

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: AÇÃO
AFIRMATIVA E A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO**

Érica Aparecida Kawakami Mattioli

SÃO CARLOS
Outubro de 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: AÇÃO
AFIRMATIVA E A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO**

Érica Aparecida Kawakami Mattioli

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Valter Roberto Silvério

SÃO CARLOS
Outubro de 2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M444pi

Mattioli, Érica Aparecida Kawakami.
Povos indígenas na universidade : ação afirmativa e a
geopolítica do conhecimento / Érica Aparecida Kawakami
Mattioli. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
201 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2014.

1. Sociologia. 2. Ações afirmativas. 3. Povos indígenas. 3.
Ensino superior. 4. Estudos pós-coloniais. I. Título.

CDD: 301 (20ª)



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Rodovia Washington Luis, Km 235 – Cx. Postal 676
13565-905 São Carlos-SP - Fone/Fax: (16) 3351.8673
www.ppgs.ufscar.br - Endereço eletrônico: ppgs@ufscar.br

ERICA APARECIDA KAWAKAMI MATTIOLI

Tese de Doutorado em Sociologia apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Aprovada em 01 de outubro de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Valter Roberto Silvério
Orientador(a) e Presidente
Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFSCar

Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gersém José dos Santos Luciano
Universidade Federal do Amazonas

Profª Dra. Clarice Cohn
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Jorge Leite Júnior
Universidade Federal de São Carlos

Para uso da CPG

Homologado na 52ª Reunião da CPG-
Sociologia, realizada em 26/11/2014

Profª Dra. Jacqueline Sinhoretto
Coordenadora do PPGS



AGRADECIMENTO

Esta tese deve sua realização a muitas pessoas. É o resultado de um processo que envolveu a contribuição e a elaboração intelectual de diversas pessoas, assim como a sua amizade, apoio e força, às quais venho agradecer mais formalmente:

Ao querido professor Valter, especialmente, pelas intensas provocações intelectuais, pelas orientações preciosas, por ensinar com densidade conceitual, comprometimento social e bom humor; pelas oportunidades marcantes que possibilitou à minha formação, por ter sempre incentivado os giros na pesquisa, por sua amizade;

Aos amigos do Núcleo UFSCar–Escola, na estimada pessoa de Ana Luiza Perdigão que me levou a repensar sobre as condições objetivas de vida que se presentificam nas salas de aula de quem volta a estudar depois de 10, 20 ou 30 anos almejando o ingresso no ensino superior e, além disso, me fez conhecer os/as irreverentes Renata, Anselmo, Fulvio, Dri e Rafa, Marina, Cinthia, Anderson e tantos outros;

Ao Jeika, Tumbigaka, Sapuia e Wanakagu do povo Kalapalo, por tudo o que me ensinaram, pelas revisões conceituais, históricas e filosóficas que me obrigaram a fazer e pela amizade forte que segue até hoje;

Aos estudantes indígenas da UFSCar, nas pessoas de Luciano, Edinaldo, Agenor, Jiene, Jaime, pelo trabalho que produzimos, pelos deslocamentos que provocaram em minha formação, pelas perguntas que tornaram possíveis;

Aos colegas do Grupo de Estudos “do Valter”, na pessoa do Cauê, por me fazerem sair pensando, por me mostrarem como é que podemos trabalhar “com”;

Ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar, seus docentes e coordenadoras/es – carinhosamente Maria Inês, Jorge e André – por todas as oportunidades acadêmicas que me propiciaram, imprescindíveis a uma formação comprometida com as questões de nossa geopolítica;

Às professoras e aos professores membros da banca do exame de qualificação, Anete Abramowicz e Maria Inês Mancuso e da banca de defesa da tese, Jorge Leite, Clarice Cohn, João Pacheco e Gersem Baniwa que trouxeram perspectivas, observações e apontamentos valiosos, primeiro para o encaminhamento da tese e, posteriormente, acerca da pesquisa empreendida;

À Ana, Silmara e Cleusa pela prontidão, gentileza e atenção com nossos inúmeros pedidos, dúvidas e pressa;

À Capes por sustentar parte de minha formação no doutorado, sobretudo, por tornar possível o estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais na Universidade de Coimbra, onde contei com as observações precisas da professora Maria Paula Meneses, que ampliou meu escopo de leitura e me colocou questões para as quais eu não tinha resposta alguma;

À querida Alexandra Pereira, também do CES-Coimbra, pela acolhida carinhosa e pela amizade;

À dona Maria Aurora e sua família – minha família em Coimbra;

À dona Maria, com quem pude contar – e ainda posso – para cuidar da minha família e à Sônia, por cuidar de minha casa quando eu não estava por perto;

