como aponta Thomas Junior (2010) a realidade da violência com os povos indígenas pode ser observada na cidade de Dourados, onde semanalmente é possível

---

<sup>1</sup> Ver [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/02/140221\\_sub\\_indios\\_violencia\\_pai\\_jf](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/02/140221_sub_indios_violencia_pai_jf)

acompanhar pelas redes sociais, rádios, telejornais e jornais digitais, o cenário violento que cerca as histórias das retomadas próximas à Reserva Indígena de Dourados nos últimos anos. Em Dourados, vivem cerca de 20 mil indígenas confinados<sup>2</sup> em apenas 3,4 mil hectares.<sup>3</sup> Thomas Junior (2010) destaca ainda, que o avanço do agrohídronegócio no Mato Grosso do Sul representa um contraponto do modo de vida indígena, especialmente os modos de ser e viver Guarani e Kaiowá.

Por seu extenso histórico de violência contra os povos indígenas<sup>4</sup>, é possível enxergar que a cidade de Dourados é um dos lugares pilares da produção de uma vida precária dos povos indígenas através do domínio de terras não demarcadas. Por estarem sob o domínio de não indígenas, aquilo que era para ser Tekoha, passa a ser espaço de monocultivo de cana de açúcar e soja, gerando uma escassez de terra. Tekoha é um termo em guarani, utilizado para definir o lugar onde se produz e reproduz o modo de ser Guarani e Kaiowá.

Apesar de muita luta e resistência indígena, diariamente parte da cidade vira as costas para esses povos e finge que não os vê. E quando os vê, violenta dia e noite para invadir suas terras que há anos esperam por demarcação, porque onde há a presença do agronegócio, se prioriza o lucro e não a vida. Sob o viés do agronegócio a terra serve para produzir riqueza e lucro a qualquer custo. E em Dourados, o custo é a vida de cada indígena ameaçado diariamente. E não estou aqui falando somente da violência física, que faz sangrar e morrer, mas também, da violência que contribui para o apagamento de suas identidades, de suas línguas, de suas culturas, de suas contribuições para o crescimento da cidade e de suas existências.

Falo também da violência que faz faltar a terra, o teto, o trabalho, o pão e a vida digna. Como escreveu Eduardo Galeano, “O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços”. (GALEANO, 2009, p. 81.). Se destacando como uma das cidades mais violentas para os povos indígenas no Brasil, parte de Dourados ainda falha em reconhecer a potência dos povos

---

<sup>2</sup> Ver MOTA, G.B; PEREIRA, L. M. O movimento étnico-socioterritorial Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: atuação do estado, impasses e dilemas para demarcação de terras indígenas. Boletim DATALUTA – Artigo do mês: outubro de 2012.

<sup>3</sup> Ver <https://cimi.org.br/2022/02/retomada-guarani-kaiowa-atacada-dourados-novas-agressoes/#:~:text=O%20ataque%20foi%20o%20primeiro,ataques%20nos%20C3%BAltimos%20anos%20E2%80%93%20continua.>

<sup>4</sup> Ver <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2020/01/10/Por-que-Dourados-%C3%A9-foco-de-viol%C3%Aancia-contra-ind%C3%ADgenas-no-Centro-Oeste.>

indígenas. Enquanto parte de Dourados ainda enxerga a terra como mercadoria ou propriedade privada e os não indígenas se denominam “donos da terra”, os indígenas dizem: “pertencemos à terra, não somos donos dela, somos parte dela, somos a terra”<sup>5</sup>. Isso ainda me traz o alívio da esperança e me inspira na escrita desta dissertação.

Apesar de durante a minha graduação, cursada na cidade de Corumbá (UFMS/CAMPUS DO PANTANAL), ter me dedicado ao estudo do racismo institucional na universidade, pela pouca convivência com os povos indígenas, nunca havia pensado cientificamente na figura destes sujeitos ao vivenciarem a experiência da vida acadêmica. Confesso que, não possuo uma longa trajetória de estudos com a comunidade indígena, e que o primeiro contato que me oportunizou o debruçar em suas histórias se deu no mestrado. Entretanto, considero que, ao passar do tempo e das vivências na cidade, fui me envolvendo e me aproximando destes sujeitos, seja nas ruas da cidade, dos corredores da universidade ou em outros espaços de convívio acadêmico, principalmente, nas atividades que buscaram discutir a questão indígena na instituição da UFGD, onde os indígenas marcam muita presença e trazem muitas reflexões para aqueles que são capazes de enxergarem suas potências.

### **Motivações para o estudo...**

Esta pesquisa de mestrado propõe discutir os modos de expressões do racismo institucional na Universidade Federal da Grande Dourados sob a ótica de discentes indígenas e vincula-se à linha de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação (PPGEdu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Enfatizamos que a pesquisa se insere no contexto pandêmico da COVID-19, que se apresentou de forma violenta para a população brasileira em geral, mas especialmente, marcou os povos indígenas, em decorrência da negligência, da desinformação e do negacionismo do governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Ressalto também, que, além do cenário dos ataques do governo Bolsonaro, a UFGD ainda enfrentava forte intervenção<sup>6</sup> em sua reitoria desde o ano de 2019. Cenário

---

<sup>5</sup> Ver <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba>.

<sup>6</sup> Ver <https://correiadoestado.com.br/cidades/intervencao-na-ufgd-ja-dura-mil-dias-sem-data-para-acabar/397261>.

que intensificou ainda mais os ataques às experiências dos estudantes indígenas na UFGD, que serão destacadas ao longo desta dissertação.

O professor Etienne Biasotto, eleito pela comunidade acadêmica e pelo colégio eleitoral não conseguiu assumir a reitoria. Dessa forma, a UFGD enfrentou duas gestões interventoras. Primeiro, a da professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, indicada pelo então ministro da educação da época, Abrahan Weintraub, e posteriormente, o professor Lino Sanabria ocupou o cargo, indicado pelo ex-ministro da educação, Milton Ribeiro.

Após três anos de intervenção, no dia 22 de junho de 2022, por meio de decreto, após a prisão do ex-ministro da educação Milton Ribeiro<sup>7</sup>, Bolsonaro nomeou o professor Jones Dari Goettert para exercer o cargo de Reitor da UFGD, com mandato de quatro anos. O professor de geografia Jones, foi o segundo colocado da lista tríplice formada pelo Conselho Universitário Superior da UFGD (COUNI) no ano de 2019<sup>8</sup>.

Cabe destacar que a população indígena, juntamente ao lado da população negra, ainda é a mais estigmatizada e violentada historicamente em nossa sociedade brasileira. Durante a pandemia da COVID-19, foi possível observar, pelo Relatório anual do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2021), uma continuidade seguida do aumento crescente de casos de invasões de terras e assassinatos de indígenas no Brasil, a partir do ano de 2020. O relatório destacou que o cenário em relação aos direitos, territórios e vidas indígenas se tornou mais preocupante neste período, visto que houve uma “omissão do governo federal em estabelecer um plano coordenado de proteção às comunidades indígenas” (CIMI, 2021, p. 08).

Falar sobre racismo institucional contra os discentes indígenas no ensino superior, é uma proposta ousada. Primeiro, porque a discussão que passa a denominar a violência contra os indígenas de racismo ainda é muito recente. Segundo, porque apesar desses sujeitos serem os mais excluídos dos espaços sociais de poder, apesar de todo o silenciamento e violências, ainda há uma invisibilização acerca da discussão das manifestações racistas contra indígenas, fortemente influenciada pela ideia de que o indígena pertence a um lugar do passado e que não há mais nada a ser discutido em relação a sua história no país. E terceiro, porque apesar de muito desenvolvimento científico sobre racismo e preconceito racial, é possível observar uma lacuna acadêmica sobre o racismo

---

<sup>7</sup> <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/06/25/escandalo-do-mec-veja-a-cronologia-do-caso-que-levou-a-prisao-de-milton-ribeiro-e-ao-pedido-de-investigacao-contra-bolsonaro.ghtml>.

<sup>8</sup> Ver <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/apos-tres-anos-de-interinos-bolsonaro-nomeia-novo-reitor-da-ufgd>.

contra indígenas, principalmente partindo das perspectivas dos próprios autores indígenas enquanto narradores de suas próprias histórias.

Em maio e outubro de 2018 foi produzido um filme intitulado de “Minha alma não ter cor”<sup>9</sup> a partir da rede “Racismo e anti-racismo no Brasil: o caso dos Povos Indígenas”, que reuniu diversas pessoas indígenas, entre pesquisadores, artistas, políticos, entre outras figuras, a fim de construir uma série de debates sobre o racismo no Brasil.

Entre os depoimentos que reforçam o nosso argumento da temática ser recente, está a fala de Ailton Krenak, que afirma que há uma dificuldade de estabelecer uma relação entre racismo e indígenas, visto que historicamente no Brasil, o racismo e a produção existente na literatura se referem somente à população negra, enquanto a discussão sobre o racismo que incide sobre os povos indígenas ainda está sendo inaugurada.

É consenso entre os participantes do projeto que o racismo contra os povos indígenas se constitui como parte estrutural da sociedade brasileira. Desde o período da colonização são produzidas diversas violências que negam suas existências, tentam apagar seus costumes, invadem e roubam seus territórios e constroem discursos de inferiorização sobre seus modos de organização em sociedade. Para estas pessoas, o início de uma prática antirracista se inicia quando os paradigmas coloniais de pensamento, de epistemologias, das linguagens e das visões de mundo são rompidos a partir da resistência e da reafirmação da cultura indígena. (AILTON KRENAK, et al, 2018).

Esta pesquisa se justifica com base na necessidade de se conhecer e compreender as narrativas dos discentes indígenas no ensino superior, sobretudo, ao que se refere às experiências vividas com o racismo institucional na instituição UFGD. E para além disso, trazer à tona a discussão de uma temática que intencionalmente é deixada para “outra hora”, visto que muitas instituições universitárias julgam outros temas que não envolvam a questão indígena como mais emergentes. E para que isso ocorra de maneira efetiva, é preciso que haja contato direto com estas e estes estudantes, a fim de oportunizar o momento da escuta e de compartilhamento de suas vivências neste espaço.

Partindo de uma ciência com base no pensamento indígena, Krenak aponta sobre a importância de construir um modelo de conhecimento que não seja baseado somente nas práticas eurocêntricas de pesquisa. Dessa forma, o presente estudo busca trabalhar com a escuta da experiência de estudantes indígenas na UFGD que cruzaram o caminho

---

<sup>9</sup> Ver <http://projects.alc.manchester.ac.uk/racism-indigenous-brazil/pt/publicacoes-e-resultados/>.

desta pesquisadora durante o processo da escrita dessa dissertação, e essa escuta nos permitiu mergulhar na memória desses sujeitos, notando que essas memórias se constroem de maneira enriquecedora culturalmente e crítica.

Na série “Vozes da Floresta”, em entrevista realizada no ano de 2020, Krenak aponta que “a memória te autoriza a criar uma narrativa sobre o mundo, para além de ficar citando bibliografias”. (KRENAK, 2020)

Destacamos que acreditamos que as possibilidades de construir diálogos, reflexões e aprendizagens através das perspectivas de estudantes indígenas enquanto discentes de uma instituição universitária é um ato político, visto que o movimento de fala e escuta de sujeitos violentados é imprescindível para construirmos outras formas de sociedade, outras visões do mundo, outras educações.

É importante dizer que o estudo partindo do olhar desses sujeitos, contribui não somente para a melhor experiência dos estudantes indígenas no ensino superior, mas também para que toda a comunidade acadêmica reconheça as práticas racistas que assolam e afetam o processo de estudos desses estudantes e a forma de construção de conhecimento no mundo acadêmico. Reconhecer que também faz parte do problema, pressupõe construir estratégias de solução desses problemas. A partir desse reconhecimento, é possível pensar em estratégias que visam minimizar, até tornar-se inexistente, o racismo que constantemente é naturalizado e legitimado no ambiente acadêmico, transformando-o em um espaço menos hostil, mais diversificado e com práticas antirracistas que considerem as vozes indígenas.

## **Metodologia**

O caminho metodológico escolhido para construir a pesquisa foi a abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso, e, para atingir os objetivos propostos, como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

Com base em Trivinos (1987, p. 133), enfatiza-se “o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo”. Dessa forma, consideramos que a pesquisa em questão busca analisar, através da análise documental e da entrevista semiestruturada, a situação do racismo institucional vivenciada pelos/pelas estudantes indígenas em uma instituição de ensino superior, com

a contribuição de diálogos com estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação na UFGD.

Inicialmente, a ideia central era realizar entrevistas com diversos estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação da UFGD, entretanto, por me apresentar como uma pesquisadora não indígena, com razão, em muitos momentos não pareceu de interesse para as/os próprios/as estudantes indígenas compartilhar experiências tão carregadas de intimidades e individualidades, que marcam lugares de muitas violências, fragilidades e alegrias durante o processo acadêmico.

As entrevistas iniciais foram realizadas, mas como nada é imutável, no decorrer da realização da pesquisa, passou a fazer mais sentido respeitar aquilo que não estava à disposição de ser compartilhado por estes/estas estudantes. Então, construiu-se a reflexão de como seria possível aproveitar as reflexões e aprendizagens já adquiridas por esses diálogos até aquele determinado momento do estudo.

Sobre a pesquisa documental,

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51)

Com relação aos documentos analisados, utilizamos o Relatório de Matrículas Ativas dos estudantes indígenas da UFGD encaminhado pela Secretaria Acadêmica da instituição, o Portal da UFGD onde consta em detalhes o funcionamento do Sistema de Cotas da instituição e o Portal da Faculdade Intercultural Indígena.

Por se tratar de uma questão complexa e por defendermos uma educação intercultural onde exista um diálogo entre saberes sem hierarquias, buscando romper com os padrões educacionais e de produção acadêmica, consideramos que por se tratar de uma pesquisa com os povos indígenas, envolvendo fatores culturais, políticos, históricos e geográficos, acompanhamos o entendimento de autores indígenas, buscando utilizar para além de referências de autores/as que já possuem destaque no mundo acadêmico, intelectuais indígenas ou que se aproximem do contexto dos povos originários, como

destaques, Gersem Baniwa (2006 e 2013), Eloy Terena (2022), Mirna Anaquiri (2022), Camilo Kayapó (2021), Edson Kayapó (2021) e Aline Kayapó (2021).

Para atender à proposta pensamos que seja necessário o envolvimento da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, de tal forma que se possa mergulhar profundamente na cultura e no mundo do público-alvo (RAUPP, 2003, p. 90). Esse movimento se dá na necessidade de "alçar as vítimas do processo de exclusão racial à condição de autoras e protagonistas de suas narrativas", para que então, se possa discutir racismo, como afirma Milanez (2019, p. 2177).

Enquanto pesquisadora das Ciências Humanas, ter estudantes indígenas como interlocutores do meu estudo isto foi essencial e inevitável. Não haveria como existir essa pesquisa de outra maneira, se não, com a colaboração desses sujeitos. Não haveria como haver escrita sem a participação nos espaços coletivos onde se encontravam os estudantes indígenas. Não haveria possibilidade de discutir racismo institucional sem ouvi-los.

Dessa forma, o local de investigação foi a Universidade Federal da Grande Dourados, localizada na cidade de Dourados – MS e o público-alvo são discentes indígenas matriculadas/dos em alguns cursos de graduação da instituição (ver Quadro 6).

Considerando a relevância da pesquisa e o público participante, ressalta-se o comprometimento com a dignidade e respeito a todas/os as/os envolvidas/dos no processo, procurei atentar aos preceitos éticos das pesquisas com seres humanos. De forma que, todas/dos tiveram o direito de saber do que a temática pesquisada se tratava de forma detalhada; todas/dos decidiram participar ou não das entrevistas, podendo desistir em qualquer fase do processo; todas/dos obtiveram o tempo necessário para refletirem sobre suas respostas; entre outras questões que constaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado aos discentes indígenas.

Para esclarecimentos de todas as dúvidas que pudessem surgir durante o processo da pesquisa, foi apresentado aos discentes indígenas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e disponibilizado o contato de Whatsapp da pesquisadora, a fim de possibilitar o mais amplo esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada.

Por se tratar de uma temática sensível, tanto para os acadêmicos indígenas, como para a universidade, em respeito aos participantes da pesquisa, não utilizamos os nomes reais das/dos estudantes. Para as/os estudantes que contribuíram com o estudo, estar presente na universidade, vai muito além de ser mais um estudante ou mais um indígena na universidade. Durante suas falas, foi possível perceber que suas figuras são grandes representações de resistência na sociedade e no Ensino Superior, portanto, não houve

contratempos com relação à utilização de seus nomes reais pois seus nomes destacam muito bem quem são e o orgulho que sentem em constituírem um curso e uma instituição de ensino superior. Suas outras visões de mundo contribuíram de forma tão relevante que não parecia fazer sentido ocultar os nomes daquelas/es que produziram reflexões de grande importância para este trabalho.

Mesmo compartilhando o lugar de sujeitos indígenas e dividindo muitas experiências comuns, as experiências destas/es estudantes não deixam de ser particulares. Por isso, não é intenção deste estudo tratar as questões que cercam a experiência indígena na universidade de modo generalizante, principalmente, por utilizarmos aqui experiências de menos de 1% dos estudantes indígenas matriculados na instituição. Mesmo tratando de uma porcentagem muito pequena, é possível perceber que relações estas/es estudantes constroem com a universidade e que relações a universidade estabelece com estes sujeitos.

Tenho ciência que pelo pouco tempo de experiência com esses sujeitos, e, pelas influências que cercam a formação pessoal e acadêmica de toda pesquisadora e educadora, existe uma impossibilidade de se compreender parte do que me é relatado, e, que muitas vezes, o que é compartilhado é cercado por inúmeras nuances que não conseguem ser demonstradas em breves conversas, mas aqui, reafirmamos o compromisso de nos aproximarmos ao máximo da experiência real das/dos participantes.

A intenção é de construir um estudo que parta do discurso das interlocutoras, sem ressignificar suas falas. E, segundo Backes e Nascimento (2011),

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)

Segundo Gil (2008), a entrevista é a técnica mais flexível entre todas as maneiras de se coletar dados. Portanto, a entrevista pode contribuir para o alcance de pontos de interesse à medida que as/os graduandas/dos apresentem livremente suas ideias sobre o assunto.

O primeiro contato com as interlocutoras do estudo se deu de duas maneiras: presencialmente e via redes sociais como o Instagram e o Whatsapp. Após isso, foi realizado o envio do roteiro de entrevista (Apêndice A) e Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) via E-mail, a fim de que as participantes pudessem compreender mais sobre a pesquisa e decidissem participar ou não.

Foram realizadas entrevistas com 03 (três) estudantes indígenas egressas de cursos distintos da UFGD. A entrevista foi realizada conforme agenda das interlocutoras, utilizando as ferramentas Google Meet e Whatsapp, a fim de facilitar a gravação dos relatos compartilhados.

Após a realização e gravação das entrevistas, elas foram transcritas e categorizadas por áreas temáticas, através do método de análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo o autor, a análise de conteúdo é uma técnica de análise de comunicações, responsável por analisar o que foi dito nas entrevistas ou documentos observados pelo pesquisador, buscando classificá-los por temas ou categorias que auxiliem na compreensão do que está por trás do discurso.

Para responder aos objetivos da pesquisa, as categorias analisadas nas percepções das interlocutoras foram as seguintes: A) Trajetórias e escolhas acadêmicas enquanto estudante indígena em uma IES; B) Percepção de preconceitos/discriminação e racismo e C) Estratégias de resistência.

## CAPÍTULO I

### RAÇA, ETNIA E RACISMO NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO

#### 1.1 Referencial Teórico

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) indica que para que um indivíduo possa exercer sua cidadania plena é necessário que este sujeito acesse seus direitos civis, políticos e sociais. O acesso a direitos como educação, trabalho justo, saúde e a velhice tranquila são primordiais para que se garanta a expressão da igualdade dos indivíduos perante a lei e para que esses sujeitos possam atuar na sociedade, de maneira que se sintam pertencentes a uma sociedade inclusiva e plural. Sabe-se que as lutas e organizações dos movimentos indígenas foram responsáveis por grande parte das conquistas e mudanças na legislação ao que se refere à defesa de seus direitos.

Devido à lógica de poder colonial – que perdura até hoje – “os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias” (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, p. 02), sendo possível observar um intenso processo de desumanização desses povos, a partir da inferiorização de suas características socioculturais, acarretando, assim, em uma desvalorização de suas culturas, comportamentos e hábitos próprios. Este processo gerou uma exclusão racial pautada na suposta “superioridade natural” branca que perdura até os dias atuais, a qual impediu os povos subalternizados de acessar e permanecer em diversos locais de poder social, como por exemplo, nas universidades (WALSH, 2009).

O sociólogo latino-americano Aníbal Quijano (2005) aponta que o capitalismo colonial/moderno e eurocentrado se apresenta como um novo padrão de poder mundial, e a ideia de raça vai ser um dos eixos fundamentais desse padrão, baseando então, as relações sociais. Dessa forma,

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol e português*, e mais tarde *européu*, 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 estavam se configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com 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. 228-229)

Sendo assim, raça passou a ser o primeiro critério para organizar os sujeitos na sociedade, definindo seus níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. (QUIJANO, 2005) A dominação colonial tem seu alicerce no poder sobre os corpos e espaços, construindo relações de violência com base no racismo e nos colonialismos (usurpação e roubo do espaço e delimitação da propriedade por meio da violência) e a imposição do modelo de organização de relações de violência (sobre o trabalho e sobre os corpos dos povos subalternizados/racializados).

No sentido de fazer o enfrentamento a estas relações colonialistas, recorreremos à interculturalidade crítica – termo muito debatido pela estudiosa Catherine Walsh (2009) – para falarmos do processo que pressupõe uma construção que busca suprimir, através de métodos políticos não violentos, a violência produzida pelo sistema mundo moderno capitalista contra os povos historicamente subalternizados. Através da interculturalidade crítica é possível pensar em construir mundos outros que vão além desse modelo racista, patriarcal e colonial. Portanto, é necessário buscarmos investigar, a partir de qual perspectiva a questão indígena tem sido tratada no ensino superior, a fim de pensarmos em práticas outras que partam de outras pedagogias, outros sujeitos, de outros lugares e outras concepções de mundo, através do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e que serão compartilhados ao longo de suas contribuições neste trabalho.

Com relação ao racismo institucional, López (2012) vai defini-lo como um processo de discriminação indireta que ocorre no seio das instituições, apontando de que maneira estas funcionam e contribuem para a naturalização e a reprodução da desigualdade racial. Ainda segundo a autora, o racismo institucional.

Não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação (como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual reconhecidas e punidas pela Constituição brasileira). Ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de

serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades. (LÓPEZ, 2012, p. 127).

Diante do exposto, este estudo se justifica pela preocupação em abordar o racismo institucional e a exposição da população indígena em relação a processos educacionais formais, focalizando especialmente no papel desenvolvido pelas universidades. Neste caso, está em pauta a Universidade Federal da Grande Dourados, no enfrentamento da discriminação e do preconceito étnico-racial. Partimos do pressuposto de que a problemática ainda está presente na sociedade, e parece se intensificar, a medida em que pouco se discute sobre a temática em comparação a outros temas emergentes para os povos indígenas, ocorrendo, assim, um silenciamento dessas pautas até mesmo dentro da universidade que ainda apresenta um caráter hegemônico (CARVALHO, 2005-2006, p. 89).

Em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, acontecia a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Bairos (2002) aponta que, assim como as demais conferências das Nações Unidas, a de Durban objetivava mapear pontos como: diferentes formas de representação do racismo, identificação dos grupos étnicos e raciais mais propensos a esse modo de discriminação, bem como a programação de ações voltadas para essas problemáticas por parte dos Estados-membros e das Nações Unidas.

Como resultados da ação, foi elaborada a “Declaração de Durban” em conjunto com uma Plataforma de Ação para efetivar as intenções da reunião. Enquanto no Brasil, foi criado o “Estatuto da Igualdade Racial”. Essas ações apresentaram influentes mudanças no país, sendo uma delas no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que passou a utilizar o critério de “autodeclaração de cor/raça” em suas entrevistas. No cenário educacional, também foi possível notar avanços em relação ao debate sobre o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação, iniciando assim um novo olhar sobre as políticas públicas voltadas para a educação, como exemplo, as cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos.

O documento “Declaração e Programa da Ação de Durban” (2001, p. 05) reafirma que os princípios de igualdade e não discriminação reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos devem ser aplicados “para todos, sem distinção de qualquer tipo,

seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outro tipo de opinião, origem social e nacional, propriedade, nascimento ou outro status”.

De maneira geral, foram feitas sugestões aos Estados a fim de que buscassem diversas estratégias para “erradicar o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DA AÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 24). Dentre elas, aparece a recomendação aos Estados para:

Introduzirem ou reforçarem a educação em direitos humanos, visando ao combate de preconceitos que levam à discriminação racial e a promoverem o entendimento, a tolerância e a amizade entre diferentes grupos raciais ou étnicos nas escolas e em instituições de ensino superior. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DA AÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 75).

É possível observar, através do documento, que a pauta racial era encarada como uma discussão de extrema relevância em ambientes educacionais para o alcance de uma sociedade mais plural e sem discriminação.