Aos amigos do mestrado e do doutorado 2010, nas pessoas de Josiane Fernandes, Augusto, Fernando, Juzinha, Juninho, Luciano, Silvio, Boaventura, Danilo, Tiago, Ilunilson e muitos/as outras/os que tornaram as disciplinas um espaço de questionamentos, criativo, inteligente e divertido;

Às amigas e aos amigos que conheci nas caronas, no ônibus, nas estradas, entre elas Cris, Juliane, Francisco, Andréia, Nestor e Cida;

Às pessoas especiais que estiveram ao meu lado em diferentes momentos desta tese, algumas seguem comigo até hoje, amigas, amigos e famílias queridas/os, com as quais cometo a injustiça pela falta de seus nomes;

Às queridas Jacque e Thais – pelo apoio, pela presença boa, pelas partilhas, pela força e pela amizade todo esse tempo;

À minha mãe Maria, ao meu pai Kawakami, pelo encorajamento cotidiano, pelas lições de vida; ao Marcelo, companheiro querido, pelo apoio incondicional e pelos cafés; à minha vó Divina e à Vera, que agora habitam minha memória, por não me deixarem esquecer o lugar de onde venho e quem eu sigo sendo;

Às crianças da minha vida: Haru, meu filho, Eiki, Yuki e Sofia, meus sobrinhos, pela impaciência e por me mostrar que a vida é sempre urgente,

Gratidão sem fim!

RESUMO

O presente trabalho debruça-se sobre a política de ação afirmativa para acesso ao ensino superior no Brasil, num cenário em que diferentes argumentos que a justificam se encontram e se tensionam. Numa perspectiva de análise pós-colonial buscamos discutir a crescente presença dos povos indígenas nas universidades, tendo em vista que o pós-colonial constrói sua crítica ao modo como o conhecimento científico tem sido produzido e posto em circulação. Observamos que, no geral, as universidades públicas brasileiras operam em função de concepções e representações forjadas nas relações coloniais, de modo que em seus espaços, formas de produção, validação, aplicação e circulação de conhecimentos ainda são definidas a partir de uma matriz epistemológica ocidental, eurocentrada, racializada. Ao considerar o racismo inscrito nas matrizes das ciências e o fato de que houve e há hierarquização dos conhecimentos, a crítica pós-colonial leva a cabo o exercício epistemológico de desfamiliarização das experiências antes racializadas e de desconstrução do vocabulário colonial a partir do qual elas têm sido nomeadas, conhecidas e inscritas nos imaginários. Nesse sentido, temos nos perguntado se as presenças indígenas podem provocar algum tipo de deslocamento (epistemológico, metodológico, cultural, político) no contexto da universidade. Mais especificamente, as presenças indígenas nas universidades podem constituir-se em possibilidade de deslocar o espaço-tempo dos signos, deslocar os contextos de significação? Podem constituir-se como possibilidade de produção de novos sentidos e de novos arranjos das diferenças? Tendem a provocar mudanças na própria institucionalização dos programas de ação afirmativa das universidades? A experiência em curso na Universidade Federal de São Carlos nos tem permitido conceber a política de ação afirmativa como estratégia que pode possibilitar deslocamentos nas representações acerca da diferença e, em alguma medida, levar a desarranjos epistemológicos.

Palavras chave: ação afirmativa, povos indígenas no ensino superior, estudos pós-coloniais, geopolítica do conhecimento

ABSTRACT

The *selectivity* concerning the access of indigenous students to Brazilian higher education have been due to the practices formed racially and the understanding of the political strategy of the education for the recognition of the otherness has appeased the definition of public policies of Affirmative Actions (AA) for groups historically considered subaltern. Affirmative action is often conceptualized as strategic mechanism when both racial tension and socio-economic inequality exist in order to counter the effects of a colonial history of discrimination and disadvantaging that has left huge silences and deformations in the historical narratives about indigenous people and their knowledge, philosophies, bodies and cultures. Therefore, we also can think about affirmative action in its epistemological dimension. A post-colonial reading of affirmative action policies in Brazilian universities focused on indigenous people provided the basis for our analysis. We argue that AA policies have a potential force to produce epistemological disruptions in university contexts. The goal of this research is both to analyze and to describe sociologically the experiences of indigenous students from different ethnic groups in the context of Affirmative Action Policies Program at Federal University of São Carlos. This study ends presenting discussions on how we can epistemologically rethink AA policies in Brazilian universities, especially regarding to indigenous people.

Keywords: affirmative action; indigenous people at universities, postcolonial studies, geopolitic of knowledge

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Situando étnica e geograficamente os sujeitos da pesquisa	23
Figura 3.2.: Distribuição dos estudantes indígenas da UFSCar, por estado e por etnia, em 2013	135
Figura 4.3. Estudantes indígenas da UFSCar, em marcha de apoio à luta Guarani-Kaiowá (MS) - Brasília, novembro de 2012.....	157
Figura 4.4. Formandos do curso de Imagem e Som da UFSCar em 2014	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1. - Distribuição regional do total de IES no Brasil, em número absoluto, das que possuem ação afirmativa e das que possuem ações específicas para indígenas, 2013.....	122
Tabela 3.2. – Número absoluto de ingressantes indígenas na UFSCar, por ano, sexo, evasão e trancamentos – 2008 a 2013	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação sócio-demográfica dos participantes-narradores. São Carlos, 2012-2013	26
Quadro 2 – Apresentação sócio-demográfica dos participantes em contextos de observação. São Carlos, 2012-2014	27

POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: AÇÃO AFIRMATIVA E A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras: corpo–lugar de enunciação	12
Apontamentos metodológicos: aprendendo a interrogar	14
Sujeitos em pesquisa	24

CAPÍTULO 1. LEITURAS PÓS-COLONIAIS: “TRABALHANDO COM”

34

1.1. Racialização e as Epistemologias do Sul	34
1.2. Trabalhando com a crítica pós-colonial	53
1.3. Cultura, diferença e regime de representação	62

CAPÍTULO 2. POVOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE

76

2.1. No contexto latino-americano	76
2.2. No contexto brasileiro	82

CAPÍTULO 3. AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

3.1. Incidência na Educação e o ideário nacional	98
3.2. Recuperando o histórico de surgimento	101
3.3. O debate teórico: a raça entre reparação histórica, justiça social e promoção da diversidade	110
3.4. As instituições de ensino superior e uma década de políticas de ação afirmativa no Brasil	121
3.5. O Programa de Ação Afirmativa da Universidade Federal de São Carlos	128

CAPÍTULO 4. NARRATIVAS PÓS-COLONIAIS	139
4.1. Os sentidos de universidade na ambivalência do <i>Kwaryp</i>	140
4.2. A diferença nos interstícios da cultura	150
4.3. Corpo como presença-cultura	156
4.4. Entre-lugares da cultura	162
4.5. Fissuras epistêmicas	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras: corpo-lugar de enunciação

A arquitetura do presente trabalho situa-se na temporalidade. Todo problema humano exige ser considerado do ponto de vista do tempo (FANON, 2008, p. 29).

Numa perspectiva psicológica, aproximando-me das experiências de crianças vitimizadas e pessoas *psiquiatrizadas*, ainda na graduação em Psicologia, pude vivenciar a violência dos processos de institucionalização e normalização que produziram marcas profundas nas subjetividades dessas pessoas. Ficavam as marcas em seus corpos, a ausência em seus olhares que um dia presenciaram o não reconhecimento de sua humanidade. Mas havia também corpos que “escapavam”.

Posteriormente, as experiências de adultos *analfabetizados*, ao longo de suas vidas às voltas com as escolas impossibilitadas e seus tantos significados, me permitiram avaliar as políticas de Estado que mantêm as populações em condições de subalternidade - à medida que intervêm em problemáticas complexas, historicamente constituídas, na forma de *campanhas*, de caráter marcadamente compensatório – e pensar também em como a condição de *analfabetizado* afetava aquelas subjetividades. Muitas vezes, o não domínio convencional da palavra escrita da língua portuguesa bastava para fixar o adulto analfabetizado num mundo infantilizado, pré-racional. Havia, contudo, a leitura subversiva do mundo e a escrita contestatória de suas vidas no cotidiano.

Como uma das coordenadoras pedagógicas do Núcleo UFSCar-Escola, atuando no seu principal projeto, o *Curso Pré-vestibular da UFSCar*, conheci pela primeira vez, em 2007, os estudantes não-universitários do povo Kalapalo, do Alto Xingu (MT). Os enfrentamentos e os desafios relativos à sua permanência em São Carlos fizeram com que buscássemos alternativas em conjunto e que nos tornássemos, com o tempo, amigos. Dessa amizade surgem as primeiras perguntas que me levaram ao presente trabalho.

Mais recentemente, no Programa de Pós-graduação em Sociologia, tenho podido pensar sobre a produção e a circulação de ideias, conceitos e teorias. Sobretudo, tenho aprendido que a teoria se faz, se refaz e se desfaz num processo atravessado por inúmeros eixos; por parte de pessoas que estão posicionadas num tempo e num lugar, numa geografia particular e, portanto, não alheias às suas contradições, ambiguidades e história presente. Como doutoranda, experimentei importantes deslocamentos na forma como penso e me posiciono social e politicamente no mundo, na relação com os

estudantes indígenas da UFSCar, produzindo indagações, reconstruindo caminhos, desfazendo convicções e vocabulários, interrogando a minha própria presença na universidade.