A proposta de democratização de ensino através da aplicação da Lei 2.711/2012, conhecida como “lei de cotas”, viabilizou a possibilidade, ainda que baixa, da entrada dos povos indígenas nas instituições de ensino superior.

As ações afirmativas são políticas públicas, que funcionam como políticas reparatórias para grupos discriminados e excluídos socialmente, economicamente e racialmente, seja no passado ou na atualidade. As medidas visam combater discriminações étnicas, raciais, de gênero, classe, entre outras, aumentando a participação e o acesso desses grupos nos processos políticos, educacionais, nos postos de trabalho, dentre outras formas de inclusão social. (GOMES, 2003).

Em contraposição às diversas formas de racismo e exclusão geradas pelo período da colonização e escravidão – que perduram até hoje – surgem as ações afirmativas como uma forma de combate ao cenário que se apresenta no Brasil, e que ainda hoje, enfrenta um longo contexto histórico de desigualdade social, racial e de gênero, que tem intensificado o abismo étnico-racial existente no país, em decorrência dos cenários políticos vigentes nos últimos anos.

É importante ressaltar que somente as ações afirmativas não são suficientes para amenizar as desigualdades étnico-raciais que assolam as oportunidades de acesso dos povos indígenas, pois ao adentrarem na instituição de ensino superior, se deparam com um ambiente ainda hostil, onde perdura um “confronto com racismos solapados e

estratégias – cada vez mais sofisticadas – que se opõem e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação”. (WALSH, 2009, p. 13).

Refletir acerca dos debates que giram em torno da presença indígena no ensino superior requer um olhar atento para como se compreende a diversidade no contexto complexo das relações de poder coloniais instituídas por séculos na América Latina, e que se reproduzem nas instituições educacionais.

A Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD está localizada na cidade de Dourados, ao sul de Mato Grosso do Sul, onde segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) aponta que, ao que se refere à população indígena, Dourados é a segunda cidade do estado de Mato Grosso do Sul em que essa população é mais numerosa, perfazendo 18% de indígenas segundo o último censo. Sendo que, no MS, a população indígena girava em torno de 73.295 habitantes.

O Censo Escolar da Educação Básica<sup>10</sup> realizado no ano de 2020, disponível e organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstra que após a etapa do Ensino Médio, apenas 1,2% das matrículas no Ensino Superior são de pessoas que se consideram Amarelas/Indígenas. Além do censo apontar um baixo número dessa população dentro da universidade, não há uma separação exata desses grupos ao apresentar os dados.

Ao observar os dados, é possível afirmar que a educação é um dos grandes desafios para que se alcance uma inclusão social efetiva dos povos indígenas, visto que, como aponta Pires (2019, p.15) “as dificuldades não estão apenas no acesso, mas especialmente na permanência dos estudantes no ensino”, que se intensificam especialmente sob a prática de negação da existência do racismo em nosso país, dificultando assim, o fomento de estratégias capazes de romper com as práticas excludentes da desigualdade racial.

O cenário educacional do ensino superior tem sido intensamente marcado por debates que giram em torno do acesso e permanência dos sujeitos historicamente subalternizados, principalmente, advindos das universidades que possuem cursos de

---

<sup>10</sup> O Censo Escolar é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o País. A pesquisa proporciona a obtenção de estatísticas sobre as condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro, na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores, as turmas e as escolas. Os dados apurados pela pesquisa subsidiam a operacionalização de importantes políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). (INEP, 2020, p. 13)

Licenciaturas Interculturais, como a UFGD, apontando novas problematizações para a universidade. As práticas racistas são fortes motivos para que a presença desses estudantes seja afetada nesses espaços.

As universidades – inseridas no sistema mundo moderno capitalista – tendem a abordar a temática indígena a partir da perspectiva da diversidade. Tratar a temática indígena dessa forma pode ser considerada uma postura romantizada da realidade, pois não aponta rupturas com o projeto neoliberal que beneficia somente a elite brasileira branca, visto que, visa construir uma narrativa segundo a qual, aos termos a presença de indígenas em espaços que garantem emancipação, o problema estaria supostamente resolvido. Entretanto, WALSH (2009, p. 16) afirma que “a recolonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação”, visando seguir explorando os povos indígenas e afrodescendentes, readaptando-se às novas exigências do capitalismo, justamente por ser uma estrutura de poder.

Visto de outra forma, podemos inferir também que a presença de estudantes indígenas nas IES, já permite que as estruturas hegemonicamente construídas sejam questionadas. As experiências dos estudantes indígenas nas salas aulas universitárias assumem relevância para questionarmos as dinâmicas com os professores, os currículos, as práticas pedagógicas e o quanto a presença destes sujeitos possibilitam uma revisão ou reconfiguração institucional de uma presença heterogênea que é tida enquanto coletiva.

Lázaro (2013), ao escrever o prefácio da obra “Rede de Saberes – Políticas de Ação Afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul” de Antonio H, Aguillera Urquiza e Adir Casaro Nascimento, aponta que recepcionar acadêmicos indígenas na universidade pressupõe ir além de suas demandas materiais urgentes, mas pressupõe também, considerar suas subjetividades, como por exemplo, a visão de mundo, a cosmogonia, as diferenças linguísticas e toda a identidade cultural que esses povos carregam ao adentrarem neste espaço.

Ainda ao que se refere às formas de dominação de conhecimento impostos pela colonialidade, Quijano (2005) afirma que

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. (QUIJANO, 2005, p. 246).

Essa lógica da colonialidade, certamente tem suas manifestações também no ambiente universitário, sendo capaz de fortalecer preconceitos, configurando então, em “barreiras para a experiência acadêmica indígena”. (LÁZARO, 2013, p. 10).

Observamos que há uma imensa distância entre o que se propõe garantir nas questões burocráticas e legais desde a Constituição de 1988 e o que realmente acontece nas ações pedagógicas voltadas para os indígenas nas instituições educacionais. Sem a presença de lideranças indígenas para garantir a efetivação das políticas voltadas ao grupo, parece ser impossível discutir a temática indígena partindo da perspectiva da interculturalidade crítica, visto que esta exige participação efetiva dos sujeitos historicamente considerados desumanizados e excluídos dos processos de tomada de decisões significativas. Ainda de acordo com Lázaro (2013), “sem profissionais indígenas com formação em nível superior essa distância não será superada”. Dessa forma, “a própria preservação das culturas indígenas, de suas línguas e saberes, impõe que jovens indígenas tenham formação em nível superior” (p. 16).

Cabe ressaltar que incluir vai além de inserir o corpo de um sujeito em um ambiente educacional, como apontaram os autores dos trabalhos citados anteriormente (Quadro 1 e 2) mas que, significa também, ofertar condições reais de permanência, educação de qualidade, crítica e reflexiva, considerando as necessidades e especificidades desses sujeitos. Como afirma Paulo Freire (2002) em seu livro intitulado “Pedagogia da Autonomia”, a educação pode não ser “a chave das transformações sociais”, mas também não deve ser somente “reprodutora da ideologia dominante” (p. 43), dessa forma, as instituições responsáveis pela área da educação, precisam assumir uma postura que ofereça uma educação que possibilite mudanças radicais na sociedade.

Refletir acerca da presença dos indígenas nos contextos das IES, é viabilizar mudanças estruturais radicais, que tenham como objetivo principal, o reconhecimento, a valorização e preservação das identidades culturais dos povos indígenas. Para que isso se efetive, é preciso “desenvolver informações conclusivas com base na História desses povos, além de promover mudanças curriculares, didáticas e estruturais”, dessa forma,

[...] os fazeres pedagógicos em sala de aula, isto é, as atividades desenvolvidas por professores e alunos com o contexto da história de um povo, deve proporcionar a busca de novas informações que precisam estar respaldadas através das bases legais que direcionam o Ensino de História, especialmente voltada para o conhecimento da Cultura dos Povos Indígenas. (SANTANA; JUNIOR, 2020, p. 120).

Portanto, a valorização da identidade cultural dos povos indígenas no ensino superior, pressupõe o conhecimento da história dos povos originários, através da história contada pelos próprios indígenas, rompendo com a falsa história contada pelo ponto de vista dos colonizadores. Significa então, ver o mundo com os olhos dos indígenas, reconhecendo e respeitando seus saberes, costumes, cosmovisões e subjetividades.

Sob a perspectiva desta pesquisa, entendemos que os processos de subalternização e de exclusão que acontecem no interior das instituições são formas contundentes de manifestação do racismo institucional. E estas manifestações são percebidas de diferentes formas por aqueles que são diretamente afetados por elas. Poupart (2010), discute os argumentos epistemológicos relacionados à importância de conhecermos a perspectiva dos atores sociais, destacando que através da entrevista qualitativa a pesquisadora/ou pesquisador conseguiria explorar com mais profundidade a perspectiva dos atores sociais, além de possibilitar uma maior compreensão e conhecimento das experiências vivenciadas e impasses enfrentados por estes sujeitos

Dessa forma, cabe-nos refletir sobre o problema central desse estudo: Quais são as percepções dos estudantes indígenas sobre o racismo vivenciado na universidade? Partindo da ideia de que a resposta só pode advir de um estudante indígena, foi necessária uma aproximação de estudantes, através de participações em eventos, atividades de pesquisa, entre outras ações, bem como, a leitura de produções científicas, entre artigos, dissertações e teses construídas por pesquisadores indígenas, a fim de evidenciar seus conhecimentos e suas experiências acadêmicas.

Os objetivos específicos consistiram em: A) Refletir sobre o processo histórico dos povos indígenas no sistema de ensino superior brasileiro; B) Conhecer e compreender como se manifesta o racismo na Universidade Federal da Grande Dourados sob as perspectivas de discentes indígenas; C) Refletir sobre como a universidade se apresenta para os discentes indígenas a partir de uma análise intercultural crítica.

Conhecer e analisar as perspectivas de graduandos indígenas acerca da temática poderá contribuir para a construção de uma universidade mais inclusiva e menos hostil, que reconheça seu caráter racista, e que aliada a estes estudantes, possa garantir visibilidade ao tema, autonomia, permanência e principalmente, o reconhecimento das vozes dos povos indígenas dentro da instituição.

## **1.2 A produção do conhecimento**

No sentido de conhecer a produção do conhecimento sobre o tema, realizei a busca por artigos, dissertações e teses. A busca pelos trabalhos entre artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses foi realizada no período entre os meses de abril do ano de 2021 e abril do ano de 2022. Foram escolhidos os seguintes periódicos: a) DSpace UFGD; b) Periódicos CAPES; c) Google Acadêmico. A escolha do periódico DSpace UFGD se deu, especialmente, para localizarmos de maneira mais exata e acessível as produções localizadas no setor da instituição escolhida como universo da pesquisa, enquanto os outros repositórios foram escolhidos por reunirem trabalhos de todo o Brasil e serem consideradas fontes confiáveis e de qualidade para a localização de pesquisas científicas. Como a temática em questão ainda é pouco discutida, foi utilizado o Google Acadêmico a fim de ampliar a busca, tendo em vista que muitos trabalhos que se aproximaram diretamente da temática foram encontrados.

Para realizar a busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: indígenas AND racismo AND ensino superior, discriminação OR preconceito racial contra indígenas, racismo institucional AND indígenas. Como forma de seleção dos trabalhos, optamos pelos seguintes critérios de inclusão: a) trabalhos que citavam as palavras racismo, discriminação ou preconceito racial contra indígenas no corpo do texto; b) consultar os resumos dos artigos, dissertações e teses produzidos nos últimos dez anos (2013-2022), a fim de trabalharmos com produções científicas atuais, visto que a temática desta dissertação é recente; c) trabalhos que foram produzidos no contexto do ensino superior.

Foram excluídos os trabalhos cujo tema não contemplava o objetivo proposto neste estudo e que não focavam no racismo institucional no ensino superior. Os trabalhos sem texto completo disponível online também foram excluídos.

Apesar da UFGD se localizar em uma região onde há muitos indígenas, a busca entre artigos, dissertações e teses (2013-2022), realizada no repositório DSpace UFGD, mostra que o que se tem produzido acerca dos indígenas no ensino superior na região, pouco perpassa pelas manifestações racistas vivenciadas pelos estudantes indígenas na instituição, o que nos faz questionar se ainda há uma ausência de preocupação com a temática.

Inicialmente foram localizados 410 trabalhos, dos quais 368 foram excluídos por estarem fora dos anos selecionados (2013-2022) e 364 por possuírem temática diferente da buscada, restando apenas 4 trabalhos.

Os critérios de exclusão dos trabalhos buscaram considerar em todos os periódicos, os trabalhos que: a) apresentaram no título uma temática diferente da

procurada; b) apresentarem duplicata durante a troca de palavras-chave; c) estarem fora do marco temporal proposto; d) terem como foco: ações afirmativas, entrada e permanência dos indígenas no ensino superior, tutela indígena, produção agrícola nas terras indígenas, demarcação de terras indígenas, educação infantil indígena, exploração de mão de obra indígena, currículo materno na língua indígena, interculturalidade crítica, literatura indígena e saúde indígena.

**Quadro 1 – Total de artigos, teses e dissertações localizadas nos periódicos**

Periódicos	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
DSpace UFGD	n= 0	n= 0	n= 0	n= 1	n= 0	n= 2	n= 0	n= 1	n= 0	n= 0
Periódicos CAPES	n= 0	n= 0	n= 1	n= 0	n= 3	n= 0				
Google Acadêmico	n= 0	n= 0	n= 0	n= 0	n= 1	n= 0	n= 1	n= 2	n= 1	n= 0
<b>Total: 13</b>										

**Fonte: Pesquisa realizada pela autora, 2022.**

Entre os anos de 2013 e 2015, o resultado no repositório demonstrou que nenhum trabalho acerca da temática foi produzido no âmbito da instituição. Dessa forma, nenhuma produção que pudesse se aproximar da temática foi localizada.

Já no ano de 2016, observa-se que o Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFGD conta com uma Dissertação de Mestrado, intitulada de “Educação em Direitos Humanos e interculturalidade: o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD”. A metodologia do trabalho foi a pesquisa de campo, contando com análises de documentos e entrevistas com docentes e estudantes do curso. O que se propôs foi compreender a experiência de professores e estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, observando se o curso atende os requisitos de uma proposta de educação intercultural, contribuindo para o fortalecimento e para a promoção dos direitos dos povos indígenas. Apesar de ser um trabalho produzido no contexto do ensino superior e que conta com a participação de professoras, professores e estudantes indígenas, não trata especificamente da temática do racismo, discriminação ou preconceito racial contra indígenas. A dissertação buscou compreender a interculturalidade a partir das experiências dos sujeitos que integram o curso e apesar de perpassar pelo tema, o racismo apareceu de forma tímida na dissertação.

Já no ano de 2018, foram encontrados dois trabalhos que possuíam mais aproximações com o tema dessa dissertação em questão. Sendo um deles produzido no

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD e o outro no Programa de Pós-Graduação em Antropologia também da mesma instituição.

O primeiro trabalho, intitulado de “Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul”, buscou investigar de que forma a educação superior atravessa a identidade dos indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul. A metodologia do trabalho foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Foram utilizados como instrumentos o questionário on-line e a entrevista semiestruturada com estudantes indígenas de cinco diferentes instituições das IES, sendo uma delas, a UFGD. No capítulo 03, Silva (2018) se dedica a discorrer sobre “O fortalecimento identitário dos indígenas egressos da educação superior no MS”. O autor apresenta o subtítulo “Enfrentando os estereótipos e preconceitos diretos ou velados”, cuja proposta é abordar o preconceito e a discriminação racial contra os estudantes indígenas no espaço acadêmico. Os estudantes relataram inúmeras situações que reforçam o discurso colonial em relação aos indígenas e suas capacidades de ingresso no ensino superior. Portanto, o estudo possui aproximações com os possíveis resultados desta dissertação.

No decorrer do trabalho, o autor aponta que os estudantes indígenas muitas vezes se veem “diante de situações claras de racismo” (SILVA, 2018, p. 137). Entretanto, outro fator observado pelo autor, é que muitos desses acadêmicos não percebem as manifestações racistas de forma imediata. Dessa forma, podemos compreender que o discurso colonial contribui para a naturalização desses atos, a ponto de passarem despercebidos por aqueles que os sofrem. Assim, podemos compreender então, que o racismo passa quase despercebido, por termos um imaginário brasileiro que radicalmente relativiza o racismo, mesmo que este se reproduza com manifestações explícitas.

Apesar de discorrer de forma rica e repleta sobre relatos dos estudantes indígenas que contribuíram para a construção de uma percepção acerca dos racismos enfrentados na universidade, a dissertação não busca se debruçar especificamente sobre o debate do racismo contra indígenas. Mas percebe-se que, ao falar sobre as trajetórias e o fortalecimento da identidade de estudantes indígenas no ensino superior, é impossível não perpassar pelo debate do racismo, do preconceito e da discriminação racial, devido a dois fatores. O primeiro deles, demonstra que as universidades seguem sendo espaços com discursos coloniais fortalecendo então, as discriminações raciais. E, em segundo lugar, –

de acordo com os estudantes entrevistados na dissertação apresentada – a presença indígena no ensino superior segue sendo vista com estranhamento pelos não indígenas.

O segundo trabalho do ano 2018, intitulado de “As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no ensino superior: experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural – Teko Arandu/UFGD”, utilizou a pesquisa bibliográfica, em diálogo com referenciais bibliográficos da etnologia, educação escolar indígena e dos estudos feministas. O estudo buscou compreender as experiências das mulheres intelectuais kaiowá e guarani durante o processo de formação em nível superior, especificamente no curso citado, com foco no impacto de suas formações em suas vidas pessoais e nos coletivos étnicos que participam. A autora faz referência às fortes influências do racismo institucional na experiência dessas estudantes, e apresenta como as ações afirmativas podem ser aliadas ao combate das relações hierárquicas que marginalizam os sujeitos indígenas nas instituições. Dessa forma, há um encontro com parte das discussões dessa dissertação, pois é inviável falarmos de racismo institucional sem perpassarmos pela questão das ações afirmativas, que modificaram fortemente as experiências dos estudantes negros, indígenas e quilombolas nas universidades.

No ano de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFGD, foi produzida uma dissertação intitulada de “Atitude étnico-racial de universitários em relação a indígenas: contribuições da análise do comportamento”. A dissertação utilizou como metodologia um teste de preconceito implícito o Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) que foi aplicado antes e depois de uma intervenção baseada em Matching To Sample (MTS). Apesar de não buscar trabalhar diretamente com estudantes indígenas enquanto protagonistas da pesquisa, o estudo de caráter comportamental possui relação direta com a proposta desta dissertação, pois buscou investigar a possibilidade de alteração de relações simbólicas de preconceito étnico racial, especificamente, de universitários com relação a indígenas, possibilitando observar qual é o viés racial dos universitários com os estudantes indígenas. A pesquisa também se construiu a partir da perspectiva de que os ‘indíos’ no Brasil possuem representações sociais construídas pelos sujeitos não indígenas, a partir de uma colonização cujo processo foi “marcado por dominação, assimilação cultural forçada, violência, desapropriação de terras, expulsão e genocídio” (SANTANA, 2020, p. 14)

O que se observou foi um extenso número de trabalhos que buscaram tratar sobre a história indígena no Mato Grosso do Sul, sobre políticas afirmativas e o acesso ao ensino superior por cotas e sobre a entrada e permanência destes estudantes nas universidades,

mas como demonstrado, poucos se dedicaram exclusivamente a relatar a experiência de estudantes indígenas na universidade e a relação com a experiência com o racismo.

No portal Periódicos Capes foram localizados 531 estudos, dos quais 89 foram excluídos por estarem fora dos anos estabelecidos (2013 – 2022), 134 por não estarem em português/não tratarem da realidade brasileira e 11 por não estarem disponível online. Após essa exclusão, restaram 297 estudos que foram analisados quanto à sua temática a partir do título e resumo, que deveria abordar racismo institucional contra discentes indígenas no ensino superior. Mais 293 foram excluídos por temática diferente a partir da leitura do título e texto do resumo, restando apenas 4 trabalhos.

Já observando de maneira geral a produção no cenário brasileiro, através do levantamento no portal Periódicos Capes, foram localizados 4 (quatro) artigos, produzidos no ano de 2017, que apresentavam discussões em torno da presença indígena no ensino superior.

O primeiro artigo, intitulado de “Jovens indígenas nas universidades brasileiras: alguns aspectos históricos e interculturais”, é uma revisão de literatura, e foi produzido no ano de 2015, com pesquisadoras da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal da Bahia, e buscou o analisar alguns aspectos históricos e interculturais que configuram o acesso de jovens indígenas à educação superior no Brasil. Apesar do seu foco principal ser as assistências estudantis, ao discorrer sobre a presença dessa população, seu pertencimento étnico e a conquista da cidadania no país, com o foco na educação, a pesquisa contribui para o nosso estudo, a partir do momento em que destaca que a universidade ainda possui “as práticas pedagógicas monoculturais e destituídas de conhecimento sobre a questão indígena e seus direitos legais, os preconceitos e discriminações” (RESSUREIÇÃO; SAMPAIO, 2015, p. 128). Dessa forma, há uma breve discussão que destaca algumas práticas racistas ainda existentes no âmbito do ensino superior em nosso país.

O segundo artigo, intitulado de “Negros e indígenas ocupam o tempo branco: ações afirmativas na UFRGS”, é uma pesquisa de caráter qualitativo e utilizou um roteiro semiestruturado de entrevista e foi produzida no ano de 2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo central do artigo é apresentar a aprovação, as características, implantação, avaliação e reformulação, assim como os resultados da política de ação afirmativa de cotas, a partir da experiência de um grupo de universitários negros e indígenas que ingressaram primeiro na UFRGS enquanto cotistas.

O artigo apresenta a ideia da dominação eurocêntrica na sociedade, que vai ao encontro com as ideias apontadas nesta dissertação, além de destacar a importância de se ouvir o sujeito social da pesquisa para compreender a complexidade da temática. Entretanto, é possível observar que apesar de levar em seu título a palavra ‘indígenas’, a pesquisa apresentou mais dados históricos que se referiam a população negra brasileira, o que denuncia então uma lacuna em relação às informações que se referem ao histórico do processo da educação escolar indígena. Como metodologia de pesquisa, foram realizadas entrevistas com estudantes negros e cotistas, e, para acessar a perspectiva dos estudantes indígenas e cotistas, foram observados os depoimentos publicados em jornais. Oliven e Bello (2017) apresentaram o importante relato da primeira estudante indígena a se formar no curso de Medicina da UFRGS, que apontou sofrer insultos por conta de suas características fenotípicas de ‘índia’, destacando a narrativa negativa que se constrói em torno das características étnico-raciais e estéticas de indígenas.

O terceiro artigo localizado, foi produzido no ano de 2017, na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). A metodologia utilizada foi um escopo epistemológico anti-hegemônico e das metodologias de observação-participante e de grupos de discussão. Intitulado de “Práxis antirracista, descolonização das mentes e a questão indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano” a pesquisa também buscou perceber e compreender a invisibilidade, os preconceitos e formas de discriminação e racismo vivenciados pelos povos indígenas entorno da instituição, mais especificamente dos estudantes que cursaram a disciplina ‘Educação para as relações étnico-raciais’.

Há um destaque para a construção do imaginário romântico do sujeito indígena no Brasil. O trabalho reúne relatos relevantes partindo da experiência dos próprios estudantes indígenas, que contribuem de forma direta para a nossa compreensão de como esses estudantes vivenciam o espaço da universidade, destacando que, para romper com as narrativas negativas que os sujeitos não indígenas constroem sobre os indígenas só irá se modificar no espaço acadêmico a partir da prática antirracista, e, “a prática antirracista é construída em sala de aula, a partir da descolonização dos saberes” (SANTANA, 2017, p. 136). A autora aponta então, que a partir disso, é possível pensar em perspectivas didático-pedagógicas que rompam com a história hegemônica. A pesquisa não se debruça especificamente em discorrer sobre o racismo, mas perpassa por temáticas que, ao observar as falas dos entrevistados, denunciam racismos, discriminações e preconceitos raciais no espaço acadêmico.

O último artigo localizado no Periódicos Capes, também do ano de 2017, na Universidade Federal do Pará (UFPA), utilizou a pesquisa bibliográfica e um grupo de discussão, com a participação de estudantes e profissionais de vários cursos que cursaram a disciplina analisada. Intitulado de “Racismo contra indígenas: reconhecer é combater”, o trabalho apresenta uma importante crítica, partindo da ideia de que apesar de explícito na sociedade, o racismo ainda é desconhecido enquanto violência que atinge esses povos. Dessa forma, mais uma ideia em comum com esta dissertação é reforçada, ao apontar que “a informação de que os indígenas sofriam racismo parecia nova, pois eram comumente chamados de preconceito ou discriminação os casos de violência, desprezo e mal tratamento que eles sofriam” (PEIXOTO, 2017, p. 28). Além de utilizar a metodologia de entrevistar estudantes não indígenas para observar suas percepções sobre o racismo contra indígenas, a pesquisadora também entrevistou estudantes indígenas. Foi possível observar que no referente artigo, falar em raça e racismo e se referir aos indígenas pareceu algo novo e inusitado para os estudantes indígenas entrevistados, apesar de reconhecerem e apresentarem de forma detalhada as violências sofridas. A universidade então, com a presença dos estudantes indígenas, pode se tornar um “lugar de pensamento e ação decolonial” (PEIXOTO, 2017, p. 54)

No ano de 2008, foi organizado um importante evento na UFGD, chamado de “IV Seminário racismo e antirracismo: educação para a diversidade”. De 27 trabalhos, entre resumos, resumos expandidos e artigos completos apresentados no evento, foram encontrados apenas quatro que discorriam sobre a questão do racismo contra os indígenas. Nenhum dos trabalhos citou diretamente o termo “racismo”. O que foi encontrado foi: preconceito, confrontações interétnicas, intolerância generalizada e propostas de discussões sobre o sistema de cotas tanto para negros, como para indígenas.