Como nos ensina Edward Said¹ (2007, p. 55), devemos nos perguntar sobre como é possível estudar culturas e povos “a partir de uma perspectiva libertária, ou não repressiva e manipuladora”, tarefa que requer o exame crítico dos complexos imbricamentos entre conhecimento e poder e, sobretudo, a consideração da autoridade intelectual que é, em suas palavras, “formada, irradiada, disseminada; [...] instrumental, [...] persuasiva; tem status, estabelece cânones de gosto e valor; é virtualmente indistinguível de certas ideias que dignifica como verdadeiras, e de tradições, percepções e julgamentos que forma, transmite, reproduz” (p. 49).

As questões que Said (2007, p. 433) formulou a si mesmo na discussão que fez dos problemas da experiência humana e do exercício do intelectual me ajudaram a pensar no meu próprio trabalho:

Como se *representam* outras culturas? O que é uma *outra* cultura? Como é que as ideias adquirem autoridade, “normalidade” e até o status de verdade “natural”? Qual o papel do intelectual?

Assim tem sido para mim a realização desta pesquisa: processo marcado por muitos questionamentos, inquietações e desencontros; feita e desfeita de questões, objetivos e metodologia de pesquisa que se reatualizaram em cada encontro e em cada entrevista com as e os estudantes indígenas. Com elas e eles tenho podido refletir sobre os limites de minhas formulações teóricas e a necessidade de reconstruí-las durante o processo da pesquisa, sobre a inadequação das categorias analíticas (ou descritivas) construídas quando tomadas de modo totalizante e unificado, sobre processos discursivos que subalternizam os conhecimentos, as histórias, as práticas, as artes, os lugares, os corpos. Mas tenho aprendido também sobre os processos de negociação, de tradução, da condição extremamente dinâmica e fluida da cultura e das “posições de identidade” que assumem os sujeitos ou nas quais eles são posicionados e com as quais podem se identificar; processos que permitiram que um povo indígena reduzido a 23 pessoas na década de 1930, hoje tenha um dos seus na universidade e, em sua pesquisa de iniciação científica, produzindo material didático que reconta para as crianças da

¹ Neste texto, optei por trazer o nome completo do autor ou da autora, quando da sua primeira utilização e apenas o último nome nas citações seguintes.

comunidade as histórias de seu povo, retoma as práticas culturais e ensina sobre a língua Umutina.

Os desafios não foram de todo superados, então, este trabalho ainda é o resultado provisório dos tensionamentos vividos entre as diferentes dimensões que compõem um trabalho de pesquisa, no caso presente, um trabalho que, às vezes, pretendeu apreender o que é incomensurável: as diferenças e suas ambivalências.

Apontamentos metodológicos: aprendendo a interrogar

A presente investigação insere-se no quadro do debate sobre ações afirmativas no Brasil, em que diferentes argumentos que as justificam se encontram e se tensionam. Fundamentando-se no quadro teórico apresentado, esse estudo tem se orientado pelo seguinte objetivo de investigação: conhecer o processo de construção da experiência, da diferença, da subjetividade relativas aos estudantes indígenas no espaço da universidade e, ao mesmo tempo, discutir a ação afirmativa como medida que potencialmente pode possibilitar deslocamentos na forma como conhecimentos e representações circulam nesse espaço. Meu pressuposto de trabalho era de que os deslocamentos epistemológicos estariam ainda em curso, sendo de maior eficácia, portanto, investigar se os estudantes percebiam algum tipo de deslocamento, epistemológico, identitário, político e como eles o percebiam, ao contrário de buscar em instrumentos formais como planos de curso ou de ensino, tais “mudanças epistemológicas”. E, a partir de suas narrativas, discutir ação afirmativa para povos indígenas e sua relação com a geopolítica da produção de conhecimento na universidade.

Esta investigação foi definida pela articulação entre diferentes procedimentos metodológicos de coleta dos dados, numa abordagem de pesquisa qualitativa. Fundamentalmente nos valemos da *pesquisa com narrativas* (SQUIRE, 2014), orientada a partir da técnica da história oral e a *observação participante* como nossos instrumentos de coleta de dados. A revisão da literatura acerca dos temas relevantes à pesquisa foi empreendida não só para fundamentar a análise das narrativas e imagens cotidianas, mas para orientar todas as etapas da pesquisa.

O trabalho com as narrativas me parecia profícuo para olhar as imagens abertas e parciais da subjetividade e da cultura no cotidiano. Nesse caso, a não linearidade das narrativas é bem vinda para quem pretende trabalhar com a multiplicidade, as fraturas e as contradições que constituem o local da cultura. Tomei o conceito de experiência para

trabalhar com as narrativas como Scott (1998) e Brah (2011) a conceituam. Para esta última, as narrativas são construções subjetivas, marcadas por processos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos.