Este pode ser considerado um ótimo ponto que também sustenta nosso argumento quando falamos que o debate sobre o racismo contra indígenas é recente. Pode-se perceber que mesmo havendo um reconhecimento da violência com os povos indígenas, mesmo Dourados estando localizada em região com forte presença indígena, não se discutia sobre racismo contra indígenas.

Já durante a busca de trabalhos no Google Acadêmico, evidenciou muitos trabalhos, visto que a ferramenta possui menos ferramentas que filtram estes estudos. Entretanto, ao que se refere a temática que nos interessava, foram localizados ao final da busca 05 trabalhos como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos localizados na ferramenta do Google Acadêmico

Autor/ano/ tipo de trabalho/ local de produção	Título do trabalho	Objetivos	Metodologia	Resultados	Onde encontrar
<p>Borniotto (2017)</p> <p>Tese de Doutorado</p> <p>Universidade Estadual de Maringá</p>	<p>Políticas de Inclusão e Formação Superior de estudantes indígenas no Paraná: experiências da Universidade Estadual de Maringá</p>	<p>Investigar a existência de relações preconceitu- sas no processo de formação do estudante indígena no Ensino Superior da Universidade Estadual de Maringá.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, estudos teóricos, documentais e de campo.</p>	<p>A comunidade universitária, composta por acadêmicos, técnicos e docentes, mantêm imagens estereotipada s dos estudantes indígenas, conforme demonstram as experiências que esses estudantes relatam nas entrevistas.</p>	<p>Disponível em: <a href="http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Maria%20Luisa.pdf">http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Maria%20Luisa.pdf</a></p>
<p>Amoras; Costa; Silva (2019)</p> <p>Artigo</p> <p>Universidade Federal do Pará</p>	<p>Educação Superior e Permanência de Estudantes Indígenas E Quilombolas na UFPA</p>	<p>Refletir sobre a formação acadêmica das/os discentes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Pará, buscando identificar os principais obstáculos para sua permanência e conclusão dos cursos do ensino superior.</p>	<p>Não explicitado.</p>	<p>O racismo na América Latina é estrutural e reproduz as relações desiguais de poder. O racismo institucional tem prejudicado a permanência de quilombolas e indígenas na Universidade, sendo necessário o investimento em estratégias de acompanham- ento pedagógico visando trajetórias acadêmicas com autonomia</p>	<p>Disponível em: <a href="http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1054_10545cbf68cf67a56.pdf">http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1054_10545cbf68cf67a56.pdf</a></p>

				intelectual para esses discentes.	
Noletto (2020)  Monografia  Universidade Federal do Tocantins	Ações Afirmativas para Indígenas em universidades públicas e racismo estrutural e institucional	Refletir sobre a permanência de estudantes indígenas em universidades públicas, com foco para o racismo estrutural e institucional.	Pesquisa bibliográfica e documental.	Se de um lado há situações de acolhimento, por meio de ações e de programas, as vivências com situações de preconceito, discriminação e racismo, durante o processo de formação superior, afetam o desempenho acadêmico desses estudantes, resultando em evasão, reprovações, transferências de cursos, entre outras dificuldades que vivenciam.	Disponível em: <a href="https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2356">https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2356</a>
Silva e Vergolino (2020)  Artigo  o Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF) e Faculdade Santo Augusto (FAISA)	Os preconceitos vivenciados pelos alunos indígenas nas universidades	Apontar, a partir das vivências dos alunos indígenas inseridos na universidade, os preconceitos vividos nas universidades. Além disso, trabalhar o conceito de preconceito e os posicionamentos da sociedade.	Não explicitado.	Os alunos indígenas sofrem preconceito diariamente e são discriminados só por terem o desejo e necessidade de buscar seu crescimento próprio e melhorias para a sua comunidade, seja no setor profissional ou educacional.	Disponível em: <a href="https://www.revistas.unesp.br/index.php/ouricuri/article/view/9098#:~:text=Atualmente%20lecionando%20uma%20aldeia,alunos%20ind%C3%ADgenas%20inseridos%20nas%20universidades.">https://www.revistas.unesp.br/index.php/ouricuri/article/view/9098#:~:text=Atualmente%20lecionando%20uma%20aldeia,alunos%20ind%C3%ADgenas%20inseridos%20nas%20universidades.</a>
Rosário (2021)  Trabalho de conclusão de	Lutar, resistir e construir: o movimento nacional dos/das	Analisar as lutas travadas por nós	Pesquisa bibliográfica e documental.	A conclusão deste trabalho evidenciou a necessidade	Disponível em: <a href="https://ips.ufba.br/sites/ip">https://ips.ufba.br/sites/ip</a>

curso Universidade Federal da Bahia	estudantes indígenas e quilombolas e os seus desafios na defesa da permanência	estudantes quilombolas e indígenas por meio do Movimento Nacional dos/as Estudantes Indígenas e Quilombolas (MNEIQ) na defesa da permanência universitária.		de dar maior visibilidade às lutas e formas de organização desses estudantes dentro e fora dos centros de ensino superior, bem como a necessidade de a universidade traçar estratégias conjuntas no enfrentamento ao racismo dentro da universidade.	s.ufba.br/files/tcc_gilvana_finalizado_13_7.pdf
--	--	---	--	--	---

**Fonte: Pesquisa realizada pela autora, 2022.**

Todos os trabalhos apresentados no Quadro 2 perpassaram pela discussão que apresenta as ações afirmativas nas universidades como uma forma de superação das desigualdades sociais e raciais no ensino superior, sempre destacando que, apesar de sua efetividade, elas ainda não surtem um efeito que de fato modifique ou rompa com as estruturas de preconceito e discriminação racial. Dessa forma, os estudantes indígenas são inseridos na universidade, mas ainda vivenciam inúmeras experiências de racismo, visto que as universidades ainda seguem o padrão ocidental e dificilmente, correspondem às demandas dos indígenas. As pesquisadoras e pesquisadores do estudo sugeriram ações, para além das ações afirmativas, como por exemplo: articular os saberes tradicionais e os saberes da ciência moderna, promover diálogos e ações que incentivem o respeito à diversidade dos povos e o fortalecimento da produção dos saberes indígenas na universidade, metodologias de ensino e aprendizagem que considerem os modos de aprender dos estudantes indígenas, entre outras questões. Todos os trabalhos também apresentam que a exclusão desses estudantes, seria fruto da colonização que assolou oportunidades dos indígenas em diversos âmbitos, e, que o racismo ainda é naturalizado nas instituições de ensino superior (BORNIO, 2017; AMORAS; COSTA; SILVA, 2020; NOLETO, 2020; SILVA; VERGOLINO, 2020; ROSÁRIO, 2021).

A partir deste contexto, esta pesquisa procurou apoiar-se em referenciais que denunciam processos de inferiorização, subalternização, hierarquização e racialização das

peças e que adotam uma perspectiva teórica descolonizadora o/ou decolonial (QUIJANO, 2005; TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020; WALSH, 2009).

### 1.3 Conceituando raça

Neste país, que por mais de um século falseia a ideia de harmonia racial entre diferentes grupos étnicos raciais e escondeu seu racismo por trás do discurso da democracia racial<sup>11</sup>, contribuindo para a formação de uma sociedade com muita ‘dificuldade’ de perceber o racismo e que quando o percebe, nega-o constantemente. É importante termos bem acentuado o que entendemos por racismo. E para que possamos compreender o racismo, é preciso definirmos como faremos o conceito de uso de “raça”.

Inicialmente, a ideia de raça foi construída pelos colonizadores e utilizada para legitimar a relação de dominação entre colonizadores e colonizados, definindo aqueles sujeitos que seriam considerados superiores e aqueles que seriam considerados inferiores. Posterior a isso, foi necessário construir uma nova alternativa onde coubesse compreender a ideia de raça no âmbito social como um conceito que pudesse explicar as relações de dominação e exclusão. Dessa forma, é inegável que para compreender o racismo brasileiro, é preciso compreender o termo “raça”. Sendo assim, nas palavras de Salzano (2005, p. 01), “há um conceito biológico e um conceito social de raça”.

O conceito biológico, influenciou as manifestações violentas dos sujeitos brancos para com os sujeitos historicamente violentados (negros, indígenas), enquanto o conceito social apresentou uma explicação sociológica cujo objetivo era traduzir as relações influenciadas pelo conceito.

Ao realizar uma busca rápida na internet sobre o conceito de raça, nos deparamos com as seguintes definições: raça – substantivo feminino: 1. divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc.) [Etnologicamente, a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade cultural de maior relevância do que o fator racial.] e 2. conjunto de indivíduos pertencentes a cada um desses grupos.

Para Munanga (2004, p. 01):

---

<sup>11</sup> Segundo Gomes (2012), a democracia racial existe quando uma sociedade com diferentes grupos étnicos raciais vive em situação real de igualdade social, racial e de direitos.

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.

Ainda segundo Munanga (2004), a cor de pele foi um critério fundamental entre as chamadas raças, e dividiu a espécie humana entre raça branca, negra e amarela. Já no século XIX, a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial etc., passaram a fazer parte dos critérios morfológicos.

O cientista social Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, destaca em sua obra “Racismo e antirracismo no Brasil” (1999, p. 22), que o conceito de “raça” foi muito negado no âmbito das Ciências Sociais, sob a ideia de que “a Biologia nega a existência de raças humanas ou porque consideram essa noção tão impregnada de ideologias opressivas”, o que contribuía para que se espalhassem justificativas que firmavam ainda mais a naturalização das desigualdades entre os grupos humanos. Gilroy (1998) e Costa (2001) (apud QUADROS, 2009, p. 05) são exemplos daqueles que recusam o conceito de raça, por entenderem que ele se constrói com base em ideias racistas. Entretanto, neste estudo, concordamos com Guimarães, ao apontar que seja possível construir um conceito de “raça” a partir da perspectiva sociológica crítica, rompendo com fundamentações naturais ou biológicas.

Guimarães (1999) opta por utilizar o termo “racialismo” para compreender “raça”, baseando-se no que defende Kwame Anthony Appiah (apud GUIMARÃES, 1999, p. 29-30) ao definir que

Há características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-la num pequeno número de raças, de tal modo que todos os membros de uma raça partilhem entre si certos traços e tendências que não são partilhados com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, na perspectiva racialista, uma espécie de essência racial; [essa essência] ultrapassa as características morfológicas visíveis – cor de pele, tipo de cabelo, feições faciais – com base nas quais fazemos nossas classificações formais.

Guimarães (1999, p. 30) se atenta para que esta definição se diferencie da definição norte-americana de raça, ao apontar que a “essência racial”<sup>12</sup> é influenciada pela cultura. Nas palavras do autor, é preciso observar diferentes regras para definir “filiação ou pertença grupal, a depender do contexto histórico, demográfico e social”.

As contribuições de Farias (2019), apresentam um conceito que se aproxima da ideia de raça na maioria das pesquisas brasileiras atuais e que também é defendida nesta dissertação:

O termo raça não mais é empregado para categorizar as diferenças supostamente genéticas, mas para expressar desigualdade a partir da suposição fenotípica e com a noção intrínseca de inferioridade e superioridade. (FARIAS, 2019, p. 193)

Sendo assim, a racialização passa a ser uma ferramenta que transforma os traços fenotípicos em diferença e categoriza os indivíduos através de uma hierarquização (superiores e inferiores) que contribui para instituir o racismo. (FARIAS, 2019)

#### **1.4 Conceituando etnia**

Para iniciarmos esta discussão, é importante destacar que as ideias de raça e etnia são diferentes, por isso a necessidade de apresentar seus conceitos. Munanga (2004, p. 12) aponta que enquanto o conteúdo de raça é morfo-biológico, o de etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Destaca também que dentro das raças denominadas como “branca”, “negra” e “amarela” é possível encontrar inúmeras etnias. Ainda segundo o autor, essas etnias são reconhecidas por, historicamente, sozinhas, constituírem nações, a exemplo dos povos indígenas brasileiros, africanos e asiáticos etc. É importante destacar que os conceitos de raça e etnia não são sinônimos. (SANTOS, et al, 2010)

Compreendemos por etnia, a partir das ideias de Munanga

Um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2004, p. 12)

Para o autor, o conceito de raça e etnia são manipulados tanto por racistas, como por antirracistas, buscando um termo mais cômodo e “politicamente correto”, entretanto,

---

<sup>12</sup> Termo utilizado pelo autor.

as relações sociais de poder que sustentam a dominação e a exclusão seguiram sem modificações, visto que

Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destruí a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. (MUNANGA, 2004, p. 12-13)

Santos et al (2010) apresentam um conceito aproximado ao de Munanga (2004), ao apontarem que, para além de aparência física, a etnia é um conceito múltiplo que considera parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade.

Os autores destacam que no Brasil, os povos indígenas podem ser considerados grupos de identidade racial, mas considerando suas diferenças socioculturais, esses grupos são classificados por etnias. De acordo com o Censo do IGBE (2010), único disponível contendo estas informações e que detalha características de povos indígenas brasileiros, há cerca de 900 mil indígenas no Brasil, divididos entre 305 etnias, falantes ao menos de 274 línguas.

Em contraponto às ideias de Munanga, Sousa (2010) ressalta a necessidade de cuidado no tratamento conceitual da etnia, para não empobrecer as análises que buscavam problematizar a constituição da negritude em determinados tempos e espaços. O autor reafirma que de fato houve tentativa de neutralizar os significados e ideias de raça, a partir da ideia de etnia. Entretanto, o conceito de etnia se distanciou de maneira efetiva das ideias de raça ou de nação. Dessa forma,

A emergência da noção de etnicidade nas últimas décadas do século XX atesta como o conceito de etnia vem se readequando para analisar realidades cada vez mais complexas sem, no entanto, perder seu acúmulo histórico. Utilizado com maior veemência a partir da década de 1970, o termo etnicidade já faz parte do vocabulário das ciências sociais desde a década de 1940. (SOUSA, 2010, p. 30)

Portanto, o conceito de etnicidade<sup>13</sup> tem se constituído como um conceito que busca permitir uma compreensão de pertença étnica. Não somente para atestar a existência de grupos étnicos.

### 1.5 Noções de racismo

É preciso assumirmos também que, no Brasil, há fortes discursos intencionais que naturalizam e legitimam as práticas racistas que se propagam de forma quase desapercibida em nosso cotidiano, e atuam para que aqueles que estão assegurados pela ordem social e racial de poder sigam dominando aqueles que são considerados racialmente inferiores.

Segundo Quijano (2005) durante a formação das relações sociais fundadas na América, a partir da ideia de raça,

Os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos. (QUIJANO, 2005, p. 229)

O trabalho da pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida, intitulado de “A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”, contribui para que possamos construir novas ideias que rompem com o imaginário eurocentrado da história dos indígenas no país. Almeida (2017, p. 18-19) aponta que as concepções construídas acerca da presença dos ‘índios’ na História do Brasil sempre apresentaram um retrato de sujeitos que foram vistos “como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos”, apagando então, qualquer possibilidade de se pensar em uma postura protagonista dos indígenas na construção da história do país. Almeida (2017, p.19) afirma ainda que essas concepções eurocêntricas já não se sustentam, visto que, já se identificam muitas pesquisas que apresentam a

---

<sup>13</sup> Consultar: POUTIGNAT, Phillipe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. São Paulo: Ed. UNESP, 1998[1995]. 250 p.; SOUSA, P. P. A. Raça, etnia e negritude: aportes teórico-conceituais para debates etnogeográficos. Ateliê Geográfico Goiânia-GO v. 4, n. 3 agos/2010 p.18-45.

historiografia do país destacando que “as ações e as escolhas indígenas deram limites e possibilidades aos processos de conquista e colonização das diferentes regiões do Brasil”.

Para a autora, pensar a história a partir dessa perspectiva, contribui para reforçar as ideias estereotipadas e racistas sobre os indígenas, além de ressaltar a ideia de superioridade de uns sobre outros, pois há a existência de uma “supervalorização do desempenho dos colonizadores” (p. 19), enquanto que os indígenas são retirados da posição de guerreiros, sendo retratados como aqueles que foram catequizados e disciplinados, e, posteriormente, se tornaram ‘inexistentes’, por conta das mortes, fugas ou submissões dos portugueses ou brasileiros.

Ainda segundo a autora,

Ainda muito presentes no senso comum da população brasileira, essas ideias, além de extremamente danosas à autoestima dos índios, reforçam entre os não indígenas sentimentos preconceituosos e discriminatórios que resultam em atitudes de intolerância e violência contra eles. (ALMEIDA, 2017, p. 20)

A pesquisadora defende a perspectiva que posiciona os indígenas como personagens que também foram centrais na construção do país e que tiveram fortes atuações e influências nas relações de poder estabelecidas entre os indígenas, os negros e os agentes de poder na sociedade em que viviam. (ALMEIDA, 2017). Para além de pensar em novas narrativas que apresentem os indígenas como “agentes de suas próprias histórias”, essas novas perspectivas possibilitam que os indígenas acessem e conheçam seu passado e suas trajetórias, a fim de que possam utilizar isso como uma ferramenta de fortalecimento de suas identidades e sua autoestima. (ALMEIDA, 2017, p. 34)

A partir desses apontamentos, podemos compreender que a grande quantidade de historiografia produzida no sentido de apresentar o indígena como sujeito dominado apresenta um viés racista. Segundo Faustino (2020, p. 147) “grande parte da historiografia possui enfoque na dominação e assimilação indígena, trazendo o nativo como agente passivo de todo processo”. Portanto, é possível dizer, que de forma intencional, a produção científica dos historiadores apresentou por muitos anos, tendências históricas estereotipadas dos indígenas, visto que a produção de conhecimento ainda seguia com epistemologias eurocentradas. Parte daí a necessidade dos indígenas ocuparem locais como a universidade, a fim de produzirem conhecimento científico e acadêmico, que valorizem suas trajetórias protagonistas no país.

Ainda segundo Oliveira e Freire (2006), ao se referirem ao conhecimento,

Para os membros de coletividades e grupos sociais que sofreram com a discriminação e o preconceito, sendo ignorados pela história oficial e colocados sempre em posição subalterna pelas interpretações e ideologias dominantes, o conhecimento é uma aventura fascinante e libertadora, uma estrada aberta para o passado e também para o presente. Uma tarefa complexa que exige rigor científico, mas também espírito crítico e responsabilidade social, pois como nos lembra o sociólogo Pierre Bourdieu, ‘fazemos ciência – sobretudo sociologia – tanto em função de nossa própria formação quanto contra ela. E só a História pode nos desvencilhar da História’ (BORDIEU, 2003:6). (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 19)

Ao discorrer sobre o sistema colonial, na obra “A Presença Indígena na Formação do Brasil”<sup>14</sup>, escrita no ano de 2006 pelos pesquisadores João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, os autores apresentam que mesmo que houvesse aliados e inimigos no projeto colonial português, não havia para ambos, a possibilidade de “um reconhecimento da relatividade das culturas nem de espaços significativos de autonomia” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 35). Dessa forma, é possível observar que mesmo os indígenas aliados aos portugueses tinham suas identidades e culturas subjugadas, assim como os “índios bravos”<sup>15</sup>. Entretanto, Oliveira e Freire (2006) destacam que

Embora estivessem dirigidos por princípios éticos e religiosos, até mesmo os jesuítas observavam que os índios abandonavam com facilidade os ensinamentos que recebiam nos aldeamentos e retornavam aos sertões, o que contradizia a auto representação dos missionários como salvadores das almas e portadores da civilização. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 37)

Dessa forma, a fim de superar uma historiografia racista, partindo da história apresentada por estes autores, é preciso compreender o contato dos povos indígenas com os colonizadores – portugueses, franceses, holandeses etc. – para além da ideia que os apresenta como sujeitos vencidos pela violência, extermínio e mestiçagem, visto que estes

---

<sup>14</sup> Este livro integra a série Via dos Saberes, desenvolvida pelo Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil / LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento / Museu Nacional – UFRJ, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e contou com o Financiamento do fundo Pathways to Higher Education Iniciave da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (Extraído do livro).

<sup>15</sup> Segundo Oliveira e Freire (2006, p. 29), “O pintor holandês Albert Eckhout representou uma ruptura conceitual nos quadros que retratam índios Tupis e “Tapuios”, os índios “aliados” eram pacíficos, trabalhadores, tinham família, andavam vestidos (foram “domesticados”), estavam acessíveis ao trabalho cotidiano, enquanto os índios “bravos” (bárbaros) eram antropófagos que andavam nus, carregando despojos espartilhados como alimentação e guerreavam os colonizadores.”

povos apresentaram diversas reações a partir de suas próprias estratégias de organização e resistência. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006)

Neste estudo, defendemos que o racismo não é somente uma prática individual cotidiana, mas sim, um projeto muito bem elaborado de sociedade por parte do Estado hegemônico. Passos (2011, p. 01) afirma que o racismo é um forte instrumento de “dominação política, econômica, social, cultural, religiosa”. Dessa forma, o racismo estrutural pode ser considerado institucionalizado, pois se apresenta nos órgãos públicos e privados, através das ações dos indivíduos, com permissão e incentivo dessas mesmas instituições.

Entretanto, antes de entendermos de fato o conceito de racismo estrutural, é importante compreendermos a partir de alguns teóricos e documentos de organizações nacionais e internacionais o que se entende por racismo.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012), que frequentemente apresenta inúmeras produções científicas e práticas que visam o combate ao racismo no Brasil, afirma que o racismo se apresenta como um comportamento aversivo e repulsivo aos sujeitos que pertencem a determinado grupo social, considerando sinais como: a cor de pele, o cabelo, o nariz e outras características fenotípicas. Há também a ideia de que existem raças superiores e inferiores, dessa forma, em sua forma individual “o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos”. (p. 52)

Munanga (2003), destaca que não há consenso sobre o conteúdo e significado do conceito de racismo no cotidiano, mas que este geralmente é abordado a partir da ideia de raça<sup>16</sup>. Dessa forma,

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente

---

<sup>16</sup> Para Almeida (2019, p. 22), a ideia de raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: primeiro, como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; e segundo, como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. Dessa forma, a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (MUNANGA, 2003, p. 07-08)

Para além de considerar os traços físicos, como discute Gomes (2012), Munanga (2003, p. 7) afirma que, no imaginário do racista, a raça “é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence”. Sendo assim, segundo o autor, o racismo relaciona diretamente as características morais e intelectuais às características físicas ou biológicas dos sujeitos.

Ainda sob as ideias do autor, destaca-se que a partir dos anos 70, surgem novas ideias para o conceito de racismo – por analogia ou metaforização – partindo da ideia de que indivíduos que partem de uma mesma categoria social (ex: mulheres, jovens, homossexuais, pobres, etc.) também são vítimas do racismo. O autor destaca, que ao ser utilizado para explicar toda categoria de discriminação, há uma banalização do racismo.

A Declaração da Unesco sobre Raça e os Preconceitos Raciais, de 27 de novembro de 1978, aponta em seu artigo 2 que:

O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentárias e práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos antissociais; cria obstáculos ao desenvolvimento de suas vítimas, perverte a quem o põe em prática, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais. (UNESCO, 1978)

Outro ponto de vista muito interessante para compreendermos o conceito de racismo é o do intelectual indígena Ailton Krenak<sup>17</sup>, que em entrevista para o jornal Correio do Povo afirma que, enquanto pertencente ao grupo dos povos originários, sente “invadido e discriminado o tempo todo”, destacando que o preconceito que sente não é o mesmo que o homem negro vivencia (Krenak, 2020, s/p). Durante uma participação na live Encontro de Saberes Indígenas com Ailton Krenak realizado pelo PET Indígena – Ações em Saúde da UFScar no ano de 2021, o ativista indígena afirma

---

<sup>17</sup> Ailton Krenak nasceu em 1953. Ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, organizou a Aliança dos Povos da Floresta, que reúne comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia. É comendador da Ordem de Mérito Cultural da Presidência da República e doutor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

que o Brasil possui uma política onde as raças determinam as relações e destaca que a palavra racismo sempre foi muito utilizada para expressar as situações vivenciadas pelos sujeitos negros e que, somente no ano de 2017, a violência contra os indígenas foi categorizada como “racismo”. Krenak apontou que os povos indígenas são cercados de inúmeros estigmas que não permitem que esses sujeitos se ‘misturem’ com a chamada ‘civilização’, e que, para a Europa, o racismo contra os indígenas era construído sob a forte perspectiva de que os povos indígenas não deveriam ser considerados ‘humanos’, por não possuírem as mesmas qualidades humanas dos europeus.