Buscar as narrativas dos estudantes indígenas sobre as suas experiências de ingresso e permanência na universidade propondo a reflexão, comigo, sobre como suas subjetividades seriam atravessadas ou constituídas pelas experiências de universidade era central porque eu queria conhecer as posicionalidades identitárias, as tensões vividas, as negociações culturais colocadas em movimento. A pergunta-hipótese que conduziu esta pesquisa foi, portanto, se políticas de ação afirmativa no contexto brasileiro, mais especificamente na Universidade Federal de São Carlos, poderiam constituir-se estratégia de *descolonização epistemológica* da própria universidade. Se sim, queríamos pensar quais deslocamentos ou rasuras poderiam ser percebidas a partir das experiências dos estudantes indígenas nessa universidade.

Os estudos que articulam a análise da institucionalização das políticas de ação afirmativa nas universidades, ressaltada numa dimensão epistemológica, com processos de subjetivação de estudantes indígenas ainda são incipientes no Brasil, justificando a realização de pesquisas com essa perspectiva. Pretendíamos com esse trabalho provocar o uso da crítica produzida pelos *estudos pós-coloniais* na compreensão desse complexo processo que subsumimos na expressão *povos indígenas na universidade*, para pensar sobre as possibilidades de desracialização da produção de conhecimento, de deslocamento das representações subjetivas nos imaginários, de construção de novos sentidos, de circulação de conhecimentos produzidos nas beiradas, à medida que mais indígenas acessam a pós-graduação e ingressam nas posições docentes tradicionalmente ocupadas pela elite brasileira. *Possibilidades*, porque como nos ensina Stuart Hall (2011), não há garantias.

O presente texto compõe-se da apresentação dos contornos metodológicos da pesquisa, a partir das concepções teóricas que vêm fundamentando as argumentações elaboradas e reelaboradas ao longo do estudo e de quatro capítulos, dispostos conforme descrição a seguir.

No *primeiro capítulo*, “trabalhando com” Homi Bhabha, Avtar Brah, Stuart Hall, Ramon Grosfoguel, Maria Paula Meneses, Valter Silvério e Boaventura de Sousa Santos, debruço-me sobre questões do processo colonial – seus efeitos – para pensar sobre o que significa viver numa sociedade racialmente constituída – na qual discursos essencializam, estereotipam e invisibilizam diferenças culturais, corpos e

conhecimentos. Nesse capítulo, discutimos, com esses autores, concepções e críticas que nos permitiram tecer as reflexões no Capítulo 4 e as considerações finais, orientando a investigação em curso. Seguimos de perto tanto as críticas produzidas pelos estudos pós-coloniais quanto as críticas a eles dirigidas².

No *segundo capítulo*, procuro mostrar como as demandas indígenas por formação de nível superior foram se constituindo no Brasil, quais eram (e são) os conteúdos dessas demandas, o que tem sido reivindicado e por quais razões. Mostramos que a reivindicação indígena por ensino superior no Brasil, embora haja demandas individuais, não pode ser compreendida de modo desvinculado das suas lutas pelo território e reconhecimento cultural e linguístico. Esse capítulo traz contribuições de pesquisadores brasileiros e de outros países da América Latina permitindo o estabelecimento de um diálogo entre nossas distintas experiências.

No *terceiro capítulo*, procuro discutir a constituição das políticas de ação afirmativa no Brasil e sua relação com o contexto mais amplo de lutas por justiça social³, reparação histórica e reconhecimento cultural. Procuro mostrar que a argumentação em torno da constitucionalidade e validade das ações afirmativas no Brasil tem a ver com concepções subjacentes aos projetos de nação. Ainda nesse capítulo, procuro apresentar as principais justificativas para ação afirmativa presentes no debate contemporâneo nacional. Ao final, apresento um mapeamento das medidas de ações afirmativas identificadas nas instituições de ensino superior públicas no Brasil ao longo de uma década. Dessa apresentação mais geral, procedo a uma particularização apresentando o Programa de Ação Afirmativa da UFSCar.

No *quarto capítulo*, ocupo-me em compreender como as experiências dos estudantes indígenas na universidade são negociadas, atravessam seus corpos e marcam suas subjetividades. A proposta central desse capítulo é articular analiticamente os elementos presentes nas narrativas dos estudantes indígenas, nas situações que vivenciamos em espaços de aula e nos momentos preparatórios de um evento acadêmico para refletir sociologicamente acerca da possibilidade de desestabilização ou tensionamento do campo epistemológico acadêmico.

² As referências bibliográficas citadas ao final, com títulos em inglês ou espanhol, foram, ao longo da tese, traduzidas por mim.

³ Um termo recorrente nas argumentações em torno da justiça social tem sido *equidade*, relativa à justiça em termos concretos, como o estabelecimento da igualdade substantiva em situações particulares. Segundo Guimarães (1999), a ideia básica de equidade remonta ao conceito legal inglês *equity*, que significava buscar a justiça em função do que fosse considerado justo numa dada situação, em oposição à aplicação estrita de normas legais. Não uma justiça geral, em termos abstratos, mas uma justiça particular.

Finalmente, nas *Considerações Finais* argumento mais conclusivamente em favor da nossa tese, a de que a ação afirmativa pode ser pensada em outra dimensão, ainda pouco explorada, a da geopolítica da produção do conhecimento.

O referencial teórico-metodológico que subsidia este trabalho encontra respaldo nos estudos pós-coloniais e, portanto, procura abster-se de análises que buscam interpretações sustentadas em categorias identitárias naturalizadas, essencializadas e binárias.

Para a leitura das experiências dos estudantes indígenas buscamos considerar as seguintes questões: por que é que esse enunciado pôde ser produzido ou silenciado nesse momento, por essa pessoa, para mim? Quais as condições de emergência dessa narrativa? Ou ainda, nas palavras da socióloga Kathryn Woodward (2000, p. 15): “por que as pessoas assumem suas posições de identidade e *se identificam* com elas. Por que as pessoas investem nas posições que os discursos da identidade lhes oferecem?”

Acerca do discurso, mais especificamente sobre o não dito, ou o não dizível, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o que não se pode dizer, os diferentes silêncios, constituem a mesma estratégia que apoia os discursos autorizados, a questão é procurar determinar os mecanismos que desautorizam, silenciam ou sujeitam determinados discursos e não outros:

aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso [...] é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1988, p. 33-34).

Para pensar sobre a experiência, trabalhei com a historiadora feminista Joan Scott (1998), para quem a experiência visibilizada não deve ser tomada como origem do conhecimento, porque assim a visão dos sujeitos torna-se evidência sobre a qual a explicação é elaborada. O empreendimento, para ela, não deve ser o de tornar a experiência visível, mostrar o que está escondido, mas tomar a experiência para entender como a diferença é estabelecida, como ela opera e como constitui sujeitos e identidades historicamente posicionados. A sugestão da autora é proceder ao exame crítico do funcionamento do sistema ideológico e de suas categorias não historicizadas de representação – fundadas em identidades fixas, geralmente sobre par de opostos.

Com Scott (1998, p. 302-304) aprendemos, portanto, que precisamos evidenciar as condições históricas que, por meio dos discursos, posicionam os sujeitos e

apresentam as suas experiências, o que as categorias analíticas e descritivas significam dentro de um dado sistema discursivo ideológico e como elas operam.

O que é, de fato, desconcertante no texto de Scott (1998) e ao mesmo tempo instigante para quem trabalha com constituição de subjetividades é sua proposição de que experiência não é algo que o sujeito possui como também não é uma entidade de acesso ao “legítimo” ou “autêntico” da subjetividade, mas é o que *constitui* os sujeitos. Para Scott (1998, p. 320), “experiência é a história de um sujeito”. Ou ainda, como diz Avtar Brah (2006, p. 361), a experiência é o lugar da formação do sujeito, o efeito discursivo dos processos que constroem aquilo que conhecemos como “realidade”, ou seja, “um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas”. Ou seja, não estão a falar de sujeitos que *têm* experiência, mas sujeitos *da* experiência.

Nessa perspectiva, é imprescindível a historicização dos termos pelos quais a experiência é representada, num espaço que é histórico, cultural, social e psíquico. Avtar Brah (2011, p. 38), ao falar da experiência do racismo, reconhece os processos de inferiorização⁴ que estão na base dos processos de racismo e destaca o lugar de profunda ambivalência, admiração, inveja e desejo que ele ocupa nos espaços psíquicos. A autora afirma que a produção da subjetividade é social e psíquica e a relação entre essas instâncias é de “descontinuidade irreduzível” (p. 268).

Brah aponta outra contribuição significativa para a análise das formas multifacetadas de racismos, qual seja, o conceito de “racialização diferencial” que ajuda a entender como grupos racializados estão distintamente posicionados uns em relação aos outros, para o que é importante recordar que nenhum símbolo pode ser entendido fora de seu contexto. A fluidez das facetas do racismo não impede, entretanto, que ele opere contemporaneamente com a brutalidade do mundo colonial.

Por fim, ressalto que se em algum momento recorro a certas conceptualizações psicanalíticas é para que nos ajudem a compreender os processos de subjetivação ou os “processos interiores que podem fazer com que [...] “interpelações” sejam produzidas ou, de forma mais importante, que podem fazer com que elas fracassem e encontrem resistência ou sejam renegociadas” em cada contexto social e histórico (HALL, 2000, p.123).