A pesquisadora Iara Tatiana Bonim (2016) aponta que a raça se apresenta como um fator determinante das relações sociais, e afirma que

É necessário reconhecer que o conceito de raça opera concretamente no âmbito social, classificando, hierarquizando, estabelecendo (ainda que não de maneira definitiva) lugares sociais e possibilidades diferenciais de ação para grupos e indivíduos. (BONIN, 2016, p. 9-10)

A autora defende ao longo do seu estudo, a presença do racismo na vivência dos indígenas no Brasil. Para a pesquisadora, o racismo se expressou de diferentes formas ao longo dos séculos, tendo como premissa o pensamento cristão que “classifica os coletivos humanos em “povos com” ou “povos sem” alma (em sua expressão visível, ter/não ter religião)”. Para os europeus, ter alma significava ter religião. Ter religião significava ter humanidade. E ter humanidade significava que estes sujeitos deveriam ser amados como se fossem “a imagem e semelhança de Deus”. Do contrário, estes povos estariam disponíveis para viver a exploração do projeto colonial. (BONIN, 2016, p. 10) Do ponto de vista europeu, o que se esperava, para além da catequização cristã, é que os povos indígenas possuíssem as mesmas características identitárias, linguísticas e culturais dos sujeitos brancos, se encaixando em normas biológicas, sociais e econômicas. Quando isso não acontecia, era necessário adotar práticas violentas para o alcance do domínio sobre esses povos.

## **1.6 Preconceito racial, discriminação racial e racismo**

Silvio Almeida (2019) na obra “Racismo Estrutural” da Coleção Feminismos Plurais, destaca a importância de diferenciar o racismo de outras categorias que também estão associadas à ideia de raça, como por exemplo, preconceito e discriminação, visto

que mesmo que exista relação entre os conceitos, há diferenças. Para melhor entendimento, comparação e diferenciação dos termos, apresentamos os conceitos no quadro abaixo com base nas ideias do autor.

**Quadro 3 – Conceitos: Preconceito Racial, Discriminação Racial e Racismo**

<b>Preconceito racial</b>	<b>Discriminação racial</b>	<b>Racismo</b>
O juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos.	A atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça. Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato –, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” – colorblindness – sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso.	É definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais, como são exemplos os regimes segregacionistas dos Estados Unidos, o apartheid sul-africano e, para autoras como Michelle Alexander e Angela Davis, o atual sistema carcerário estadunidense.

**Fonte: Almeida (2019, p. 22-24)**

Ainda sob a luz das ideias de Almeida (2019), assim como Munanga (2003), o autor destaca que são muitas as definições do racismo, por isso, as classificam em três concepções: individualista, institucional e estrutural. Cabe destacar que, assim como o autor, encaramos o racismo institucional e o racismo estrutural como fenômenos sociológicos distintos.

Para o autor, a concepção do racismo individualista apresenta uma ideia de racismo ligada à “patologia”, à imoralidade e à irracionalidade, sendo um fenômeno ético

e psicológico de caráter individual ou coletivo, e não característica de uma sociedade ou instituições racistas, sendo assim, o racismo deveria ser combatido com punições no campo jurídico, com “a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais” (p. 25).

Ainda sobre o racismo individual, baseando-se na obra Poder negro (Carmichael, Hamilton, 1967), López (2012) aponta que:

Quanto à forma individual, o racismo manifesta-se em atos de violência de indivíduos brancos que causam mortes, danos, feridas, destruição de propriedade, insultos contra indivíduos negros. (LÓPEZ, 2012, p. 127).

Para Almeida (2019) a concepção individualista de racismo ligada a aspectos moralistas e comportamentais apresenta uma fragilidade e limitação, pois

[...] quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Já em relação à concepção institucional, o racismo se apresenta como o resultado do funcionamento das instituições, que dominadas por grupos raciais hegemônicos, indiretamente atribuem vantagens para alguns e desvantagens para outros, com base na raça, moldando seus comportamentos para impor seus interesses políticos e econômicos.

Souza (2011) tece fortes apontamentos ao que se refere ao racismo institucional, apontando que ele é praticado por indivíduos e através dos indivíduos, por ser parte de uma estrutura. Segundo o autor, “pelo racismo institucional é possível perceber como a sociedade internaliza a produção de desigualdade nas suas instituições” (p. 79)

López (2012) também vai apontar que:

Já com a forma de racismo institucional, aparece menos identificável em relação aos indivíduos específicos que cometem esses atos, mas não por isso menos destrutivo de vidas humanas. Origina-se no funcionamento das forças consagradas da sociedade, e recebe condenação pública muito menor do que a primeira forma. Dá-se por meio da reprodução de políticas institucionalmente racistas, sendo muito difícil de se culpar certos indivíduos como responsáveis. (LÓPEZ, 2012, p. 127)

Indo além das concepções individualistas e institucionais, Almeida (2019) aponta que as instituições apenas reproduzem uma ordem social. Dessa forma, as regras e os

padrões racistas existentes nas instituições fazem parte de uma estrutura social. Sendo assim:

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2019, p. 31)

Compreendemos neste sentido, a partir das ideias do autor, que o racismo não é algo criado pelas instituições, mas sim, algo reproduzido por elas. Entretanto, as instituições podem e devem se posicionar diante destas ações violentas e conflituosas, de forma que se mostrem contrárias ao racismo, adotando práticas antirracistas, caso contrário, estarão sujeitas a reproduzirem o racismo em seus espaços, seja através de “violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc.” daqueles que são considerados minorias sociais<sup>18</sup>. (p. 32) Vale considerar também, que a presença de grupos considerados como ‘minorias sociais’ não garante que as instituições deixarão de apresentar um caráter racista, mas sim, que estes sujeitos viverão inúmeras relações de dominação e de poder nestes espaços.

### **1.7 Racismo institucional: o cenário das universidades**

Nesta seção, cabe destacar que a maioria dos estudos produzidos ao que se refere a temática do racismo institucional trata da experiência da figura do sujeito negro nas IFES. O que reafirma mais uma vez nossa ideia de que o racismo contra indígenas e estudantes indígenas ainda é pouco discutido no seio das produções intelectuais acadêmicas brasileiras. Neste sentido, encontra-se uma dificuldade em materializar o problema, visto que poucos dados oficiais são produzidos acerca do tema, causando então uma invisibilização e exclusão dos estudantes indígenas e manutenção do privilégio da branquitude.

Já foi definido neste trabalho que trataremos o racismo a partir da perspectiva que o compreende como algo que faz parte intrinsecamente da construção da nossa sociedade, portanto, está presente em todos os âmbitos das relações sociais, não somente como uma prática individual, mas principalmente, como parte de uma estrutura social racista que serve à raça e a classe dominante, que reproduz e produz inúmeras manifestações racistas nas instituições, gerando o racismo institucional, que visa inibir a identidade cultural de

---

<sup>18</sup> Podem ser negros, indígenas ou outras denominações de etnia que fujam da denominação branca.

sujeitos diariamente violentados, aqui especificamente, os povos indígenas. Dessa forma, compreendemos o racismo não somente como uma prática, mas sim, como um projeto de dominação.

Entende-se por racismo institucional, aquele que se manifesta na organização da sociedade e principalmente, nas instituições, gerando práticas discriminatórias que consideram a cor, a cultura, as características de origem étnica ou raciais etc., de um determinado grupo. López (2012) apresenta o conceito de racismo institucional observado a partir do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) – programa que tem como foco principal a saúde – e, que foi implementado no ano de 2005 no Brasil, com o apoio do SEPPIR, o Ministério Público Federal, o Ministério da Saúde, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O programa apresenta a seguinte ideia conceitual acerca do racismo:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22)

Guimarães (1999, p. 15), aponta que no contexto brasileiro, para se combater o racismo, é preciso que se combata “à institucionalização das desigualdades de direitos individuais”. Entende-se por institucionalização, as práticas violentas e opressivas de controle social, manifestadas pelas instituições e que afetam a experiência daqueles que são marcados por uma identidade étnico-racial. É preciso que se deixe de encarar a temática étnico-racial somente como uma questão identitária, uma “questão dos negros”, uma “questão dos indígenas” ou uma “questão das minorias”. É preciso que esses sujeitos deixem de serem vistos somente como objeto de estudo ou um tema de pesquisa. É preciso ouvir e identificar estes sujeitos como produtores de conhecimento científico.

Silva (2012), em seu artigo<sup>19</sup> sobre a manifestação do racismo institucional na distribuição de oportunidades acadêmicas nas IFES e na UFU, destacou que brancos e brancas se encontram super-representados (as) na maioria das atividades acadêmicas, com destaque para a pesquisa, onde pôde-se observar maiores sub-representações dos considerados negros e negras e pardos e pardas.

O autor destaca que essa realidade do racismo institucional na distribuição seletiva e injusta das oportunidades acadêmicas estudadas em sua pesquisa não faz parte apenas da experiência da UFU, mas marca a existência e experiência das inúmeras instituições de ensino superior do país, que ainda são regidas pela lógica ocidental.

Por não ter um caráter necessariamente intencional e estar presente no funcionamento normal das instituições públicas e privadas, o racismo institucional acaba não sendo analisado da mesma forma que o racismo individual. Para exemplificar de que maneira esse processo ocorre, citamos Moreira (2019, p. 35) ao apontar que

O racismo institucional pode assumir quatro formas. Ele pode ocorrer quando pessoas não têm acesso aos serviços de uma instituição, quando os serviços são oferecidos de forma discriminatória, quando as pessoas não conseguem ter acesso a postos de trabalho na instituição ou quando as chances de ascensão profissional dentro dela são diminuídas por causa da raça. Esse tipo de prática discriminatória encontra sua sustentação na presença de atitudes culturais racistas que permeiam as normas que regulam instituições públicas e privadas, e também na mentalidade daqueles que atuam de forma racista quando as representam.

Uma vez dentro das universidades, aqueles que sofrem manifestações racistas na sociedade brasileira, não acessam com equidade as oportunidades acadêmicas consideradas essenciais para uma formação universitária profissional de qualidade. O fato desses sujeitos encontrarem desvantagens durante a trajetória educacional e o acesso aos serviços oferecidos pelo Estado, fica perceptível a existência do racismo institucional na organização e funcionamento dessas instituições. (SILVA, 2012)

Se inicialmente, as universidades nunca foram pensadas para se constituírem como espaços acessíveis e democráticos, mas sim como um espaço destinado às elites, certamente, a entrada na universidade para aqueles que fazem parte de uma família mais abastada, e, na maioria das vezes branca, parecia ser um destino esperado e almejado, enquanto que para aqueles que constituem grupos sociais discriminados, a entrada na

---

<sup>19</sup> Consultar artigo para observar os dados através dos números apresentados pelo autor.

universidade sempre foi vista como uma conquista, visto que tal acontecimento se apresenta como algo incerto no contexto em que se inserem. (OLIVEIRA; SEVERO, 2022)

Mesmo com a expansão das universidades públicas e privadas no século XX, não houve nenhuma medida governamental para modificar o cenário de exclusão nas universidades brasileiras que apresentavam um público não somente estudantil, mas também com docentes homogeneamente brancos. Reafirmando isso, Gonçalves e Ambar (2015, p. 206) apontam que “as universidades se constituíram e se consolidaram como espaços institucionais brancos e não vislumbraram a necessidade de reparar esta discrepância”.

Posteriormente, as vagas reservadas através das cotas raciais proporcionaram um avanço para contribuir com o início de uma heterogeneidade e diversidade das pessoas que ingressavam nas IFES. Consequentemente, mesmo com um baixo número, surgia uma representatividade tanto de pessoas negras, como de indígenas nas instituições universitárias.

No entanto, a análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que essa expansão educacional apresenta disparidades, principalmente se considerarmos o critério racial. (GONÇALVES; AMBAR, 2015, p. 206)

Os últimos dados do INEP, divulgados no ano de 2018, apontaram que havia 57.706 indígenas autodeclarados nas universidades. Um salto numérico consideravelmente relevante ao observarmos os números do ano de 2010, que apontavam apenas 7 mil indígenas autodeclarados matriculados nas universidades.

Por isso, é preciso que consigamos analisar nossas universidades ao que se refere ao perfil dos seus discentes. Pensar na diversidade de pessoas que ingressam nas IFES, é pensar que grupo racial estes e estas estudantes fazem parte, pois dessa maneira, é possível observar o perfil daqueles que estão ocupando as vagas nas universidades. Assim, conseguimos conhecer e entender como se constroem as relações étnico-raciais estabelecidas nestes espaços.

Mas é importante destacar que o racismo institucional nas universidades se apresenta muito além da discussão da quantidade de estudantes indígenas que ingressam nestas instituições. Para além de entrar, é preciso permanecer. Santos (2009, p. 68) nos traz um entendimento de permanência que aponta que “permanência é, pois, duração e

transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência”. Dessa forma, a permanência se apresenta como um processo em constante movimento, capaz de transformar tanto a experiência dos estudantes, como daqueles que convivem com ele.

Aprofundando ainda mais o debate, Santos (2009, 70) destaca que para que seja possível permanecer nestes espaços, é preciso que existam condições materiais que garantam a subsistência destes estudantes. Ou seja, necessita-se de dinheiro para comprar materiais didáticos, para o transporte, para a alimentação e em alguns casos, até mesmo para o alojamento. Para além das condições materiais, “é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc”. Portanto, a autora aponta que existem dois tipos de permanência na universidade. A primeira, se refere à permanência material e a segunda, à permanência simbólica, ligada às condições simbólicas de permanência na universidade.

É preciso destacar também, que os estudantes que são racializados (negros e indígenas) carregam muito além de marcas raciais, visto que estes também tendem a estar posicionados no grupo social dos alunos de baixa renda nas IFES, devido à estrutura social que os trata de forma desigual. Sendo assim, o esforço para assegurar a permanência e construir uma formação de qualidade, que garanta acesso aos materiais didáticos, apoio pedagógico, participação em grupos de estudos, pesquisa e extensão etc., é muito maior.

Nas palavras de Silva e Passos (2021, p. 5), é preciso “olhar de forma analítica para as instituições sociais, tendo como foco a vigência do racismo como organizador social”. Por isso, para além das políticas de ações afirmativas, a universidade precisa adotar outras estratégias de enfrentamento às desigualdades. Como por exemplo: passar a trabalhar com referências negras e indígenas no ambiente acadêmico, a fim de romper com aquele lugar já esperado – o trabalho terceirizado (limpeza, manutenção, restaurantes universitários) – para esse grupo; inserir o trabalho intelectual de negros (as) e indígenas no referencial teórico dos cursos; introduzir a temática étnico-racial não somente nas matrizes curriculares dos cursos, mas também, na formação dos servidores técnicos e docentes que atuam nas IFES; assumir a temática étnico-racial enquanto discussão pertinente nos eventos acadêmicos propostos; melhorar o quadro de docentes da instituição, a fim de que já não seja possível contabilizar nos dedos das mãos a quantidade de professores e professoras negras e indígenas na instituição. E no caso da UFGD e das outras instituições que possuem Faculdades Interculturais Indígenas, destaca-se a

necessidade dessas e desses professores não possuem espaço somente nessas faculdades, mas em todas as outras faculdades da instituição.

Essas políticas são estratégias fundamentais para garantir a entrada, a permanência, a formação de qualidade e a diminuição da evasão desses grupos nas instituições. E a existência delas, sinaliza uma preocupação das IFES em corrigir as disparidades existentes entre estudantes brancos, negros e indígenas.

Sem a existência de tais políticas, cresce a falta de identificação e representatividades desses e dessas estudantes, reforçando então, um sentimento de não pertencimento nesses espaços (VALÉRIO, et al, 2021; OLVEIRA; SEVERO, 2022; SANTOS, 2009; GONÇALVES; AMBAR, 2015), o que afeta também, diretamente nas condições de saúde mental e psicológica que estes grupos se encontram e que muito influenciam nas relações sociais estabelecidas e no desempenho acadêmico de cada estudante. Muitas vezes, estes e estas estudantes vivenciam um grande isolamento e marginalização, assumindo um “não lugar” na universidade, assim, são inúmeros (as) estudantes que se veem sobrecarregados ao lidarem com os desafios gerados pelas relações raciais estabelecidas nas IFES e que não encontram apoio institucional para solucioná-las, dessa forma, podemos compreender que universidade reproduz e produz um racismo institucional quando apresenta mais barreiras do que soluções para uma melhor experiência estudantil desses sujeitos.

### **1.8 Quando o racismo recreativo aparece**

O fato da universidade se constituir como um espaço que possui status de produção de conhecimento científico crítico (espera-se), muitas vezes mascara um racismo velado que se manifesta em ações quase que imperceptíveis, tanto por quem pratica, como por quem sofre. Seja no tratamento da instituição para com os alunos e alunas, seja no tratamento entre os seus pares, através de olhares e, principalmente, nos discursos propagados nas IFES sobre a figura dos estudantes racializados. Esses discursos racistas estão presentes no cotidiano, nas conversas entre colegas da faculdade ou curso, nas conversas entre funcionários, nas propostas de currículo para os cursos, nos planos de ensino das disciplinas, nas formas de lecionar, entre inúmeros outros lugares e momentos existentes na experiência das universidades.

Moreira (2019) denomina esse processo de racismo aversivo, pois

Ocorre principalmente pela expressão de preconceitos sutis, mas persistentes, que indicam o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas tentam evitar contato com eles ou os tratam com o devido distanciamento social. Os racistas aversivos tratam minorias raciais de maneira cordial, mas essa interação não tem um caráter espontâneo, sendo meramente circunstancial. (p. 33)

Na obra citada, o autor se dedica a pesquisar sobre o racismo recreativo especificamente contra negros, mas devido a aproximações existentes ao que se refere às violências e discriminações sofridas por negros e indígenas, achamos conveniente citá-lo neste estudo.

Além dos exemplos já citados, outra forma bastante comum da manifestação do racismo nas IFES seriam as “brincadeiras” – “que nem sempre assumem a forma de violência declarada, ou seja, não se associa diretamente a situações de conflito aberto”. (VALÉRIO, et al, 2021, p. 10). A essa forma de manifestação, utilizamos o termo racismo recreativo. Para Moreira (2019), o racismo recreativo se manifesta a partir de um “humor racista” cujo objetivo é hostilizar sujeitos racializados. Ainda nas palavras do autor “estereótipos racistas estão presentes nas mentes de praticamente todas as pessoas, sendo elemento central da história social e psíquica das nações ocidentais” (p. 33). Assim, compreendemos a partir das ideias do autor que as representações negativas tanto dos negros, como dos indígenas, sempre estiveram presentes no imaginário social de grande parte das populações e moldou os comportamentos e as interações sociais. Entende-se também “que atos individuais de racismo podem não ser frequentes em uma sociedade, mas práticas institucionais racistas podem ser parte integrante de uma nação”. (MOREIRA, 2019, p. 35)

De acordo com Silva e Passos (2021, p. 4), por se apresentar como um espaço responsável por formar quadros técnicos e intelectuais, sendo também, um lugar de formação cidadã dos sujeitos, a universidade, precisa enquanto parte da sociedade, se preocupar em “conhecer como se configuram as relações étnico-raciais dentro dos espaços de formação, que sabemos são também importantes espaços de poder”, caso queira cumprir um de seus papéis sociais, que é “contribuir para uma sociedade verdadeiramente democrática, no qual as características fenotípicas não figurem com marcador social de privilégio”.

## CAPÍTULO II

### RACISMO CONTRA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

#### 2.1 Racismo contra indígenas no ensino superior

##### Epistemicídios na universidade e a interculturalidade

Ao falarmos sobre racismo institucional nas IFES, torna-se impossível ignorar a discussão sobre os epistemicídios produzidos pela sociedade ocidental, ao monopolizarem seus conhecimentos e desqualificarem outros modelos de conhecimento que apresentavam modos de saber distintos diante dos projetos coloniais que dominam o mundo até os dias atuais. Silva e Passos (2021, p. 6) apontam que “as relações coloniais são marcadas por processos de hierarquização balizadas por relações de poder-saber”.

Segundo Grosfoguel (2016, p. 25),

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais.

Ao falarmos de epistemicídios, falamos também sobre interculturalidade. A interculturalidade trabalhada por Walsh (2019, p. 10), parte de uma configuração conceitual diferente, pois surge de um movimento étnico-social e não de uma instituição acadêmica, rompendo então com legados coloniais eurocêntricos e com as perspectivas da modernidade, principalmente porque “não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global”. A interculturalidade

Aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (WALSH, 2019, p. 09)

As universidades ocidentalizadas ainda rejeitam o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras” que partem das experiências sócio-históricas e concepções de mundo considerado “não ocidental”. (GROSFOGUEL, 2016). Para efeitos de contextualização, é possível dizer, com base nas ideias de Garrido Aranda, 1980; Martín de la Hoz, 2010 (apud GROSFOGUEL, 2016), que os métodos de evangelização utilizados contra os povos indígenas nas Américas, tinham o intuito de aniquilar suas espiritualidades e destruir seus conhecimentos através de um epistemicídio.

Dal Bó (2018, p. 20), aponta que “a escolarização, do modo como foi (e em muitos locais continua sendo) oferecida aos povos indígenas no Brasil, pode ser aniquiladora de modos indígenas de existir e de pensar, mas ela nem sempre atinge esse fim”. Ainda segundo a pesquisadora, as presenças indígenas nas universidades produzem muito mais que conhecimento.

Conforme citado por Dal Bó (2018), Collet et al, 2016 aponta que,

Eles fazem, sobretudo, política, e no sentido forte, de promover relações. Desse modo, insistem em tornar mais visíveis suas presenças e existências, ampliando na universidade espaços de debate sobre suas identidades e “indianidades”, com o intuito de informar de modo qualificado a comunidade universitária não indígena sobre as realidades contemporâneas dos povos indígenas e, assim, diminuir preconceitos e ideias ultrapassadas que enfrentam cotidianamente. Esse movimento, gera, muitas vezes, aproximações entre os/as próprios estudantes com relação a suas trajetórias de vida e ao reconhecimento/afirmação de suas identidades indígenas, ampliando também as relações entre eles/as.

Souza (2015, p. 158) sobre o caráter da diversidade étnico-racial no Ensino Superior, destaca ainda que

A diversidade étnico-racial que passou a compor as universidades brasileiras, leva-nos a admitir que é necessário realizar uma etnografia do espaço universitário, para que possamos verificar de que forma esses sujeitos se apropriam, protagonizam e vivenciam as fronteiras produzidas por essa experiência, bem como investigar o impacto da formação universitária sobre as trajetórias dos estudantes indígenas, sobre os seus grupos de origem e sobre as próprias instituições de Ensino Superior.

A história nos mostra que em 1492, após meses de navegação pelo Oceano Atlântico, ao desembarcar, Cristóvão Colombo registrou em seu diário que os povos indígenas não formavam uma seita. Sendo assim, havia-se uma noção de que fossem “gente sin secta” (“povos sem religião”). Naquela época, no imaginário cristão, “povos

sem religião” seriam aqueles que não possuíam alma, conseqüentemente, não eram humanos. (GROSFOGUEL, 2016) Assim, considera-se que a negação da “teologia” do “outro” se constituiu como racismo religioso, pois classificou os sujeitos como “povos com religião” x “povos sem religião” e “povos com alma” x “povos sem alma”, se tornando então, o primeiro elemento racista “do sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista (Grosfoguel, 2011, apud GROSFOGUEL, 2016, p. 36)

Mesmo que o projeto colonial ocidental tenha alcançado êxito, “o pensamento de indígenas, mulçulmanos, judeus, negros e mulheres críticos deste projeto continua vivo, ao lado de outros críticos do Sul” (GROSFOGUEL, 2016, p. 44). Não houve nenhuma perspectiva epistêmica não ocidental completamente destruída, e isso contribui para que a decolonização das epistemologias e visões de mundo eurocêntricas aconteçam nos espaços de poder, como exemplo, a universidade.

Defende-se aqui, a necessidade de uma interculturalidade que se apresente como uma prática política que venha a ser uma contra-resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento, que proporcione uma pluralidade de sentidos, um mundo menos universalista e mais plural, onde se questione as estruturas de poder, conhecendo a necessidade de se construir um projeto de sociedade “contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 45; WALSH, 2019, p. 10)

Pensando nisso, Silva e Passos (2021) destacam em seu estudo a importância de perceber o modus operandi das instituições, a fim de identificar como se origina e se perpetua o racismo nestes espaços, e como estas instituições podem contribuir ou não para a sua superação.

Uma das ações que buscaram corrigir as violências sofridas pelos povos indígenas no cenário educacional, foram as Políticas de Ação Afirmativa nas instituições de ensino superior. Para Dal Bó (2018), essas políticas abriram caminhos para presenças indígenas dentro das IES, criando possibilidades de novos cenários nestes espaços, através do atendimento diferenciado. Há um destaque para o protagonismo das presenças e experiências indígenas ao construírem essas políticas, e que se destaca como um importante movimento, visto que,

Essa presença colocou para a universidade demandas e desafios próprios, que por sua vez, exigiram novas políticas de atendimento, em um movimento que entrelaça a política institucional às vivências e experiências desses/as estudantes, funcionando interconectados e possuindo efeitos um sobre o outro. (DAL BÓ, 2018, p. 32)

Essas presenças, que são coletivas, potencializam a possibilidade de identificar as demandas dos movimentos de estudantes indígenas nas universidades, a fim de construir um diálogo com os aparatos institucionais, como os setores responsáveis pelas ações de inclusão, ações afirmativas, bolsas, entre outras questões relações dentro de uma IES. A exemplo disso, temos a experiência da UFGD, onde a Faculdade Intercultural Indígena – FAIND foi conquistada através da luta e do movimento dos Professores Guarani e Kaiowá<sup>20</sup>, que na época faziam parte da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ará Verá”, além de lideranças indígenas em articulação com diversos profissionais da educação.

Souza (2015, p. 158) debate ainda que, para além de alcançar direitos socioeconômicos, estes grupos esperam que suas necessidades de “natureza étnica, racial e identitárias” sejam reconhecidas. E uma vez que essas demandas são apresentadas às instituições,

O estado que historicamente sempre teve uma atitude etnocida frente aos povos indígenas e aos demais grupos etnicamente diferenciados, agora se vê na posição de adotar medidas que incluem a diversidade étnica e cultural no âmbito das políticas públicas. (SOUZA, 2015, p. 159)

Entre essas medidas, surge então na prática das universidades as políticas de acesso diferenciado para indígenas. Ainda conforme Souza (2015, p. 159), algumas dessas “soluções adotadas não parecem capazes de se desvencilhar do peso da administração tutelar na história da relação entre povos indígenas e Estado brasileiro”. Um exemplo disso, seriam as práticas das universidades em exigirem dos indígenas um documento específico da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, que comprove o pertencimento do estudante indígena a determinada etnia, e, em muitos casos, esse documento é considerado como uma cédula de registro geral desses sujeitos.

Sobre essa questão, segundo consta no Portal de Sistema de Cotas na UFGD<sup>21</sup> os requisitos utilizados para que as Cotas para os indígenas sejam válidas, consideram os seguintes padrões:

#### COTAS PARA INDÍGENAS

---

<sup>20</sup>

<https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index#:~:text=O%20ano%20de%202012%20%C3%A9,em%2029%2F05%2F2012.>

<sup>21</sup> Ver <https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/centro-de-selecao/sistema-de-cotas.>

Candidatos indígenas que estudaram tanto em escolas privadas quanto em escolas públicas têm vagas reservadas garantidas pela Resolução Nº 171, de 3 de setembro de 2018, do Conselho Universitário da UFGD e pela Lei Federal Nº 12.711/2012.

A Resolução Nº 171/2018 reserva uma (1) vaga da ampla concorrência em cada curso, independentemente da origem escolar do candidato. Já a Lei Federal Nº 12.711, reserva a vaga especificamente para quem cursou todo o Ensino Médio em escola pública, compartilhando a cota (51,95%) com candidatos negros. A proporção de 51,95% representa a soma dessas populações em Mato Grosso do Sul, pelo último censo do IBGE.

Para comprovação do vínculo étnico, no momento da matrícula é necessária a apresentação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou de declaração da liderança indígena atestando o pertencimento ao povo e/ou à comunidade indígena.

É possível observar que, para além de solicitar o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI)<sup>22</sup>, de alguma forma, através do critério de avaliação que também leva em consideração os próprios critérios de autoidentificação das comunidades e lideranças indígenas, a UFGD busca considerar os modos de organização do lugar em que os estudantes que ingressam na instituição fazem parte. Cabe lembrar, que a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais<sup>23</sup>, um dos instrumentos de maior proteção internacional dos direitos indígenas, assegura o autorreconhecimento dos povos indígenas. Nesse caso, além dos estudantes indígenas concorrerem a vagas de Cotas juntamente com outros estudantes negros, a universidade utiliza critérios que consideram especialmente, a situação dos indígenas aldeados, ou seja, daqueles que estão dentro das aldeias.

Para Souza (2015) o termo “aldeado” não abarca a situação daqueles que mesmo articulados com várias comunidades e aldeias indígenas, não compõem fisicamente este espaço, mas sim, se localizam próximos a esses locais ou em perímetros urbanos. Dessa forma,

---

<sup>22</sup> “O Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) é um documento administrativo fornecido pela Funai, instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973: "O registro administrativo constituirá, quando couber, documento hábil para proceder ao registro civil do ato correspondente, admitido, na falta deste, como meio subsidiário de prova". Em outras palavras, o RANI pode servir como documento para solicitar o registro civil. O registro do RANI é realizado em livros próprios por funcionários da Funai, e para cada registro é emitido o documento correspondente, devidamente autenticado e assinado”. Ver: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/direitos-sociais/documentacao-civil/registo-administrativo-de-nascimento-de-indigena-rani>.

<sup>23</sup>

Ver: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%A9genas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>.

O adjetivo “aldeado” remete à ideia de localizados e, ou confinados em territórios geográficos indígenas, em uma clara acepção de aldeamento circunscrito a uma localidade, em oposição às fronteiras com os núcleos urbanos ou arredores que o circundam. (SOUZA, 2015, p. 161)

Com relação aos indígenas que passam a viver nos grandes centros e fora do seu local de origem, Camilo Kayapó e Edson Kayapó (2022), discorrem sobre o estranhamento provocado nas pessoas não indígenas e até mesmo nos próprios indígenas, por vivenciarem o sentimento de um “não-lugar”, em espaços que estruturalmente não foram pensados para as populações originárias.

O racismo, em suas diversas faces, é expresso o tempo todo e de forma contraditória. Os mesmos que defendem a ideia de que os povos indígenas devem adentrar o mundo moderno, desautorizam o pertencimento dos nossos jovens que estão nas universidades utilizando os instrumentos do mundo moderno. Desta vez o discurso afirma que aqueles que fazem um curso superior e usam as tecnologias digitais não são “índios”. (C. KAYAPÓ; E. KAYAPÓ, 2022, p. 34)

Em complemento a este discurso de não reconhecimento diante da convivência com os não indígenas, Schubert, Kayapó e Ulrich (2021, p. 73), ao discorrerem sobre uma experiência de visita do representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ao Espírito Santo, a fim de cumprir com uma exigência do Estado Brasileiro na década de setenta, buscando atestar a “indianidade e genuidade” do grupo Tupinikim, afirmam que nesses casos, os indígenas têm apresentado inúmeras estratégias de resistência em diferentes situações para existir, como por exemplo, até mesmo reforçar os estereótipos criados pelos não indígenas, como o modo de vestir, usar penas, as formas de falar, entre outras características.

Havia toda uma discussão sobre os índios que se teriam tornado não-índios ou índios que não eram mais índios, eram caboclos, mestiços, estes seriam, para o Estado brasileiro, aqueles indivíduos indígenas que “já” não apresentavam “mais” os estigmas de indianidade, estimados como necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania.

Ainda sobre a narrativa construída, que conta a história de um jovem indígena que saiu da aldeia e foi viver o cotidiano de uma grande cidade e, posteriormente, ingressou na universidade, Camilo Kayapó e Edson Kayapó (2021), apresentam uma situação de violência expressada por um colega do curso de Direito, que resolve questionar o jovem

indígena sobre que propriedade este teria para falar sobre as questões indígenas, se não era um “verdadeiro índio”, visto que estava fora de seu local originário, não morava em oca, não possuía o rosto pintado e os cabelos grandes e lisos. O caso nos leva a pensar sobre as diversas angústias causadas pelos racismos, e que são enfrentadas pelos indígenas que passam a viver fora de suas aldeias e distantes de seus povos, e, conseqüentemente, se veem na necessidade de reafirmarem a todo momento o seu pertencimento a determinado grupo social, com risco de serem invalidados, apagados e negados enquanto indígenas em um espaço urbano.

No calor do momento e diante de tanta violência expressa, fiquei acuado e não tive palavras para rebater novamente. Mas, naquele mesmo dia voltando para casa pensei comigo mesmo: nos obrigam a nos tornarmos aquilo que não somos e tentam, a todo instante, desmontar os nossos pertencimentos originários. Nos forçam a abdicar de nossos hábitos e costumes ancestrais, nos impondo padrões aos quais devemos seguir à risca para que tenhamos um mínimo de aceitação daqueles que não compreendem nossas ancestralidades, e, no final de tudo, esses mesmos colonizadores nos cobram que sejamos exatamente aquilo que nos foi tirado. (C. KAYAPÓ; E. KAYAPÓ, 2021, p. 36)

Complementando as diversas experiências de racismos vivenciadas pelos estudantes indígenas nas universidades, Eloy Terena (2022) nos apresenta um relato sobre sua própria experiência quando era estudante do curso de Direito de uma universidade no Mato Grosso do Sul. O relato, demonstra os inúmeros desafios enfrentados pelos estudantes indígenas, que superaram a dificuldade do ingresso na universidade, e se deparam com as questões de funcionamento das instituições.

A lista de presença era separada, então você tinha a lista de quem passou pelas vagas gerais, a lista de quem entrou pelas cotas dos negros e a lista dos indígenas. Naquela época, estava no auge a discussão sobre a constitucionalidade das cotas. Havia uma ação correndo no Supremo Tribunal Federal, e muitas pessoas opinavam sobre isso. Tínhamos muitos professores do Direito que dedicavam horas das aulas deles falando e argumentando juridicamente contra as cotas e nós, que ainda éramos estudantes do primeiro semestre, não sabíamos nem contra-argumentar. Os parentes sofriam demais, porque, além dessa segregação na lista de chamada, os indígenas eram conhecidos como aqueles que entraram pela porta dos fundos da universidade. Lá em Dourados – que é uma cidade onde o agronegócio é muito forte – havia os cursos de agronomia, zootecnia, entre outros vinculados ao agronegócio, mas também o de direito, onde os nossos amigos de classe eram os filhos dos juizes, promotores e fazendeiros da região. Era uma situação muito difícil. Me lembro que na minha turma havia cinco indígenas e a segregação acontecia até na hora de fazer o trabalho

escolar. Ninguém queria fazer trabalho com a gente, porque diziam que os indígenas iam ficar escorados nos outros. Além disso, naquela época nem todo mundo tinha computador e os professores já exigiam os trabalhos formatados nas normas da ABNT. A gente não sabia nem o que era ABNT. (ELOY TERENA, 2022, p. 317-318)

Como é possível observar através do relato, as dificuldades se apresentam desde a entrada na universidade e, posterior aos ingressos desses estudantes indígenas nos cursos de graduação, se apresentam as dificuldades de locomoção, alimentação, convivência com os demais colegas não indígenas, acesso aos materiais dos cursos, aceitação dentro da sala de aula, convivência com os colegas e até mesmo com os professores e demais funcionários da instituição. Eloy Terena ingressou no curso de Direito no ano de 2006, se formando no ano de 2011, passados muitos anos, o cenário acadêmico segue apresentando muitas dessas problemáticas apresentadas em sua vivência.

Em sequência ao relato de Eloy Terena, Xakriabá (2022) apresenta que a presença dos estudantes indígenas na universidade representa muito além de mais um estudante dos cursos de Direito, Medicina, Ciências Sociais, entre outros. Para ambos, a presença de um estudante indígena na universidade representa uma coletividade.

Quando vamos para a universidade, não estamos lá só enquanto estudantes de direito, ciências sociais, medicina, enfermagem. Estamos cumprindo um papel social de demarcar e de indigenizar a universidade. Para nós não adianta nada se não tivermos a universidade como ferramenta de luta. Quando trilhamos esse caminho, mesmo se não conseguirmos transformar a mentalidade dos professores e do território da universidade, já vai estar bom demais se eles não nos mudarem em nada. (XAKRIABÁ, 2022, p. 321 – 322)

Ainda sobre a importância do fortalecimento da identidade indígena dentro do ambiente universitário, Xakriabá (2021) nos apresenta uma forte e importante reflexão acerca de suas experiências.

Quando as pessoas perguntam se é mais difícil a retomada de terra ou ir para a universidade, eu digo que não existe luta nem mais nem menos difícil, porque, se na retomada enfrentamos os fazendeiros, no território acadêmico enfrentamos a sua segunda geração. Ou seja, os filhos e netos desses fazendeiros tentando deslegitimar o nosso conhecimento, que é o epistemicídio. Uma das perguntas que mais me orientam no doutorado é se, quando os nossos corpos entram nesses espaços, entram também as nossas ideias. Nesse momento, não basta apenas reconhecer as narrativas, é urgente reconhecer os narradores. Não basta reconhecer os conhecimentos indígenas, é urgente reconhecer os conhecedores.

Porque nós emergimos de uma ciência que nasce do território e carregamos essa ciência dentro de nós. Nenhuma forma de fascismo, racismo ou epistemicídio vai conseguir matá-la. Trata-se de um livro aberto da memória. (XAKRIABÁ, 2021, p. 323 – 324)

Para estes intelectuais indígenas, criar estratégias para preservar as identidades ancestrais ao mesmo tempo em que se apropriam desses espaços, faz parte da experiência indígena dentro da universidade, uma vez que, a todo momento, a universidade (sua estrutura e seus indivíduos) reproduzem situações que provocam violências que tentam apagar seus modos de existir nos espaços institucionais por isso, a importância de se indigenizar a universidade. Nesse caso, o ato de indigenizar a universidade, seria o ato de fazer política neste espaço. Para Dal Bó (2018, p. 28) “a apropriação de espaços é outra forma de ação política característica da presença de estudantes indígenas nas universidades).

Dada essa situação da necessidade de resistência cultural nestes espaços, os coletivos e redes de apoio entre indígenas surgem e colaboram para reforçar a identidade indígena. Apoiando-se em Latour (2007), Dal Bó (2018) afirma que “todas essas formas de ação política dos/as estudantes indígenas nas universidades, que promovem e potencializam relações, seja entre eles/as próprios/as, seja com atores universitários não indígenas”, reafirmam a ideia de que “a ciência e política sempre caminham juntas, especialmente nas experiências desses/as estudantes”. (DAL BÓ, 2018, p. 28)

Em sua tese, Anaquiri (2022, p. 218), ressalta enquanto parte dos povos originários que,

Temos o direito de nos relacionar com outras realidades e temos o direito de propor mudanças a partir disso. Daí a necessidade de pensarmos uma pedagogia da identidade e suas diversidades. Neste contexto, chamo atenção, ainda, para a cultura indígena e sua diversidade, bem como para a convicção de que sempre estivemos em movimento. Um movimento em busca do reconhecimento de nossas identidades, territorialidades, religiosidades e culturas, movimento que busca, também, o reconhecimento e o compartilhamento de saberes.

Para Baniwa (2006), para que esse reconhecimento aconteça, é necessário um novo sistema educacional, capaz de dialogar com a interculturalidade e a pluriétnica, a fim de preservar os saberes ancestrais dos povos indígenas no cenário educacional, uma vez que,

Os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos. Suas crenças, valores, tecnologias etc. provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico. (BANIWA, 2006, p. 169 – 170)

Baniwa (2006, p. 170) destaca que os saberes indígenas estão totalmente ligados a cosmologia ancestral, que é responsável por garantir e sustentar suas possibilidades de vida, através da ligação com a natureza e o mundo. Esses saberes, se manifestam “no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial”. Essa seriam as formas de “organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos” dos povos indígenas. Por isso, a importância de preservá-la em todos os espaços. Especialmente, nas universidades ocidentalizadas.

## **2.2 O cenário da Educação de Estudantes Indígenas na UFGD**

### **- Dados numéricos sobre os estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação da UFGD**

Pensando nas complexidades das experiências acadêmicas das e dos estudantes indígenas matriculadas/os na UFGD, é importante destacar a presença numérica destes sujeitos no ambiente acadêmico. Portanto, com o auxílio da Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos da instituição, obtivemos acesso às informações das e dos estudantes **indígenas ativas/os, entre os anos de 2013 e 2022**, especialmente no que se refere a: relação de todas/os as/os alunas/os indígenas declaradas/os com matrículas ativas na instituição, faculdade pertencente dentro da instituição, ano de ingresso e forma de ocupação de vagas e curso.

Ao total, foram contabilizadas 610 estudantes indígenas ativas/os na instituição, ingressantes nas variadas formas: Processo Seletivo de Vestibular da Faculdade de Educação à Distância (PSVEAD), Processo Seletivo Vestibular (PSV), Processo Seletivo de Ingresso Portador de Ensino Superior (PRD), Processo Seletivo de Sistema de Seleção Unificada (SISU), Processo Seletivo de Transferência Voluntária (PSTE), Processo Seletivo de Ingresso Extra-Vestibular para Reingresso De Ex-Aluno (PSIE), Processo Seletivo de Ingresso Licenciatura em Educação do Campo (PSLEDUC), Processo Seletivo de Ingresso9 Licenciatura Intercultural Indígena (PSLIN).

Abaixo, apresentamos os quadros com os dados das matrículas ativas por curso, forma de ingresso e tipo de processo seletivo realizado pelo estudante para ingressar na instituição de ensino superior.

**Quadro 4 – Número de matrículas ativas por curso no Ensino Superior da UFGD – 2013 a 2022**

<b>Curso</b>	<b>Total de Matrículas</b>	<b>Porcentagem Total</b>
<b>Administração</b>	04	0,65%
<b>Agronomia</b>	02	0,32%
<b>Artes Cênicas</b>	05	0,81%
<b>Biotecnologia</b>	01	0,16%
<b>Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura)</b>	24	3,9%
<b>Ciências Contábeis</b>	03	0,49%
<b>Ciências Econômicas</b>	05	0,81%
<b>Ciências Sociais (Licenciatura/Bacharelado)</b>	09	1,47%
<b>Direito</b>	05	0,81%
<b>Educação Física</b>	13	2,13%
<b>Engenharia de Aquicultura</b>	01	0,16%
<b>Engenharia Agrícola</b>	01	0,16%
<b>Engenharia Civil</b>	04	0,65%
<b>Engenharia da Computação</b>	03	0,49%
<b>Engenharia de Alimentos</b>	04	0,65%
<b>Engenharia de Energia</b>	03	0,49%
<b>Engenharia de Produção</b>	0	0%
<b>Engenharia Mecânica</b>	03	0,49%
<b>Física</b>	01	0,16%
<b>Geografia</b>	13	2,13%
<b>Gestão Ambiental</b>	05	0,81%
<b>História</b>	07	1,14%
<b>Letras</b>	23	3,77%
<b>Letras – Libras (Licenciatura/Bacharelado)</b>	07	1,14%
<b>Licenciatura em Educação do Campo</b>	149	24,42%
<b>Licenciatura Intercultural Indígena</b>	223	36,55%
<b>Matemática</b>	07	1,14%
<b>Medicina</b>	03	0,49%

<b>Nutrição</b>	06	0,98%
<b>Pedagogia</b>	12	1,96%
<b>Psicologia</b>	05	0,81%
<b>Química (Licenciatura/Bacharelado)</b>	10	1,63%
<b>Relações Internacionais</b>	01	0,16%
<b>Sistemas de Informação</b>	03	0,49%
<b>Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos</b>	44	7,21%
<b>Zootecnia</b>	01	0,16%
<b>Total</b>	<b>610</b>	<b>Aproximadamente 99,79%</b>

**Fonte: Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos da UFGD, 2022. Quadro feito pela autora. Obs: resultados com base em um número aproximado.**

No Quadro 4, podemos observar o número de matrículas ativas de estudantes indígenas por cada curso na UFGD. Os cursos com a maior concentração de estudantes indígenas são: Licenciatura Intercultural Indígena, seguido dos cursos de Licenciatura Intercultural do Campo, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Ciências Biológicas e Letras.

Já os cursos com a menor concentração de estudantes indígenas, sendo que todos constam apenas com uma matrícula registrada, são: Zootecnia, Relações Internacionais, Física, Engenharia de Aquicultura, Engenharia Agrícola e Biotecnologia. O curso de Engenharia de Produção não possui nenhuma matrícula de estudante indígena ativa. Como é possível observar no Quadro, os demais cursos possuem mais de uma matrícula de estudante indígena ativa.

**Quadro 5 – Forma de Ingresso dos estudantes matriculados nos cursos da UFGD**

<b>Forma de Ingresso</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Ampla Concorrência</b>	360	59,01%
<b>Cotas</b>	250	40,98%
<b>Total</b>	<b>610</b>	<b>Aproximadamente 99,99%</b>

**Fonte: Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos da UFGD, 2022. Quadro feito pela autora.**

Já com relação à forma de ingresso desses estudantes, é possível observar que pouco mais de 59% ingressaram através de Ampla Concorrência, enquanto quase 41% ingressaram através de algum tipo de Reserva de Vagas da universidade. É importante destacar que os ingressantes através da Ampla Concorrência, estão majoritariamente

concentrados nos cursos da Faculdade Intercultural Indígena, onde o modelo de Processo Seletivo é específico para os indígenas, atendendo suas especificidades e, correspondendo às suas expectativas e necessidades dentro da universidade. Enquanto, analisando a tabela, foi possível observar que fora da FAIND, os estudantes indígenas buscam ingressar nos cursos através das políticas de ação afirmativa. Portanto, é possível afirmar que as experiências de estudantes indígenas em determinados cursos de graduação da universidade são possibilitadas somente através da existência de políticas de inclusão e reparação das desigualdades.

**Quadro 6 – Tipo de Processo Seletivo realizado para ingresso nos cursos da UFGD**

<b>Processo Seletivo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>PROCESSO SELETIVO DE VESTIBULAR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA</b>	69	11,31%
<b>PROCESSO SELETIVO DE VESTIBULAR</b>	206	33,77%
<b>PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO PORTADOR DE CURSO SUPERIOR</b>	2	0,32%
<b>PROCESSO SELETIVO DE SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA</b>	50	8,19%
<b>PROCESSO SELETIVO DE TRANSFERÊNCIA VOLUNTÁRIA</b>	2	0,32%
<b>PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO EXTRA-VESTIBULAR PARA REINGRESSO DE EX-ALUNO</b>	5	0,81%
<b>PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	140	22,95%
<b>PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA</b>	136	22,29%

Fonte: Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos da UFGD, 2022. Quadro feito pela autora.

Já com relação ao tipo de Processo Seletivo para ingresso nos cursos da UFGD, podemos observar que cerca de 33% dos estudantes indígenas ingressaram via Processo Seletivo de Vestibular – PSV, enquanto cerca de 22,95% ingressaram via Processo Seletivo de Ingresso Licenciatura em Educação do Campo – PSLEDUC e cerca de

22,29% ingressaram via Processo Seletivo de Ingresso Licenciatura Intercultural Indígena – PSLIN.

Cabe destacar a importância da FAIND para os estudantes indígenas, a fim de ser um instrumento da promoção da inclusão desses sujeitos no ensino superior, visto que das 610 matrículas de estudantes indígenas ativas, 372 estão localizadas nos cursos voltados especificamente para as especificidades dos povos indígenas, ou seja, aproximadamente 61% dos acadêmicos estão nos cursos da LEDUC ou LIN. É destaque também, que, pouco mais de 70% de matrículas ativas estão concentradas nos cursos de Licenciatura, que costumam ser mais visados por aqueles que possuem baixa renda ou que fazem parte de grupos discriminados.

De acordo com o Ranking dos cursos de graduação mais concorridos da UFGD<sup>24</sup>, o curso de Medicina se encontra em 1º lugar, seguido do curso de Direito e Psicologia. Ao observar o número de estudantes indígenas matriculados nesses cursos, vimos que Medicina só possui 3 estudantes indígenas, enquanto o curso de Direito possui 5 e o de Psicologia 5. Dessa forma, podemos afirmar que quando se fala de 610 matrículas ativas e somente 13 destas estão localizadas nos cursos considerados mais concorridos, percebemos um afastamento destes estudantes dos cursos que exigem uma maior nota de corte, conseqüentemente, estes cursos ficam reservados para estudantes brancos, que possivelmente frequentaram um Ensino Médio em escolas particulares, cursinhos preparatórios ou que tiveram um período escolar sem interferências do racismo e da desigualdade (seja ela social, racial ou econômica).

É importante destacar também, que, dos 13 estudantes dos cursos mais concorridos, 12 ingressaram através da Reserva de vagas de cotas, o que ressalta a importância dessas políticas de reparação dentro das universidades para que o cenário dos cursos elitizados se modifique, visto que as cotas, até o momento, se apresentam como um excelente mecanismo para enfrentar a disparidade entre estudantes racializados ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica encontrada nas universidades.

Gonçalves e Ambar (2015, p. 205) destacam uma disparidade vivenciada pelos sujeitos negros, e que também pode ser aplicada à vivência dos povos indígenas, ao afirmar que “o ensino básico que receberam, com frequência de qualidade inferior ao cursado pela maioria do(a)s estudantes branco(a)s, não lhes permite dominar com

---

<sup>24</sup> Consultar: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/ufgd-ms-libera-locais-de-prova-e-concorrencia-do-vestibular-2022/352252.html>; <https://s5.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2022/03/concorrencia-vestibular-2022-ufgd.pdf>.

destreza o código linguístico exigido na academia”. Assim, observamos que os cursos considerados elitizados, continuam majoritariamente sendo ocupados por sujeitos brancos e os cursos menos valorizados concentram muitos estudantes indígenas.