⁴ Como observação, faço menção ao texto de Fanon (1983, p. 78) que, respondendo criticamente ao “complexo de inferioridade” de Adler, argumenta que é precisamente “o racista que cria o inferiorizado”, embora para Fanon não se trate exatamente de um complexo de inferioridade, antes, de inexistência.

Feitas as considerações acima, passo a descrever mais detidamente como conduzimos a pesquisa.

Toda a investigação foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A escolha dessa universidade considerou, além da minha inserção em um de seus programas de pós-graduação, facilitando a mobilidade e o trânsito entre os estudantes e suas atividades, o fato de que a UFSCar não mantém objetivos diferenciados ou específicos para os seus cursos de graduação, em relação ao conjunto das universidades públicas federais deste país, ou seja, não é necessariamente uma universidade fora do cânone acadêmico, por outro lado, apresenta uma especificidade na medida em que reserva vagas para estudantes indígenas em todos os seus cursos de graduação e não somente em cursos de licenciatura ou em determinados cursos na área de educação ou saúde, como observamos em algumas outras instituições.

A pesquisa transcorreu em três momentos, que se imbricaram durante todo o trabalho:

1) Comecei por realizar o *balanço bibliográfico* com o propósito de identificar a literatura contemporânea na área de ação afirmativa e da constituição das demandas indígenas por ensino superior. Encontrei trabalhos mais esparsos que discutiam experiências similares com povos indígenas acessando o ensino superior por meio de políticas de ação afirmativa, sobretudo, no Canadá, Austrália e em Fiji. Contudo, as experiências que mais nos chamaram a atenção, dado o contexto social e histórico de relação colonial e contemporânea com povos indígenas, foram as que tratam dos povos indígenas na América Latina. É por isso que elas são objeto de uma breve discussão no segundo Capítulo.

Assim que dei início ao trabalho com as narrativas, intensifiquei o levantamento dos estudos pós-coloniais, especialmente os que tratavam mais diretamente das questões da geopolítica do conhecimento. O balanço bibliográfico, realizado continuamente, tem me ajudado a compreender o lugar que cada conceito foi tomando dentro de determinadas perspectivas teóricas e como determinadas concepções passam a circular dentro de um campo de conhecimento e do contexto de governabilidade global, além de permitir pensar sobre como as/os autoras/es formulam as próprias questões, em função de contextos históricos, sociais e políticos específicos que experimentam e sobre como podemos formular as nossas próprias questões, ao trabalharmos com esses autores e suas perguntas.

2) Ao mesmo tempo, dei início à *pesquisa documental* referente às medidas de ação afirmativa adotadas por instituições de ensino superior públicas no Brasil, procurando mapear quais instituições implementaram algum tipo de medida afirmativa de acesso em cursos de graduação, como forma de produzir uma contextualização para a investigação em curso, que se assenta sobre os processos de implementação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. O mapeamento⁵ foi realizado junto aos sítios eletrônicos das instituições de ensino superior municipais, estaduais ou federais (especialmente pela análise de atas, editais, resoluções, documentos de formulação do vestibular indígena, pareceres, entre outros), na qual consideramos as organizações acadêmicas intituladas faculdades, centros universitários, institutos federais e universidades de acordo com os dados do Ministério da Educação.

3) Nesse estudo, a *pesquisa de campo* contou com a realização de encontros em que os estudantes indígenas produziram narrativas acerca de suas experiências de universidade. Entrei em contato inicialmente com um estudante indígena com quem já havia estabelecido um vínculo, anterior ao período da pesquisa. Esse momento, da primeira narrativa, forneceu-me elementos para aprimorar a condução da pesquisa, rever os objetivos que havia traçado e o próprio desenho de trabalho, inclusive com a reavaliação das questões formuladas inicialmente. Esse primeiro estudante é quem mediou o meu contato com outro estudante indígena para convidá-lo a participar do estudo, procedimento que se mostrou muito frutífero e se repetiu em momentos posteriores, de modo que todos os participantes foram indicados pelos próprios narradores. Resultou desse processo de indicação que a maior parte dos participantes estava matriculada em cursos da mesma área, Humanidades. A predominância de estudantes de uma mesma área do conhecimento, entretanto, não comprometeu os objetivos da pesquisa proposta.