### **2.3 Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu**

Pode-se dizer que o início da história da Educação Indígena na UFGD se firmou de maneira mais expressiva com a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. A partir da Lei Nº 11.153, de 29/07/2005, publicada no DOU de 01/08/2005, surge a Universidade Federal da Grande Dourados, por desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esse movimento colaborou para a criação de novos cursos na UFGD, sendo um deles, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, cujo objetivo era contribuir com a formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá. O curso também é voltado para atender a educação básica (Ensino Fundamental/anos finais e Ensino Médio) indígena de forma diferenciada e específica, seguindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais” (art. 6º).

Além de visar atender as necessidades específicas da formação destes profissionais indígenas em educação escolar, o curso busca favorecer um diálogo intercultural entre os saberes indígenas e não indígenas. Dessa forma, o Projeto Pedagógico do curso aponta que os procedimentos que auxiliam no alcance desses objetivos, consideram as

Expectativas dos professores indígenas em formação, de suas comunidades e do planejamento participativo; da valorização dos conhecimentos locais e interculturais; e do ensino pela pesquisa, com base na reflexão crítica da realidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – TEKÓ ARANDU, 2012, p. 07)

Segundo o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu (2012), o propósito do curso se sustenta em primeiro lugar, pela necessidade de responder às demandas dos Guarani e Kaiowá, e, conseqüentemente, pela realidade escolar destes povos. É importante destacar, que ao falarmos da realidade escolar dos povos indígenas, até o ano de 2012, “para atender cerca de 12.712 crianças e adolescentes matriculados em diversos níveis da Educação Básica, 18 municípios mantinham mais de 61 unidades escolares nas áreas indígenas ou próximas as mesmas”, em parceria com a Missão Evangélica Caiuá (com sede em Dourados) e a Missão Alemã Unida (com unidades em

Paranhos e Douradina) (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – TEKÓ ARANDU, 2012, p. 08). Essas escolas contavam com professores Guarani e Kaiowá, entretanto, suas gestões geralmente não contavam com profissionais indígenas.

Ainda de acordo com o PPC, é consenso de que o curso, visando um diálogo intercultural, pode proporcionar um ensino que de fato considere a realidade dos povos indígenas, sua língua, suas culturas e expectativas futuras após a formação.

É, portanto, em razão de tais considerações, que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena se propõe formar os professores Guarani e Kaiowá para que possam participar, com competência, da construção da Escola Indígena de acordo com seu contexto sócio-cultural, propiciando uma educação escolar de qualidade, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, valorizando as contribuições desta sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, outros conhecimentos construídos pela humanidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – TEKÓ ARANDU, 2012, p. 11)

No ano de 2005, a UFGD recebeu do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros a minuta do projeto pedagógico do curso. A proposta de instalar o curso nas dependências da UFGD foi aceita, em parceria com a UCDB, FUNAI, SEMEDs do cone sul do Estado e da SED/MS. E em 2006, o curso já estava em sua primeira etapa de aulas. Dessa forma, o perfil do curso era orientado pelas organizações Guarani e Kaiowá em conjunto com as instituições parceiras, visando construir um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e de novas áreas de estudo.

A formatura da primeira turma ocorreu no ano de 2011 e contava com 39 acadêmicos formados, divididos entre 06 em Ciências da Natureza, 09 em Matemática, 11 em Ciências Humanas e 13 em Linguagens. Já a segunda turma (ingressante no ano de 2008), contava com 53 novos indígenas que se formaram no ano de 2012 e colaram grau em 2013. Ainda no ano de 2012, a quarta turma da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu aprova 70 novos acadêmicos para ingressarem na instituição.

O curso possui integralização de no mínimo 04 anos e no máximo 07 anos. Atualmente, a cada ano são oferecidas 60 vagas por turma. Sendo 15 vagas para cada área de habilitação oferecida. Para ingressar no curso, é preciso prestar o Processo Seletivo Vestibular específico e diferenciado, a fim de considerar a valorização das línguas Guarani e Kaiowá nas modalidades oral e escrita. O vestibular conta com três fases: redação em língua Guarani e em língua portuguesa; prova objetiva e prova oral.

Quanto à estrutura do curso, são oferecidas formações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, ou Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza. Ao se formarem, cada estudante se denominará “Licenciado em Educação Intercultural Indígena” + com habilitação na área do conhecimento escolhido.

O curso funciona na Metodologia de Alternância e é presencial. Dessa forma, parte do curso é desenvolvido presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade – TU) e parte nas comunidades indígenas (Tempo Comunidade – TC). O Tempo Universidade (TU), funciona em período integral e exige dedicação de 10 horas por dia, e se refere às etapas de estudo intensivo, presencial e coletivo do curso, onde conta-se com a presença e coordenação dos docentes do curso para se trabalhar com os componentes curriculares. Essa divisão ocorre 4 vezes no ano, contando com encontros de 14 dias. Já o Tempo Comunidade (TC), é organizado pelos alunos com acompanhamento dos docentes, e se refere ao período em que os acadêmicos desenvolvem, em suas aldeias e comunidades, atividades orientadas de ensino, pesquisa e extensão, contextualizando e elaborando individualmente e coletivamente os conhecimentos, sem sua prática escolar e não escolar. Nesse período, os alunos também cumprem, nas comunidades indígenas, uma carga horária não presencial das disciplinas, com atendimento periódico dos docentes.

De acordo com o PPC do curso

A interatividade entre ambos os tempos se dá por meio da noção de intervenção sócio-educacional, isto é, os saberes/realidades indígenas interferem no planejamento e desenvolvimento das aulas na Universidade e os acadêmicos de maneira praxiológica, a partir das atividades desenvolvidas na Universidade e com o acompanhamento dos docentes do curso, em forma de pesquisa-ação, intervêm na realidade social e educacional em seu local de morada. (2012, p. 13)

Tendo em vista que o público-alvo do curso são os indígenas Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores em exercício de docência ou de gestão nas escolas de suas comunidades no Mato Grosso do Sul, se faz necessário que além de atuarem nessas escolas, os profissionais pertençam a essas sociedades envolvidas no processo escolar, visto que, o professor indígena terá que lidar com os inúmeros desafios no contexto escolar, que envolvem necessariamente os saberes indígenas.

No ano de 2011, o curso formou a primeira turma de estudantes indígena, composta por 39 estudantes de diversas aldeias da região da Grande Dourados<sup>25</sup>.

**Figura 1 – Turma de formandos da primeira turma de professores indígenas de MS.**



**Fonte: Dourados Agora, reportagem do ano de 2011. Recurso Eletrônico.**

No ano de 2016, o curso completou 10 anos<sup>26</sup>, marcado pelo avanço de alçar o protagonismo dos estudantes indígenas, especificamente os Guarani e Kaiowá na universidade. Para além de serem utilizados como objetos de estudo por sujeitos não indígenas que já faziam parte da universidade, os indígenas passaram não somente a compartilharem dos corredores universitários da UFGD, mas passaram a compor a construção do pensamento científico e acadêmico e a construção do funcionamento da universidade em questão.

---

<sup>25</sup> Ver: <https://www.douradosagora.com.br/2011/10/19/ufgd-forma-primeira-turma-de-professores-indigenas-de-ms/>.

<sup>26</sup> Ver: <https://portal.ufgd.edu.br/noticias/licenciatura-intercultural-indigena--teko-arandu-completa-10-anos>.

**Figura 2 – Cerimônia de Colação de Grau da 3ª turma do Teko Arandu.**



Fonte: Portal da UFGD, Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu completa 10 anos, 2016. Recurso Eletrônico.

**Figura 3 – Colação de Grau dos cursos da FAIND no ano de 2023.**



Fonte: Portal da UFGD, 2023. Recurso Eletrônico.

No ano de 2023, com muito mais avanços, após muitas lutas e resistências das comunidades indígenas e não indígenas aconteceu mais uma de muitas colações de grau.

## 2.4 Faculdade Intercultural Indígena – FAIND

Figura 4 – Prédio da Faculdade Intercultural Indígena



Fonte: Portal da UFGD, 2023. Recurso Eletrônico.<sup>27</sup>

Em 2012, ocorreu um marco na Universidade Federal da Grande Dourados, que também marcou a experiência do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, pois se conquista a instalação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), com a publicação da Portaria nº435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012.

A Faculdade Intercultural Indígena deve visar, através de seu funcionamento “identificar, descrever e incentivar relações entre as áreas de conhecimento da FAIND condizentes com as demandas culturais, sociais e econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas”. (Regimento Interno da FAIND, p. 15). De maneira geral, é preciso que existam ações e atividades de ensino e pesquisa que correspondam às demandas da comunidade indígena.

A FAIND é composta por dois cursos de licenciatura. Um deles é a Licenciatura em Educação do Campo e outro é a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Esses cursos possuem o objetivo de promover uma educação inclusiva oferecendo oportunidades para jovens indígenas e moradores de assentamentos e comunidades rurais, contribuindo também para o desenvolvimento social dessa população e do local onde vivem. Além de cursos de graduação a FAIND possui um programa de pós-

---

<sup>27</sup> Ver: <https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>.

graduação em Educação e Territorialidades, PPGET e uma especialização em Educação Intercultural. Todos os cursos são ofertados a partir da Pedagogia de Alternância.

Ações como a FAIND e o Teko Arandu são relevantes, à medida que pensar em experiências no ensino superior para/por/com os povos indígenas, não só contribui para melhorar as possibilidades de acesso dos indígenas a um curso de graduação, mas, contribui também, para que a universidade passe a considerar “diversos modos de produção de conhecimento, ou articular pesquisa, serviços à população e geração de iniciativas produtivas, aprendizagem situada na prática e por resolução de problemas. (MATO, 2018, p. 31)

Mato (2018) aponta também que, a descolonização da universidade,

[...] exige que eles não apenas incluam membros de povos indígenas como estudantes, professores, pesquisadores, diretores e funcionários, mas também incorporem suas visões de mundo, seus conhecimentos acumulados e seus modos de produção de conhecimento, suas modalidades de aprendizado, suas linguagens e suas demandas propostas e projetos futuros. (MATO, 2018, p. 33)

Essas informações pressupõem que os povos indígenas tenham o direito de criar suas próprias universidades, a fim de preservar e reproduzir suas formas de organização social, suas línguas, suas visões de mundo e principalmente, a defesa de seus territórios, através de suas práticas tradicionais de aprendizagem.

## **2.5 Núcleo de Assuntos Indígenas – NAIN**

Segundo registro no site da UFGD, o Núcleo de Assuntos Indígenas – NAIN

[...] é um instrumento propositivo e consultivo que estimula e promove ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades interculturais e pluriculturais dos povos indígenas no âmbito do Estado do Mato Grosso do Sul, em diálogo constante com demais nações indígenas da sociedade brasileira, especialmente quanto às populações acadêmicas indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa, visando diminuir e/ou superar a discriminação e o preconceito étnico-racial. Além de oferecer informações e instruções acerca das especificidades indígenas na região de atuação da UFGD, visando promover uma convivência mais integrada e indicadores que subsidiem o expediente da administração pública, no tocante a presença dos povos indígenas na universidade. (PORTAL DA UFGD)

A sala do NAIN está localizada no Centro de Convivência da universidade e sua equipe era composta de um/a docente e estagiários/estudantes indígenas de diversos

cursos da UFGD. O núcleo se tornou um importante espaço para os estudantes indígenas na universidade, que, para além de proporcionar diversas atividades para o desenvolvimento científico e intelectual dos envolvidos e acesso a recursos materiais como uso de computadores e internet para realização de atividades acadêmicas, permitia também uma maior interação dos estudantes indígenas e não indígenas com a cultura dos povos originários dentro da universidade.

Nos últimos semestres ofertados pela UFGD, até o mês de julho de 2022, foi observado que o núcleo se encontrava fechado, durante o período matutino e vespertino, e algumas vezes, no período noturno, que era o principal horário de movimento dos estudantes indígenas na instituição, pois não contava com nenhum servidor ou estagiário para prestar apoio às necessidades dos estudantes indígenas. Alguns estudantes relataram que o núcleo não estava recebendo recursos para manter o funcionamento de suas atividades.

## **2.6 O impacto da intervenção na UFGD nos cursos da FAIND**

Como citado anteriormente, a UFGD enfrentou uma intervenção em sua reitoria desde o ano de 2019, instaurado pelo governo Bolsonaro e pelo atual ministro da educação da época, Abraham Weintraub, que publicou no Diário Oficial da União a nomeação da professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio para exercer o cargo de reitora *pro tempore* da instituição.

A intervenção causou inúmeros desmontes que atingiram diretamente os cursos da FAIND, através de cortes orçamentários responsáveis por manterem os cursos de licenciatura da faculdade. No mês do maio do ano de 2022, estudantes indígenas, em conjunto com alguns servidores (professores e técnicos administrativos), estudantes não indígenas e comunidade externa iniciaram manifestações para tentar frear os cortes que atingiam as próximas etapas dos cursos de licenciatura da FAIND.

**Figura 5 – Alunos da Educação do Campo em manifestação na cidade de Dourados/MS**



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Instituições Federais – SINTEF, 2022. Recurso Eletrônico.

Figura 6 – Estudantes indígenas e não indígenas em manifestação na cidade de Dourados/MS



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Instituições Federais – SINTEF, 2022. Recurso Eletrônico.

No dia 09 de junho de 2022, estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), com apoio de estudantes não indígenas e alguns professores, ocuparam o prédio da reitoria para reivindicarem as seguintes questões: garantia das etapas dos cursos até o fim do ano, garantia da construção de um espaço próprio da UFGD (casa da alternância) para alojamento dos/das estudantes, inserção dos cursos da FAIND na Matriz Orçamentária da universidade etc. Durante a ocupação, foram realizadas diversas atividades como por exemplo: palestras sobre a situação dos

estudantes indígenas na universidade, defesa de trabalhos e artigos de conclusão de curso, atividades artísticas etc.

**Figura 7 – Estudantes indígenas e não indígenas, professores e funcionários em reunião para decidir rumos da ocupação.**



**Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Instituições Federais – SINTEF, 2022. Recurso Eletrônico.**

**Figura 8 - Estudantes indígenas e não indígenas, professores e funcionários participantes do ato**



**Fonte: Correio do Estado, 2022. Recurso Eletrônico.**

No segundo dia da ocupação, todos os servidores que atuavam em seus cargos no prédio foram retirados de suas salas e não retornaram ao trabalho, dessa forma, somente os participantes da ocupação permaneceram no prédio. A UFGD passou então, a alegar que os estudantes estavam barrando a entrada dos servidores na instituição. Os estudantes reiteraram a todo momento que os portões da Reitoria seguiam abertos para toda a comunidade, visando um diálogo e negociações que atendessem suas demandas.

Já no dia 10 e 11 de junho de 2022, o Movimento Resiste Faind (nome dado ao movimento de resistência dos estudantes) recebeu uma notificação de Pedido de reintegração da Ocupação na Reitoria. Com a presença de Agentes da Polícia Federal e um Oficial de Justiça, foi entregue um documento de decisão liminar, atendendo ao pedido da Procuradoria Regional Federal da 3ª Região, representando a UFGD, que estabelecia um prazo de 24 horas para a desocupação voluntária do espaço, permitindo o emprego do uso da força policial em caso de descumprimento. Caso o pedido não fosse cumprido, a UFGD solicitava que fosse aplicada uma multa diária de R\$ 500,00 por estudante presente na ocupação. Esse pedido não foi atendido pela decisão judicial.

No fim do dia 11 de junho de 2022, em assembleia geral, os estudantes decidiram encerrar a ocupação no prédio da reitoria, com o objetivo de preservarem a integridade física de todos os envolvidos no ato.

No dia 23 de junho de 2022, com a nomeação do professor Jones Dari Goettert ao cargo de reitoria, terminou a intervenção na UFGD. O cenário voltou a reacender a esperança de reconstrução de uma universidade mais democrática e plural, que seja construída considerando a presença e os saberes indígenas, visto que, fugindo dos comportamentos tradicionais na universidade, o novo reitor tomou posse utilizando um cocar – que para muitos representa somente um acessório ou enfeite – mas para os povos indígenas é sinal de orgulho e conexão com a ancestralidade. Além do uso do cocar, destaca-se também a presença de representantes indígenas que apresentaram danças e rezas para celebrar e proteger a atuação dos novos empossados. Essa atitude, alegrou não somente os grupos de pesquisadores/discentes e docentes indígenas presentes na instituição, mas também, aqueles que estão próximos da luta dos povos indígenas, pois indicou um novo tempo para a FAIND e para os povos indígenas, que tiveram suas experiências impactadas diretamente desde o início da intervenção.

**Figura 9 – Professores Etienne, Claudia e Jones, durante posse e benção guarani kaiowá.**



Fonte: Folha de Dourados, 2022. Recurso Eletrônico.

**Figura 10 – Professor Jones Dari Goettert, reitor da UFGD.**



Fonte: Folha de Dourados, 2022. Recurso Eletrônico.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISES DOS DIÁLOGOS E REFLEXÕES CONSTRUÍDOS COM AS ESTUDANTES INDÍGENAS

#### 3.1 Características das interlocutoras

Neste capítulo apresentaremos com base nos diálogos e entrevistas realizadas com três interlocutoras indígenas mulheres, o olhar de estudantes indígenas matriculadas nos cursos de graduação da Universidade Federal da Grande Dourados a respeito de suas experiências na UFGD, sobretudo, no que diz respeito à presença do racismo contra indígenas na instituição.

É importante destacar, que durante a busca de interlocutoras/es para este estudo, procuramos diversas/os estudantes indígenas que pudessem tecer reflexões acerca de suas experiências universitárias na UFGD, ao que se refere ao racismo institucional possivelmente vivenciado na instituição, entretanto, percebemos que entre os homens e mulheres, tivemos um retorno muito mais participativo das estudantes mulheres indígenas da instituição.

Foi possível observar também, em muitos eventos, uma presença majoritária de mulheres, seja nas organizações dos eventos acadêmicos de resistência da identidade indígena dentro da universidade, seja como ouvintes nas rodas de conversas e palestras voltadas aos estudantes indígenas. Vale destacar, que muitas dessas mulheres, marcavam presença nestes eventos acompanhadas de seus filhos. Dessa forma, apresentamos que todas as nossas interlocutoras são mulheres, visto que não obtivemos resposta dos estudantes indígenas homens com relação a participação no estudo.

Esta questão nos levou a refletir sobre o que apontam Schubert, Kayapó e Ulrich (2021, p. 78) quando dizem que,

As indígenas mulheres são aquelas não encontradas nas reflexões de uma historiografia sobre gênero, são elas que muitas vezes foram e estão sendo destituídas de seus corpos-territórios, e que precisam desenvolver formas de resistências e, simultaneamente, trabalhos alheios para gerar renda para a família.

Abaixo, é possível observar que revelamos somente a etnia e os cursos das/dos participantes, considerando a particularidade de cada área de conhecimento. Os estudantes teceram contribuições com suas perspectivas acerca da experiência na

universidade e foram identificados através de números, como demonstra o Quadro 7, a fim de preservarmos suas identidades, considerando a seriedade e fragilidade dos conteúdos dos relatos.

**Quadro 7 – Estudantes indígenas participantes da pesquisa**

Estudante	Curso	Etnia/povo
<b>Acadêmica 01</b>	Gestão Ambiental	Guarani-Kaiowá
<b>Acadêmica 02</b>	Pedagogia	Guarani-Kaiowá
<b>Acadêmica 03</b>	Medicina	Kanela do Araguaia

**Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2023.**

A fim de construir uma aproximação mais humanizada das interlocutoras, considero relevante apresentar algumas características particulares que cada uma se sentiu confortável em compartilhar e que se destacaram durante nossos diálogos.

Nossa interlocutora denominada **Acadêmica 01**, é estudante do curso de Gestão Ambiental, ingressante por cota de escola pública e cota de estudante indígena e possui 25 anos de idade, é casada e mora de aluguel na cidade de Dourados – MS com seu companheiro e com suas duas filhas adotivas e seus dois filhos biológicos. A estudante é pertencente da aldeia Guapoy-Amambai. Sua renda advém da sua atuação profissional como professora particular de língua materna (Guarani) e seu companheiro também é acadêmico, do curso de Educação Física e sua renda advém de uma bolsa de estudos da universidade. Durante sua trajetória acadêmica, a estudante vivenciou inúmeras dificuldades, o que fez com que ela desenvolvesse depressão e trancasse o curso. A acadêmica em questão, participou e participa ativamente de atividades relacionadas à cultura indígena dentro e fora da universidade. Ela cita suas participações em projetos de extensão sobre a língua materna, dando aulas de Guarani para acadêmicos indígenas e não indígenas, por meio do Núcleo de Assuntos Indígenas – NAIN. Além de ter participado de diversas palestras sobre diversidade cultural e cultura indígena, destacando seu trabalho na área da comunicação.

Nossa interlocutora denominada **Acadêmica 02**, é estudante do curso de Pedagogia, possui 26 anos de idade, é casada, nasceu e mora na cidade de Dourados - MS e é pertencente da Aldeia Jaguapiru. Seu primeiro contato com o Ensino Superior se deu no ano de 2019 e foi na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, onde cursou Enfermagem por 3 anos. Após largar o curso por questões que envolviam o gosto

pela área e algumas situações de violência enfrentadas na universidade, a acadêmica ficou 1 ano sem estudar.

Ela nos relatou que seu período de escolarização da Educação Básica foi realizado na escola da aldeia. Mas que nessa escola não havia muita ajuda para as questões do ENEM e Vestibular. Então, em um período do Ensino Médio foi estudar em uma escola urbana, se deparando com inúmeros desafios. Nas palavras da interlocutora, ao relatar sobre seu período escolar na cidade, relembra:

*“Na cidade eu fui estudar porque é melhor, né. Lá eu aprendi bastante coisa. Só que a gente enfrenta muito preconceito, né. É complicado. No 3º ano a escola era no centro e ficou muito longe pra mim, aí eu mudei pra aldeia e terminei ali o Ensino Médio. Eu notei muita diferença porque não ajudou muito com as questões do ENEM. Mas na cidade eu aprendi muito, porque desde o 1º ano eles explicam como faz as provas. Então eu comecei a estudar sozinha. Fazia os textos do ENEM, simulando e aí eu consegui passar em Enfermagem, depois eu parei e fui fazer Pedagogia na UFGD, que era a minha 2ª opção.”* (Acadêmica 02, estudante de Pedagogia, 2022)

A estudante retornou seu contato com o Ensino Superior no ano de 2020, entretanto, no ano de 2021 parou novamente com os estudos, porque segundo ela, não tinha condições de prosseguir durante a situação pandêmica da COVID-19. Ela relata que não tinha internet, seu celular estava em péssimas condições, além de não saber utilizar o sistema adotado pela UFGD. A estudante chegou a se matricular, mas ficou reprovada por não saber acessar o sistema. Tempos depois, com o retorno, a estudante aprendeu a utilizar o sistema e seguiu no curso.

Sobre o que afirma a estudante com relação ao preparo da escola para provas como ENEM e SisU, Silva (2018, p. 98) afirma que,

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.

Por isso a importância de processos seletivos que se propõem diferenciados, como por exemplo, os oferecidos pela Faculdade Intercultural Indígena da UFGD, que conta

com três cursos específicos, sendo a Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, Licenciatura em Educação do Campo – LEDUC e o curso de pós-graduação em Educação e Territorialidades – PPGET. São estes processos seletivos os responsáveis por colaborar, juntamente com as Ações Afirmativas, para um maior ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior.

Ao escolher o curso de Pedagogia na UFGD, a **Acadêmica 02** considerou gostar muito de estar com as crianças e o encantamento pela possibilidade de ensinar, além das influências de suas amigas e amigos professoras/es. Ela relata que se admira ao ver que uma criança entra na escola e consegue se apropriar de conhecimentos como a escrita e a contagem dos números com a ajuda do professor. Para ela, o professor tem o poder de levar a sabedoria e o conhecimento aos alunos.

Nossa interlocutora denominada de **Acadêmica 03**, tem 22 anos de idade, é estudante do curso de Medicina e é da cidade de São José do Rio Preto, São Paulo. A estudante veio para a região de Mato Grosso do Sul especialmente para cursar Medicina. Ela pertence ao povo Kanela do Araguaia, da região do Mato Grosso. Por conta da retaliação dos fazendeiros, seu avô saiu do Maranhão juntamente com um grupo de outros indígenas e desceu até Tocantins. Seu avô ficou na Ilha do Bananal, enquanto o restante do grupo foi até Luciara. A acadêmica demonstra orgulho em contar essa parte da história da família, pois, para ela, a inteligência do seu avô na época, permitiu que atualmente, as gerações seguintes pudessem construir melhores condições de vida. Dessa forma, a **Acadêmica 03** cresceu sendo uma indígena urbanizada e destaca que sua vivência tem inúmeras particularidades por causa disso.

Assim, na próxima parte do trabalho, iniciamos nossas análises acerca das trajetórias e escolhas acadêmicas destas estudantes indígenas na UFGD, considerando suas vivências particulares e experiências em comuns.

### **3.2 Trajetórias e escolhas acadêmicas enquanto estudante indígena em uma IES**

Como já explicitado, as entrevistas tiveram seu conteúdo autorizado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os diálogos e as entrevistas foram guiados por um roteiro onde foram elencadas as principais questões que marcaram a experiência das e dos estudantes indígenas no ensino superior da UFGD com o racismo institucional. Nos interessou saber as motivações das escolhas de curso das/dos entrevistadas/os, porque escolheram ingressar

no ensino superior, quais são suas perspectivas profissionais após a formação, como se deu a formação para além das aulas em sala, como se deram as relações com os colegas para além da universidade e, quais impressões estes estudantes possuem da universidade, perpassando especialmente, pela temática do racismo na universidade.

São diversos os fatores que influenciam positiva ou negativamente a experiência dos estudantes indígenas na universidade. Para além das dificuldades materiais, este estudo visa apresentar as experiências relacionadas ao racismo institucional e que produzem exclusões raciais que cercam o cotidiano dos estudantes indígenas.

A **Acadêmica 01** é uma estudante do curso de Gestão Ambiental e concordou em participar da entrevista e construir diálogos e reflexões juntamente com este estudo por ter protagonizado inúmeras situações marcantes em sua trajetória de estudante indígena da instituição. A estudante em questão ingressou através do Vestibular, que foi divulgado em sua escola dentro do território indígena. Ela contou, que na época, pensava em fazer o curso de Artes Cênicas, mas decidiu deixar este desejo para outro momento, pois acreditava que precisava cursar uma formação que trouxesse retorno para as demandas da sua aldeia. A estudante relata, em suas palavras *“eu precisava resolver uma questão urgente... então busquei um curso que pudesse resolver esse problema no território... eu falei para os meus pais que depois dessa graduação eu poderia fazer Artes Cênicas, algo que eu gosto, mas primeiro realizar o sonho deles”*. No momento, a demanda de conhecimento não era só sua, mas também de seus pais. O objetivo era compreender as invasões dos animais dentro da roça/fazenda onde moravam. Ela destaca que por terem residência aproximada dos latifundiários, viam que o veneno espalhado na vegetação da região acarretava a fuga dos animais para a aldeia. Consequentemente, a colheita dos alimentos produzidos pelos moradores indígenas naquela região também era afetada, visto que os animais em fuga comiam seus alimentos produzidos. Essa vivência do seu cotidiano motivou sua escolha de curso. Foi no curso de Gestão Ambiental que ela pôde observar a existência de respostas e diagnósticos que amenizavam os impactos dessas invasões dos animais no território, assim, decidiu se matricular.

Neste sentido, a escolha pelo curso se deu para além de um desejo individual de formação acadêmica e profissional, mas também, de uma necessidade coletiva pensada nas demandas dos povos indígenas e do cotidiano vivenciado em muitos territórios indígenas com relação à plantação, colheita e modo de vida dos animais da região. Essa situação corrobora com o pensamento de Baniwa (2013) ao apontar que

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).

Este pensamento representa parte da epistemologia indígena, visto que, de forma generalizante, o bem-estar e o pertencimento desses estudantes na universidade só é de fato confirmado, ao serem reconhecidos uns pelos outros (sentimento entre estudantes indígenas) como sujeitos que representam determinado grupo étnico/comunidade/território através do desejo de “devolver” ao lugar de onde saíram o conhecimento adquirido no Ensino Superior. Esta afirmação de realização/conquista coletiva se confirma através da fala das outras contribuições de estudantes indígenas para o estudo, que também relatam um sentimento semelhante ao da **Acadêmica 01**.

Ao falar sobre seus planos após a conclusão do curso de Pedagogia, a **Acadêmica 02** afirma que quer cursar algo relacionado a Libras, pois em sua aldeia não existem muitos professores da área, assim, ela pode ajudar sua comunidade neste sentido, visto que, nas palavras da estudante *“um indígena com outro indígena se sente mais abraçado”*. Em outro momento ela relata também: *“eu gosto de estudar, eu queria estudar porque eu tinha esse pensamento que eu quero ter muito conhecimento e aprender e também quero ajudar a minha comunidade com o conhecimento que eu ganhar na faculdade”*. (Estudante do curso de Pedagogia/UFGD, 2022).

A **Acadêmica 03** quando questionada sobre sua escolha de curso e sobre o que significa ser uma estudante indígena na Medicina, para além de nos relatar que desde a infância sente que gosta de cuidar das pessoas e se sente orgulhosa em ser a primeira da família a ingressar na área da saúde, sendo uma porta aberta para os próximos que virão, aponta os inúmeros benefícios coletivos das presenças indígenas na área da saúde, pois, segundo as palavras dela, *“é um lugar de direito dos indígenas e está sendo ocupado e isso é importante para o curso porque traz um comprometimento com essa população”*. Para a estudante, as presenças indígenas no curso trazem as ações de pesquisa, projetos de extensão e as atividades que buscam compreender e contribuir com a cultura indígena, como por exemplo, nas palavras da estudante, *“a realização de um bom atendimento médico, uma explicação sobre o tratamento, a doença, um acolhimento”*. Para além

disso, a **Acadêmica 03** acredita que com os indígenas no curso, é possível exigir direitos e praticar ações na área da saúde que sejam voltadas aos indígenas, visto que, em sua perspectiva, uma das problemáticas que cercam a experiência dos indígenas na sociedade, seria o atendimento médico à população indígena, que ainda se apresenta de forma precária. (Estudante do curso de Medicina/UFGD, 2023).

Dessa forma, é possível identificar na fala da estudante, um comportamento indígena apontado por Baniwa (2006), que, seria o de colocar a serviço de seu povo toda a experiência, conhecimento e informação acumulada fora do ambiente da comunidade indígena. Dificilmente uma decisão de um sujeito indígena terá um peso somente com base em uma realização individual, pois, principalmente para aqueles indígenas considerados aldeados, as decisões como a escolha de um trabalho, um curso de Ensino Superior, entre outras questões, diz respeito também a vidas coletivas.

De acordo com Silva (2018, p. 87)

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.

A **Acadêmica 03** é uma indígena em situação urbana, nascida na cidade de São Paulo. Toda a sua família é indígena pertencente ao povo Kanela do Araguaia, entretanto, segundo ela, seu avô saiu bem cedo da comunidade – também por questões relacionadas aos ataques dos fazendeiros na região em que residiam – em busca de melhores condições de vida e de estudos para os filhos. Com o movimento do seu avô, a estudante relata, em suas palavras: *“minha família é indígena, mas todos fizeram um curso profissionalizante ou um curso no Ensino Superior, e todos os netos fazem faculdade”*. A estudante destaca que seu contexto é uma particularidade, visto que é uma indígena urbanizada e atribui isso à inteligência de seu avô que conseguiu ver outras possibilidades de vida além da aldeia.

A respeito disso, Baniwa (2006) afirma que

Os índios aldeados vivem dos recursos oferecidos pela natureza, enquanto os índios que moram em centros urbanos vivem geralmente de prestações de serviços de mão-de-obra do mercado de trabalho. Disso resulta que a perspectiva dos índios aldeados estará mais focada para a valorização dos seus conhecimentos tradicionais de produção, consumo e distribuição de bens, enquanto os índios de centros urbanos

estarão propensos a apostar na qualificação profissional e na capacidade de inserção no mercado local e global. (BANIWA, 2006, p. 24)

Mesmo sendo uma indígena urbanizada, percebe-se no decorrer da nossa conversa que a **Acadêmica 03** possui fortes laços com a cultura tradicional indígena. Ao relembrar sua trajetória e a trajetória de sua família, a estudante destaca muitas vezes as situações de conflito e luta por território vividas pelo seu povo.

Na região de Mato Grosso do Sul, a trajetória dos estudantes indígenas ingressantes no Ensino Superior é fortemente marcada pelas influências dos conflitos com os fazendeiros e as lutas pelo território. O que nos faz refletir que “os indígenas compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global” (BANIWA, 2006, p. 31). Dessa forma, mesmo não sendo oriunda do Mato Grosso do Sul e pertencente a alguma etnia da região, a memória ancestral da **Acadêmica 03** a faz compartilhar de muitas experiências em comum que somente os indígenas conseguem compreender, e isso, a faz se aproximar dos outros indígenas da universidade e da cidade.

Ainda de acordo com Baniwa (2006, p. 25)

Os jovens indígenas que, por alguma razão histórica, se distanciaram aparentemente de suas comunidades e culturas tradicionais podem restabelecer com elas – e isto é sempre possível e desejável – seus vínculos afetivos, culturais e políticos, ainda que à distância.

Dessa forma, é possível perceber que a estratégia de valorização e preservação de sua identidade indígena encontrada pela **Acadêmica 03** é o de devolver aos povos indígenas, independente da região em que se encontram, seu conhecimento adquirido no Ensino Superior, especialmente, na área da saúde, na UFGD, onde atualmente, o curso conta apenas com 4 estudantes indígenas. Estas/estes estudantes, sentem então, que devem ter o compromisso de honrar o espaço em que estão ocupando para contribuir, de alguma forma, com a melhoria de vida dos povos originários.

Referente a isso, Baniwa (2006) aponta que

Viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos. Mas essa abundância de vida, buscada por todos os povos do mundo, para os povos indígenas passa necessariamente pela manutenção dos seus modos próprios de viver, o que significa formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar filhos, de contar

histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva.

Para Silva (2018, p. 109)

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.

Dessa forma, foi possível observar na narrativa das interlocutoras muitas questões relativas às suas comunidades ao pensarem suas motivações de escolha de um curso na universidade. Ainda de acordo com Silva (2018), muitos estudantes indígenas, que almejam ingressar no Ensino Superior, precisam vivenciar a experiência de saída da aldeia/mudança de cidade/afastamento da comunidade. Surgem assim, os múltiplos desafios antes não existentes em seu cotidiano, e que serão destacados no próximo tópico com os relatos das estudantes.

### **3.3 Percepções de preconceito/discriminação e racismo**

Neste momento, apresentaremos com base nas falas das interlocutoras as percepções de preconceitos, discriminação ou racismo na universidade através de suas trajetórias acadêmicas.

Para a **Acadêmica 02**, a UFGD se apresenta de uma forma mais compreensível do que a sua antiga universidade, a UEMS. Segundo a estudante de Pedagogia, os professores do seu curso compreendiam suas dificuldades de trajeto para chegar até a universidade em dias de chuva, seus desafios em sala de aula, sua identidade indígena, entre outras questões. Ela diz que há muito respeito em suas relações construídas na UFGD. A estudante relata que alguns estudantes de sua antiga universidade a questionavam por que os indígenas tinham prioridade para receber uma bolsa de estudos, se viam *“um monte de índio que anda de caminhonete, tem casa boa e mesmo assim tem prioridade”*. Para a estudante, se atualmente os indígenas têm prioridade para algumas questões na sociedade, é porque a sociedade deve muito aos indígenas, fazendo relação com o processo de colonização vivido pelos indígenas. (Estudante de Pedagogia relatando sobre sua experiência na antiga universidade, 2022)

Landa (2009, p. 37) aponta que

Os dilemas culturais enfrentados pelos povos indígenas na atualidade apresentam dois aspectos relevantes: conflitos de princípios e horizontes de vida, comuns em situações interétnicas como é o ambiente universitário e o preconceito e a discriminação que os jovens acadêmicos indígenas sofrem por serem portadores de culturas diferentes. Este segundo aspecto torna-se ainda mais complicado no cenário contemporâneo, pois além de aprofundar os dilemas culturais, geram violências de toda ordem contra os jovens indígenas, provocadas deliberadamente e, na maioria das vezes, de forma institucionalizada.

Para a autora, o processo de interação dos povos indígenas com o cotidiano urbano e conseqüentemente, com o mundo acadêmico, faz surgir os inúmeros choques culturais. Surgem então, “os preconceitos, os estranhamentos e os constrangimentos”, em diferentes momentos e de diferentes modos, seja em sala de aula, em eventos acadêmicos, nos ônibus ou corredores acadêmicos. Ainda na perspectiva da autora, essas situações de preconceito, que são denominadas como fortes violências contra a identidade indígena, ocorrem não somente pelas diferenças culturais, sociais e econômicas, mas também porque “essas diferenças são reprovadas, desprezadas e às vezes odiadas, em função de um ideal homogeneizador, etnocêntrico ou globocêntrico da vida moderna”, criado pelo imaginário ocidental branco, através das mídias e das elites econômicas da sociedade. (LANDA, 2009, p. 37-38).

Ao ser questionada sobre suas percepções de racismo na universidade, a **Acadêmica 03** inicialmente nos relata que sua primeira impressão foi perceber um entusiasmo por parte dos integrantes do curso ao saberem da chegada de uma estudante indígena. A estudante aponta “*não me lembro de ter sofrido uma discriminação direta*”. No decorrer da conversa, foi possível observar nas falas da interlocutora uma compreensão sobre as discriminações indiretas presentes em seus relatos compartilhados com a pesquisa. Contando um pouco mais sobre o momento de sua entrada no curso, a estudante nos fala que ao chegar no curso percebeu um estranhamento. “*Acho que eles esperavam uma pessoa e veio outra*”. Essa fala nos leva a pensar nas visões estereotipadas construídas no imaginário dos sujeitos sobre o que é ser indígena.

A respeito dessa experiência, Tassinari (2016, p. 50) aponta que

É evidente que esses alunos sofrem, no cotidiano da sala de aula, as conseqüências da ignorância sobre a realidade das populações indígenas no Brasil, tanto da parte dos colegas quanto dos professores. Não é razoável que estudantes ingressem na universidade achando que “usar roupas” ou “falar em celulares” seja um sinal de que alguém não é indígena.

Indo ao encontro com o pensamento de Dal Bó (2018, p. 50) afirma que “o ato de se comprovar indígena parece vir de um estranhamento ou desconfiança pelo fato de ser indígena e querer estar na faculdade”, para ela “a atitude de questionar estudantes indígenas sobre os motivos da procura pela universidade e da escolha dos cursos parece estar ligada a essa cobrança de que eles/as se mostrem ou se comprovem indígenas”.

Ainda de acordo com a autora, são inúmeras as situações enfrentadas pelos estudantes indígenas na universidade, como por exemplo, cobranças para que se comportem como os estudantes não indígenas – na participação nos cursos, na dedicação às leituras, no rendimento nas avaliações, nas obrigações acadêmicas em geral e, em muitas vezes na negação de sua identidade indígena, através de falas que questionam seus modos de falar, de vestir e se comportar, em espaços considerados “não indígenas”. Neste sentido, de acordo com Silva (2018, p. 108), “os 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”.

A **Acadêmica 01** nos relata que ao ingressar no Ensino Superior, foi para a Banca de Comprovação entregar os documentos relacionados à sua identidade indígena. Na época, não havia nenhum indígena fazendo parte do curso de Gestão Ambiental. A estudante relata, que o porteiro responsável pelo bloco do curso a questionou se ela era de outro país. *“Ele perguntou se eu era Venezuelana ou Boliviana, aí eu falei que eu era indígena, daqui mesmo. Não sei se ele brincou com a minha cara ou foi uma piadinha sem graça dele. Ele falou comigo em espanhol e eu comecei a responder em espanhol e ele ficou se questionando como uma indígena falava em espanhol. No momento, uma amiga não-indígena estava se matriculando também e passou pelo lugar e falou comigo. Eu respondi ela e ele perguntou se eu falava Português. Eu respondi: claro que falo. Ele deu risada e ali eu já comecei a sentir o impacto de ser a primeira indígena no curso. Quando eu fui embora ele perguntou se tinha dado tudo certo na matrícula e me parabenizou. Ele disse que achava que faziam 2 anos que tava trabalhando lá e não entrou nenhuma indígena.”* (Estudante de Gestão Ambiental, 2023)

A estudante relata que foi nesse momento que começou a reconhecer os desafios que acompanhariam sua trajetória acadêmica. Em outra ocasião da conversa, a estudante relata outro acontecimento de negação da identidade indígena, dessa vez com um colega indígena de outra região. *“Uma coisa que me marcou muito foi quando um indígena de outro estado, que tem aldeia veio pra estudar na universidade, o pessoal falou pra ele que ele não era indígena. Porque ele tem a pele mais clarinha e porque tem cabelos*

*cacheados. A pele dele não tinha isso que eles falam 'pele de índio' 'a cor do índio'. Isso vem muito das pessoas julgar pelo estereótipo e as pessoas estão acostumadas com todos os indígenas terem cabelo liso, com a pele mais escura. Não são acostumados com indígenas de cabelo cacheado e pele mais clara. Ele falou que sofreu muito com essa questão de quando ele fala sobre a questão indígena porque o povo fala pra ele que ele não sabe de nada, que ele fez pesquisa e é amigo dos indígenas por isso sabe as informações. Quando ele mostrou a aldeia dele, de onde ele veio, esse pessoal se calou".* (Estudante de Gestão Ambiental, 2023)

Ainda sobre a construção dos estereótipos relacionados a imagem dos indígenas, a **Acadêmica 03** relata que em seu curso, os estudantes fazem uma coisa que a desagrada. *"A Atlético tem o índio como mascote e isso eu já acho errado. Quando a bateria da Atlético vai fazer alguma apresentação, eles escolhem uma roupa 'mais parecida' com a indígena, fazem as pinturas indígenas no corpo e eu não concordo. Acho chato, mas não é como se eu pudesse falar muita coisa sobre a situação".* Durante esse relato, a estudante realizava muitas pausas reflexivas. Ela relatou que há também o uso de cocar nas apresentações, feito de tecido e destaca que somente o mestre da bateria (um estudante não-indígena) usa um cocar de verdade. Para ela, o uso do cocar é mais tranquilo.

**Figura 11 – Símbolo da Atlético do curso de Medicina – UFGD**



Fonte: Perfil de Instagram da Atlético, 2023.

A estudante destaca que sabe que em nenhum momento eles pediram para usar esses desenhos, símbolos ou vestimentas. Demonstrando um sentimento de que gostaria que a questionassem e a ouvissem sobre tal uso, visto que é uma estudante indígena. E que mesmo que seja uma apresentação artística, muitas vezes para ganhar algum tipo de premiação, ela se sente desconfortável. Ao mesmo tempo, ela sente que ninguém tem coragem de reclamar ou denunciar essas situações.

Ainda sobre o sentimento de não poder falar nada sobre a situação, a **Acadêmica 03** apresenta outro momento em que se sentiu desconfortável, mas sem possibilidades de reagir. *“Eu acho os estudantes bem proativos com a questão da comunidade indígena em Dourados, agora casos de discriminação vejo por parte dos professora, com a questão da cultura, né. Eles contam uma experiência de como é o atendimento com o indígena. Alguns professores abordam de uma forma boa e outros não. Teve caso de professor falar “ah, aqueles indígenas parecem animais, que você tenta tirar eles do mato, mas não resolve. Eu me sinto muito desconfortável ouvindo.”* (Estudante de Medicina, 2023)

A identidade indígena da estudante é reforçada mais uma vez, quando, mesmo não se referindo diretamente a sua pessoa individual, ela se sente incomodada com falas que ferem os comportamentos e costumes indígenas ao que se refere à área da saúde. Dá-se a isso também, as falas que destacam a importância de indígenas na área da saúde, a fim de amenizar estes atendimentos médicos que muitas vezes são violentos aos povos originários.

A respeito disso, Silva (2018, p. 91) aponta que

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.

A estudante destaca que sente que os professores doutores que trabalham no atendimento emergencial, UPA ou Hospital da Missão não respeitam ou buscam valorizar as identidades indígenas durante o atendimento e isso é ensinado dentro da universidade.

Silva (2018, p. 89), aponta com base em Landa (2009), que mesmo com um maior ingresso de estudantes indígenas através dos processos seletivos diferenciados e as Ações Afirmativas, a universidade “continuou com a mesma “lógica do conhecimento homogeneizado, universal e ocidental”, destacando 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.

Ainda sobre o caso do tratamento dos médicos doutores com os indígenas, a **Acadêmica 03** destaca que por causa do envolvimento dos estudantes com as ações das Ligas Acadêmicas<sup>28</sup>, que realizam inúmeros atendimentos às comunidades indígenas da região, a perspectiva dos alunos tem mudado. Ela aponta que *“Entre os alunos isso está melhorando e o fato de que eles vão ser os próximos médicos é muito bom ver isso acontecendo”*. (Estudante de Medicina, 2023)

Silva (2018, p. 91-92) com base em Mignolo (2008, p. 300-301), destaca aquilo que seria uma “desobediência epistêmica”. Ou seja,

Uma nova forma de produzir e divulgar conhecimentos, desconstruindo – sem destruir – o conhecimento eurocêntrico. Ela se utiliza de outras metodologias e técnicas 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.

A **Acadêmica 03** destaca um exemplo do que poderiam ser as novas práticas baseadas em um pensamento descolonial, nas práticas de ensino no curso de Medicina, ao relatar que existe um projeto das Ligas Acadêmicas que busca trabalhar a Medicina eurocêntrica juntamente com a compreensão das doenças através da espiritualidade pelas comunidades indígenas. Para Mignolo (2008, p. 305), o pensamento descolonial implica em “pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”. Dessa forma, ao mesmo tempo que os estudantes do curso ainda estão ligados à alguns estereótipos ao que se refere a imagem do sujeito indígena, eles apresentam uma nova forma de praticar o conhecimento da Medicina, em conjunto com os saberes das comunidades indígenas da região, e isto pode ser considerado como um diálogo intercultural.

Muitas vezes, por estar inserida em uma sociedade estruturalmente racista, a universidade reproduz hierarquizações de saberes e valores, onde os conhecimentos

---

<sup>28</sup> As Ligas Acadêmicas realizam ações extensionistas como palestras, cursos, oficinas em escolas públicas, nas aldeias indígenas, creches e asilos, nos bairros mais carentes em assentamentos e comunidades rurais.

eurocêntricos são hipervalorizados, legitimados e tratados como verdadeiros. O que diminui o espaço para pensar através de outras perspectivas e lógicas. (SILVA, 2018)

Para Silva (2018, p. 93),

Pensar na ressignificação 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 **Acadêmica 01**, relata mais uma situação de racismo por parte de uma professora do curso. A estudante relata que a professora afirmou que a profissão de Gestora Ambiental não era para ser sua profissão. Primeiro porque ela era mulher e segundo porque era indígena. E ninguém daria emprego na parte administrativa para uma indígena mulher, pois estas tinham uma mentalidade muito fraca. Na ocasião, a professora sugeriu que a estudante buscasse um curso da FAIND, que era uma faculdade específica para os indígenas, pois a área em que ela se encontrava era muito difícil. A estudante relata que nessa época, já fazia muitas denúncias acerca do que acontecia com ela no seu cotidiano.

A estudante destaca que a professora se apresentou como um desafio em sua formação e a fez questionar muitas questões no curso, além de destacar que a linguagem utilizada pela universidade contribui para dificultar a experiência de estudantes indígenas no Ensino Superior. Ela relata que *“A linguagem técnica que eles usam, já usam pra dificultar tudo. Principalmente quando a gente é bilíngue. Quando a gente é indígena que o Português não foi nosso primeiro idioma. E já vem dificultando isso.”* (Estudante de Gestão Ambiental, 2023) Com esse caso, a estudante chega à conclusão de que muitos indígenas conseguem entrar na universidade, mas não conseguem sair, por conta desses desafios que acontecem dentro da universidade, que marcam suas trajetórias e os fazem desistir da formação no Ensino Superior.

Para Cordeiro (2009, p. 87)

Isso gera nos cursos uma evasão muito grande dessa clientela e aqueles que permanecem, apesar de tudo, obtêm muitas reprovações e dependências, impedindo a conclusão do curso juntamente com os outros alunos da turma. Sob o olhar meritocrático, isso pode ser

considerado insucesso, no entanto, do ponto de vista político e social, a presença 1 dos indígenas lutando para se formarem, mesmo utilizando mais tempo, já pode ser visto como um sucesso.

Ainda de acordo com Silva (2018, p. 93)

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.

A **Acadêmica 01** relata que seus parentes que já frequentavam a universidade levavam alguma ferida dentro deles, mas nunca revelavam o que era. Ela ficava muito curiosa em saber o que tinha fora da aldeia. Antes de ingressar na universidade, ela esperava ser acolhida pelos colegas e professores. Em suas palavras, ela diz que *“Foi aí que nasceu a curiosidade de eu querer estudar e sair da aldeia em busca do conhecimento. Mas eu não imaginava que seria tão difícil pra quem é indígena. Porque o racismo tá muito presente. Na época quando eu entrei, eu não sabia falar bem o português, eu era muito calada e a comunicação pra mim era muito difícil. Porque os professores muitas vezes não deixavam eu falar minha opinião, os colegas me isolavam, eu fazia trabalho sozinha. Mesmo assim eu lutei, e no primeiro semestre eu passei em todas as matérias. No segundo semestre as coisas começaram a piorar porque a minha adaptação foi piorando porque teve muitas brigas com os colegas, muitos racismos, por alguns virem de escolas particulares e fazerem cursos de Tecnólogo e se sentirem superiores a mim.”* (Estudante de Gestão Ambiental, 2023).

Com relação ao desafio da língua vivenciado pela estudante, Peralta (2009, p. 40) afirma que

Hoje precisamos estudar o código dos não-indígenas, utilizados muitas vezes para nos prejudicar, pois não se mata um povo somente na bala, se mata também tirando sua língua, religião, cultura, mata, água etc. Devemos nos recuperar do que fizeram conosco, porque nossa ciência, história, geografia e conhecimento não servem somente para nós, mas para o planeta. Somos raiz da ciência e da história, e às vezes não estamos nessa porque antigamente não escrevíamos; quem escreveu, o fez de seu modo, do jeito não indígena, mas hoje percebemos o valor de escrever e de estudar.

Essas situações relatadas pela estudante a fizeram parar os estudos por 2 anos. Ela diz que esses acontecimentos geraram uma sensação de medo. Medo de falar e de se expressar diante de tantos ataques, sejam diretos ou indiretos. Atualmente, ela destaca que usa seus casos para apoiar os sonhos de estudos dos seus amigos indígenas que ingressaram na universidade depois dela.

Diante dessas situações, é possível perceber que as reações e estratégias de fortalecimento da identidade indígena no Ensino Superior adotadas pelas estudantes não são as mesmas. Mas parte delas, busca trabalhar de forma que se destaquem as percepções de identidade, cultura e conhecimento por parte daqueles que desconhecem a cultura indígena. Dessa forma, surgem as ações práticas a fim de amenizar os preconceitos e manifestações de racismo sofridas no ambiente institucional por estas acadêmicas.

Segundo Peralta (2009, p. 40) “as universidades nos parecem, algumas vezes, inflexíveis, então temos que amolecê-la, pois o prédio sozinho não pode mudar, primeiro devemos mudar a nós mesmos, para depois modificar o espaço físico”. Dessa forma, no último tópico, apresentaremos as formas de resistência encontradas pelas estudantes a fim de amenizar e modificar as manifestações racistas encontradas em suas trajetórias e de seus colegas indígenas da instituição.

### **3.4 Estratégias de resistência**

Como apontado anteriormente, são variadas as formas de estratégia encontradas pelas estudantes indígenas a fim de romper com as manifestações racistas que configuram as relações universitárias.

A **Acadêmica 01** nos relatou que, a partir das situações de violência e discriminação sofridas por ela, passou a estudar mais sobre a situação, acumulando um conhecimento que começou a se manifestar através de oficinas no NAIN, de palestras em cursos e eventos relacionados à educação indígena. Uma de suas primeiras estratégias, foi gravar vídeos em suas redes sociais, que já possuíam um certo alcance para aqueles que se interessavam pelos assuntos indígenas, visto que a estudante já movimentava sua arte musical com a temática. A estudante gravava vídeos aconselhando outros estudantes indígenas a prosseguirem com seus estudos. Mais adiante na conversa, a estudante relata que dois de seus colegas indígenas desenvolveram depressão durante a graduação e ao retornar para o território cometeram suicídio. Nessa época, a estudante decidiu se fortalecer para atuar como uma comunicadora, especialmente, falando com a juventude dentro e fora do território indígena.

A estudante relata que na época, utilizou o espaço do NAIN para movimentar e promover eventos como desfiles, palestras e oficinas que enaltessem a cultura e a identidade indígena. Adotando a estratégia de levar conhecimento dos saberes indígenas aos sujeitos não indígenas da universidade a fim de destacar que eles estavam presentes pela universidade e não isolados. A acadêmica aponta que os eventos tiveram um alcance tão grande que contou com a presença de um jornalista do Canadá. E dessa forma, desenvolveu mais projetos que alcançassem outros estudantes indígenas e os que ainda se interessavam em ingressar na universidade. No ano de 2022, a estudante foi convidada para compor uma fotografia de convite para estudantes que quisessem prestar o Vestibular.

A **Acadêmica 01** sente que faz parte de um grupo indígena resistente na universidade. Visto que após muitas situações de violência, conseguiu construir melhores relações na universidade, através de suas organizações estudantis, redes de apoio construídas com outros estudantes indígenas e mais conhecimento adquirido acerca de sua identidade.

A estudante destacou muitas vezes em sua fala que as relações com os outros estudantes indígenas fizeram com que ela se fortalecesse dentro da universidade. Corroborando com isso, Santos (2009, p. 177) aponta que “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”.

Para a **Acadêmica 02**, a melhor forma de modificar o imaginário da sociedade com relação aos sujeitos indígenas, seria estudar. Ela relata que *“Eu entrei na universidade porque nós indígenas sofremos muita discriminação. E o que salva a gente é estudar, ter uma formação. Então pra mim, estudar é o que salva a gente um pouco da discriminação. Tira a gente desse lugar que muitas pessoas olham para o indígena e vê a gente como se fosse um lixo. Como se a gente não fosse nada e não fosse capaz de nada.”* (Estudante de Pedagogia, 2022). Para a estudante, estudar conseqüentemente faz com que ela seja menos discriminada, pois assim as pessoas olharão para os indígenas e verão pessoas que trabalham, estudam e querem o melhor para a sua família.

Assim, no olhar da estudante, ter um bom desempenho acadêmico faz com que ela possa se aproximar mais dos estudantes não-indígenas e que seja respeitada. Ainda de acordo com Santos (2016, p. 164), o desempenho acadêmico pode fazer modificar as relações de discriminação, “como se a legitimação intelectual pudesse apagar uma outra condição”.

Para Eloy Terena (2010-2011, p. 7),

É um empoderamento de novas técnicas na busca de efetivação dos direitos de seu povo. Não muito raro vemos lideranças indígenas de diferentes etnias e diferentes regiões utilizarem em seus discursos a seguinte frase: “nossa arma hoje não é o arco e flecha, e sim a caneta”. Porque vêm justamente esses acadêmicos como uma nova casta dentro da organização indígena.

Para a **Acadêmica 03**, a principal estratégia enquanto estudante indígena matriculada no curso de Medicina é contribuir com o conhecimento adquirido no curso para construir melhorias para a comunidade indígena e para a história do seu povo. Para a estudante, a convivência com os indígenas faz as pessoas abrirem os olhos para ver outras realidades.

Essas presenças indígenas são portas para a construção de diálogos interculturais nos cursos de graduação da instituição. Eloy (2010-2011) afirma que,

Para tanto, terá que se valer de um diálogo intercultural que poderá ser realizado por meio da participação indígena na universidade e, até mesmo, através daqueles que já concluíram, visto que na sua trajetória tiveram que se “balancear” entre o conhecimento tradicional e o científico; entre a cidade e a comunidade; entre seu modo de ser e o modo de ser dos seus companheiros de sala; entre suas realizações pessoais e os anseios de sua comunidade. São inúmeros os desafios que o indígena que quer se “diplomar” terá que enfrentar, não apenas de ordem econômica, mas também social, lingüística, religiosa, política, cultural, identitária, etc.

De acordo com Silva (2018, p. 143-144)

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.

Eloy Terena (2010-2011, p. 7-8) reafirma ainda que “o índio quando entra na universidade não abandona os laços que têm com sua comunidade de origem, pelo contrário, procura manter um vínculo maior com seus familiares”. Todas as acadêmicas demonstraram que manter um vínculo com a comunidade indígena é uma forma de estratégia dentro da universidade, visto que em muitos momentos essa identidade é questionada e sofre

uma tentativa de apagamento. Dessa forma, se torna necessário reavivar o laço com sua família e comunidade, a fim de fortalecer suas ancestralidades.

Diante dos relatos das acadêmicas, foi possível perceber a presença de inúmeras manifestações racistas, baseadas em estereótipos sobre a imagem do sujeito indígena, o lugar que se espera de suas presenças, seus comportamentos e modos de ser nos espaços considerados “não-indígenas”. Reafirmamos que o racismo velado muitas vezes passa despercebido pelos olhos das/dos estudantes, entretanto, foi possível perceber nas falas das interlocutoras uma enorme percepção das situações vivenciadas por elas e seus colegas indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se compreender e conhecer as narrativas dos discentes indígenas no ensino superior ao que se refere às experiências vividas com o racismo institucional na instituição e teve como objeto de estudo o racismo institucional contra estudantes indígenas da UFGD.

Nos apoiamos nas perspectivas decoloniais e interculturais de Walsh (2009), Eloy Terena (2010-2011), Silva (2018), Mignolo (2018) e Baniwa (2006-2013).

Pensar a questão dos indígenas no Ensino Superior me fez considerar o contexto histórico, social, territorial que cerca a construção de vida destes sujeitos. Foi possível perceber que os processos de colonização influenciaram fortemente na construção das experiências de escolarização dos indígenas, especialmente, no Ensino Superior. Com base nos autores destacados, pudemos compreender a importância da valorização das identidades e culturas indígenas no Ensino Superior para uma melhor experiência dos indígenas na universidade. Os relatos das estudantes fortaleceram este entendimento. Visto que em muitos momentos destacaram que suas presenças colaboram para a construção de novos horizontes dentro da universidade.

Levando em consideração as entrevistas realizadas acerca do estudo construído, foi possível perceber que as universitárias indígenas apresentam narrativas que se encontraram em diversos pontos, como por exemplo, nas dificuldades enfrentadas para estar estudando sendo moradoras da aldeia e enfrentando dificuldades para assistir as aulas, além da existência do sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico, que surge do sentimento de precisar fazer mais que os estudantes brancos para provar que sabe algo e que merece estar ali, ao mesmo tempo em que estar ali se torna uma grande conquista e um ato político e de resistência, dado ao fato de que como elas ressaltaram em diversos momentos, os indígenas só são considerados “gente” quando estão estudando, e esse estudo, as afasta das situações de discriminação.

Além disso, a universidade ainda é composta em sua maioria por estudantes não indígenas, o que as faz se enxergarem como um exemplo para quem ainda está do lado de fora desse espaço, também deseja ingressar na universidade. Assim, as duas acadêmicas destacaram que cursar uma graduação vai além de uma realização individual, mas contribui também para ajudar no desenvolvimento de suas comunidades, visto que suas presenças se tornam coletivas no decorrer que seus conhecimentos são elevados.

O estudo indicou também, que a presença de estudantes indígenas na instituição

de ensino superior revelou um ambiente que se manifesta de maneira hostil, visto que elas se encontram em um espaço que historicamente não foi construído para suas presenças. Percebemos que mesmo com ações como as Ações Afirmativas e a construção de uma Faculdade Intercultural Indígena, atuando com processos seletivos específicos, ainda há muito que desenvolver na instituição para que estes estudantes se sintam mais incluídos.

É possível perceber, que muitos casos de manifestações relatados pelas estudantes, que se encaixam nas práticas do racismo institucional, partiram de professores e funcionários. Levantando o debate de uma necessidade de formação continuada e diferenciada que prepare estes profissionais para atuarem – para e com – a diferença, valorizando as culturas e identidades distintas daquelas já valorizadas pela hierarquização eurocêntrica.

Cabe destacar, que é preciso que toda a universidade mantenha o compromisso de oferecer uma educação diferenciada que valorize os conhecimentos originários, para além do que já é construído nos cursos com propostas interculturais. Neste sentido, é necessário que os estudantes indígenas possam se sentir confortáveis em marcarem presença nos cursos que bem entenderem. Diferente do relato dado pela **Acadêmica 01**, as/os estudantes indígenas não precisam buscar os cursos diferenciados para fazerem parte da universidade, como indicado pela professora do curso, mas sim, comporem os cursos que sentem desejo.

Concluimos então, que por menor que seja a presença de estudantes indígenas na universidade, é possível perceber que este movimento se apresenta como um ato político, visto que rompe com as mazelas do racismo estrutural ao não se encerrar no mero movimento de entrada na universidade, mas também se estender através de discussões, eventos e palestras fomentadas por estes sujeitos a fim de reafirmarem suas identidades e possibilitarem o conhecimento de suas culturas aos sujeitos não-indígenas que convivem.

Por trás da presença destes estudantes na universidade, existem muitas histórias de luta e resistência que se expandem para o ambiente acadêmico a cada vez que um indígena adentra nesse espaço, pois estes carregam consigo, não somente suas histórias, mas as histórias coletivas de suas comunidades. Consequentemente espera-se que este estudo contribua para que sejam pensadas mais estratégias de inclusão, permanência e construção de ambientes agradáveis para as/os estudantes indígenas, a fim de que eles encontrem acolhimento nos espaços acadêmicos, especialmente nas salas de aula, dado ao fato de que ainda vivemos em uma sociedade estruturalmente racista e as manifestações relatadas ocorreram neste espaço.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA Urquiza, Antonio Hilario. **Coleção estudos afirmativas, 1: rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul** / Antonio H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento; organização André Lázaro e Laura Tavares. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMADO, L. H. E; Brostolin, M. R. Educação Superior Indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB. 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1020.pdf>. Acesso em: 03 de jun. de 2023.

ANAQUIRI, M. K. O. – Yetê **Venho do Povo das Águas: Uma Travessia Autobiográfica nas Culturas Indígenas e Formação Docente** [manuscrito] / Mirna Kambeba Omágua - Yetê ANAQUIRI. - 2022. 231 f.: il

AUAD, Daniela; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior.** EccoS Revista Científica, núm. 45, 2018, Enero-Abril, pp. 191-207. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71557480012>.

BACKES, J. L.; NASCIMENTO, A. C. 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.], n. 31, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/110>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BAIROS, Luiza. III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO. Dossiê. **Estudos Feministas**, 1/2002.

BANIWA, G. S. L. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BESSERRA Coelho, E. M. AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDÍGENAS: o princípio da diversidade em questão. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 10, núm. 2, julho-diciembre, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Lei das Cotas.** Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CALDAS, F. R. C. **Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade**: o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. 2016. (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

CÂMARA, R. H. **Análise de Conteúdo**: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul-dez, 2013.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

DAL BÓ, Talita Lazarin. **A presença de estudantes indígenas nas universidades**: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer / Talita Lazarin Dal Bó; Orientadora Dominique Tilkin Gallois. – São Paulo, 2018. 249f.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **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/mignolowalterdesobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>>. Acesso em 05 de jan. de 2023.

Em meio à pandemia, invasões de terras e assassinatos de indígenas aumentaram em 2020. **Conselho Indigenista Missionário**, 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/10/relatorioviolencia2020/>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

FARIAS, I. R. **Investigações sobre o racismo**: contribuições da semiótica francesa. Estudos Semióticos, ISSN-e1980-4016, Vol. 15, Nº. Extra 1, 2019.

Freire, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

IBGE. **Características gerais dos indígenas**. Censo demográfico, Brasil, 2010. (Disponível em:<[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_Indigenas/pdf/tab\\_3\\_01.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/tab_3_01.pdf)> Acesso em: novembro de 2021).

\_\_\_\_\_. **Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2017. Dourados: IBGE. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1998.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020** – Resumo Técnico - 2020. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo. **Editora Atlas S.A.** - 2008.

GOMES, J. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Org.). Ações afirmativas: políticas públicas contra desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES; R. AMBAR, G. **A questão racial, a universidade e a (in) consciência negra.** Lutas Sociais, São Paulo, vol.19 n.34, p.202-213, jan./jun. 2015.

GONZALEZ, L. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro. **Rio de Janeiro: Marco Zero**, 1982, p. 9-66.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. 1984. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GROSGOUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

KAYAPÓ, C; KAYAPÓ, E. **Nossas ancestralidades são sagradas.** Leetra Indígena, São Carlos, v. 19, n.1, 2021, p.34-37. Número Especial – Autorias Indígenas da e na Bahia. Acesso em: [www.leetraindigena.ufscar](http://www.leetraindigena.ufscar).

LANDA, B.S. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. **In: Povos Indígenas e Sustentabilidade** – saberes e práticas interculturais na universidade. s / organização Adir Casaro Nascimento... [et al.].- Campo Grande : UCDB, 2009. 211 p.

LÓPEZ, L.C. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.16, n.40, p.121-34, jan/mar. 2012.

Manual sobre ética em pesquisa com seres humanos. / Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal da Saúde. Comitê de Ética em Pesquisa. São Paulo: s.n., 2004. 2a. **Edição revista**, 2010.

M. PINHEIRO SCHUBERT, A.; NGRENHTABARE LOPES KAYAPO, A.; BEISE ULRICH, C. **Mulheres indígenas - indígenas mulheres: Corpos-territórios-devastados-interditados.** Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, [S. l.], v. 4, n. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/revapees/article/view/33965>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230098, 2018.

MATO, Daniel. **Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas V.12 N.3 2018.

MILANEZ, F. et al. **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas.** Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-218, Sept. 2019.

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.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo** / Adilson Moreira. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

OLIVEIRA, E. R.; SEVERO, R. G. **O racismo estrutural e as visões de mundo de estudantes cotistas raciais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).** Revista Devir Educação, Lavras, vol.6, n.1, e-523, 2022.

**Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PEIXOTO, K. P. F. **Racismo contra indígenas: reconhecer é combater.** ANTHROPOLÓGICAS 28(2):27-56, 2017.

PERALTA, A. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. **In: Povos Indígenas e Sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade.** s / organização Adir Casaro Nascimento... [et al.]- Campo Grande : UCDB, 2009. 211 p.

PIRES, É. R. C. C. **O racismo institucional na perspectiva de estudantes negros/as atendidos pela política de assistência estudantil da Universidade Federal do Amapá.** 2019. (Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas) - Centro De Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual Do Ceará, 2019.

POUPART, J. A Entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina. 2. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2010. p. 215-252.

POUTIGNAT, Phillipe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 1998[1995]. 250 p.

QUADROS, M. F. **Descolonizando as relações internacionais: a raça e o racismo como categoria de análise.** Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF – ISSN 1677-1001 V. 18, N. 1, p. 39 - 57, JAN/JUL 2019.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais**. In: Como Elaborar, trabalhos Monográficos em Contabilidade.

RELATÓRIO DE DURBAN. **III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias relacionadas**. Inclui a Declaração e o Plano de Ação, Durban, 2001.

SALZANO, F. M. **Raça, racismo e direitos humanos**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 225-227, jan/jun 2005.

SANTANA, H. P. S; JUNIOR, C. M. G. **A temática indígena na perspectiva da Lei n 11.645/08: inserção nas práticas dos professores**. Formadores no Ensino Superior. REVISTA FORMAÇÃO@DOCENTE - BELO HORIZONTE - V. 12, N. 2, JULHO/DEZEMBRO 2020.

SANTOS, D. J. S; PALOMARES, N, B; NORMANDO, D; QUINTÃO, C. C. A. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Dental Press J Orthod, 2010 May June;15(3):121-4.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa** / Dyane Brito Reis Santos. - 2009. 214 f. : il.

SILVA, L. B. **Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES**. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 3, n. 3, p. 80-99, Jul.-Set., 2017.

SILVA, M. J. S. **Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

SILVA, P. E; PASSOS, A. H. **Expressões da branquitude no ensino superior**. Revista Espaço Acadêmico – n. 230 – set./out. 2021 – bimestral.

SOUSA, P. P. A. **Raça, etnia e negritude: aportes teórico-conceituais para debates etnogeográficos**. Ateliê Geográfico Goiânia-GO v. 4, n. 3 agos/2010 p.18-45.

SOUZA, A. S. **RACISMO INSTITUCIONAL: PARA COMPREENDER O CONCEITO**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 1, n. 3, p. 77-88, fev. 2011. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/275>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, A. C. G. **Estudantes indígenas nas universidades brasileiras – O caso da UFBA**. In: **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil** [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/conexões de saberes (org. Ana Elisa de Castro Freitas). – 1. ed – Rio de Janeiro.

TASSINARI, A. 2016. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. In: **Caderno do GEA** – n. 10 (jul/dez 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, 2PP. P. 43-51.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: Editora da UFGD, 2015. E-book.

VALÉRIO, A. C. O; BEZERRA, W. C; SANTOS, V. S; JUNIOR, J. D. L; FARIAS, M. N; SANTOS, S. M. B. **Racismo e participação social na universidade**: experiências de estudantes negras na saúde. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e3007, 2021.

Vozes da Floresta. Direção: Thiago B. Mendonça. Produção: Rose Farias, Leandro Saflatle, Renata Jardim. **Produção Memória Viva**, 2020.

XAKRIABÁ, C., and TERENA, L. E. **Herdamos a luta**. In: PONTES, A. L. M., HACON, V., TERENA, L. E., and SANTOS, R. V., eds. *Vozes indígenas na saúde: trajetórias, memórias e protagonismos* [online]. Belo Horizonte: Piseagrama; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2022, pp. 304-361.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: \_\_\_\_ CANDAU, Vera Maria (Org.), 2009.

WERNECK, J. **Mulheres negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

ZANETTI, Julia; SACRAMENTO, Mônica. **Jovens negras**: ressignificando pertencimentos, construindo práticas. In: WERNECK, Jurema (org.). *Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Criola, 2010 Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/886>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

	<b>TEMA</b>	<b>PERGUNTA</b>	<b>OUTRAS LINGUAGEM</b>	<b>OUTRAS QUESTÕES</b>
<b>1</b>	<b>Ingresso na universidade</b>	- Você poderia me falar um pouco sobre como foi o seu ingresso na graduação?	- Como foi o processo de decidir fazer uma faculdade?	- Como foi o processo de confirmação da autodeclaração de pertencimento ao povo e/ou comunidade indígena? - Como você escolheu o curso? - O que te motivou a escolher esse curso? - Quais eram as suas expectativas antes de entrar na universidade? - O que você esperava da universidade antes de ingressar?
<b>2</b>	<b>Universidade</b>	- Como você se sentiu ao ingressar na universidade?	- Quais foram as suas primeiras impressões da UFGD?	- Você vivenciou alguma coisa na UFGD que te marcou muito? - Você poderia me falar sobre os seus sentimentos em relação à universidade? - Como você se sente na universidade? - Agora que você já conhece o seu curso e a universidade, quais são as suas expectativas? - Continuam as mesmas de quando ingressou?
<b>3</b>	<b>Renda familiar</b>	- Você poderia me falar sobre as	- Quem são as pessoas que	- Você participa de alguma forma da renda da família?

		<p>peças que mantém a sua família financeiramente?</p>	<p>trabalham na sua casa?</p>	<p>Como se mantém financeiramente?</p>
4	<b>Formação extracurricular</b>	<p>- Você faz algum curso extracurricular?</p>	<p>- Você sente a necessidade de fazer algum curso complementar?</p>	<p>- Você participa de algum grupo ou desenvolve alguma atividade de pesquisa, ensino ou extensão na universidade?</p>
5	<b>Relações além da universidade</b>	<p>- Como é a sua relação com os colegas da universidade fora dela?</p>	<p>- Você costuma sair com os seus colegas da universidade?</p>	-
6	<b>Perspectivas para o futuro</b>	<p>- Você pode me falar sobre os seus projetos para o futuro?</p>	<p>- Quais são os seus planos depois que concluir a graduação?</p>	<p>- Em quais lugares/áreas você gostaria de trabalhar?</p> <p>- Você tem vontade de fazer uma pós-graduação?</p> <p>- E como você acha que vai ser o processo de realizar algum desses planos? (dificuldades/facilidades?)</p>
7	<b>Racismo</b>	<p>- Você já percebeu alguma situação de racismo na universidade?</p>	<p>- Você já percebeu alguma situação de violência ou discriminação na universidade?</p> <p>- Você já viu ou sofreu algum racismo na UFGD?</p>	<p>- Qual é o seu sentimento em relação a ser um aluno indígena na UFGD?</p> <p>- Como é a sua relação com os demais colegas devido ao fato de você ser indígena?</p>
8	<b>Outros</b>	<p>- Não tenho mais perguntas. Tem alguma coisa que não conversamos e você gostaria de compartilhar?</p>	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: "Racismo Institucional: um olhar de graduandos (as) indígenas da Universidade Federal da Grande Dourados".

Pesquisadora Responsável: Luana Larissa de Carvalho Ferreira

Telefone para contato da pesquisadora: (67) 9 9669-3604 ou (67) 9 9147-0691

E-mail para contato: luhdecarvalho14@hotmail.com

**JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:**

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa é verificar como discentes de diferentes cursos da Universidade Federal da Grande Dourados vivenciam a universidade na figura de estudantes indígenas. A pesquisa se justifica com base na necessidade de se compreender e conhecer as narrativas dos discentes indígenas no ensino superior ao que se refere às experiências vividas com o racismo institucional na instituição. E para que isso ocorra de maneira efetiva, é preciso que haja contato direto com estas e estes estudantes, a fim de oportunizar o momento da escuta e de compartilhamento de suas vivências neste espaço. Destacamos a importância de discutir o racismo contra os indígenas, observando que tal termo tem sido contestado por muitos pesquisadores, mesmo que inúmeros grupos étnicos indígenas afirmem veemente que toda violência sofrida pelo grupo é de fato, racismo. Cabe destacar, que o estudo partindo das vivências desses sujeitos, contribui não somente para a melhor experiência dos estudantes indígenas no ensino superior, mas também para que toda a comunidade acadêmica reconheça as práticas racistas que assolam e afetam os processos de estudos desses estudantes. A partir desse reconhecimento, é possível pensar em estratégias que visam minimizar, até tornar-se inexistente, o racismo que constantemente é naturalizado e legitimado no ambiente acadêmico. A universidade precisa se transformar em um espaço menos hostil, mais diversificado e com práticas antirracistas. O(s) procedimento(s) de coleta de dados serão da seguinte forma: entrevistas individuais a

serem realizadas de forma on-line ou presencial (a depender da/do entrevistada/o) e gravadas para posterior análise. Será realizada uma entrevista com cada participante. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "Racismo institucional: um olhar de graduandos indígenas na Universidade Federal da Grande Dourados". Fui informado(a) pela pesquisadora **Luana Larissa de Carvalho Ferreira** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais falas que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação.

Local: Dourados/Mato Grosso do Sul.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_