As narrativas com os estudantes indígenas foram orientadas a partir da técnica da *história oral de vida*, compreendida, num sentido amplo, como a visão de mundo transmitida de uma pessoa a outra por meio da narrativa que cada uma faz sobre as experiências vivenciadas. Uma das potencialidades da história oral de vida, que me pareceu apropriada para o trabalho, é dar dimensão a aspectos pouco considerados, por

⁵ O mapeamento foi empreendido conjuntamente com Juliana Jodas, então mestranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar, sob orientação do professor Valter Silvério. O levantamento resultou na publicação “Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas” (KAWAKAMI; JODAS, 2013).

meio da percepção dos sonhos, desejos, frustrações, fantasias. Esses outros registros devem compor os eixos das entrevistas de história de vida, como explica Bom-Meihy (1996a, 1996b, p. 46).

A partir da história de vida, tenho me referido aos relatos dos estudantes como *narrativa*, uma vez que esta permite que múltiplos aspectos, não formulados de antemão, possam vir à tona, já que a narração daquele que conta vai obedecendo às suas próprias associações (conscientes e inconscientes) e elaborações naquele momento, na interação com suas memórias, com a sua coletividade cultural, com seus desejos, com seus tempos, angústias, contradições e também com a pesquisadora. Além disso, a narrativa sugere a reconstrução ou elaboração verbal de acontecimentos e cenas vivenciadas psiquicamente e permite o encontro com os campos semânticos, vocabulário e discursos de coletividades presentificados nas narrativas dos sujeitos (NETO, 1994, p. 59).

A história de vida pode ser compreendida, como o faz Minayo (1994), enquanto técnica de coleta de dados e de interação que pode ser escrita ou verbalizada, realizada como uma entrevista prolongada, por exemplo, na qual o pesquisador constantemente interage com o narrador. Desse modo, no presente estudo, as narrativas foram produzidas no contexto de *entrevistas em profundidade*, concebidas como importante instrumento que gera a oportunidade de compreender os pontos de vista dos sujeitos acerca de seus mundos tal como descrevem com suas próprias palavras, permitindo ao pesquisador construir reflexões sobre como esses sujeitos interpretam suas experiências (MAYAN, 2001).

A técnica da entrevista em profundidade permitiu a compreensão de vivências e experiências a partir do ponto de vista de quem o vivenciou, com suas percepções, suposições, constrangimentos e significados. Desse modo, o estudante indígena pôde narrar sua experiência de universidade, escolhendo o que contar e compondo sua narrativa como lhe convinha.

No 2º semestre de 2012, as/os estudantes indígenas do campus de São Carlos passaram a se reunir sistemática e semanalmente por cerca de uma hora e meia a duas horas, para a organização do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI)⁶. Reuniões para as quais fui convidada pelos dois primeiros entrevistados a participar

⁶ Os encontros preparatórios do I ENEI contaram com encaminhamentos coordenados pela Profa. Dra. Clarice Cohn, do Departamento de Antropologia da UFSCar.

como colaboradora, uma vez que eu já havia participado da organização de atividades acadêmicas dessa natureza. Esse foi um espaço ímpar que possibilitou a reflexão sociológica sobre como os estudantes põem em movimento ou articulam suas experiências e como se posicionam discursivamente diante de outros lugares discursivos - representados pela presença da instituição, seja pelo gestor do Programa de Ação Afirmativa da universidade ou por seus docentes. Esse espaço foi propício para a mobilização, simultaneamente, de conceitos, impressões e concepções sobre os significados e possíveis impactos da universidade ou da formação acadêmica na sua instrumentalização para o trabalho coletivo, na produção de conhecimento, nos processos de reconhecimento cultural.

Além disso, a minha participação nesses encontros permitiu o cultivo de um envolvimento com os sujeitos da pesquisa imprescindível à condução das narrativas. A partir de então, os encontros para as narrativas foram realizados com uma evidente disponibilidade, por parte dos estudantes, para narrar suas experiências, tecer suas reflexões, trazer seus argumentos e compartilhar suas angústias e desejos.

Dois estudantes dentre os participantes, perguntaram-me se eu era também indígena. É possível que possa ter havido alguma identificação comigo nesse sentido. O interessante aqui é pensarmos sobre como os signos se deslocam e recebem tratamento identitário diferenciado dependendo do contexto social no qual nos inserimos. As posicionalidades identitárias que são construídas para nós são cultural e historicamente cambiantes. No mesmo período, em Coimbra, fui questionada em diferentes ocasiões sobre uma possível descendência chinesa, marcadamente racializada nesse espaço onde os chineses não são bem vindos por serem construídos como uma concorrência ameaçadora ao pequeno comércio local já bastante afetado pela recessão econômica em Portugal.

Outro momento significativo na pesquisa foi minha participação, como estagiária em docência, em uma disciplina que era cursada também por um estudante indígena. A proximidade e a confiança que se estabeleceu entre nós permitiu o aprofundamento conjunto de reflexões e discussões que iniciamos a respeito dos processos de subjetivação e de racialização da subjetividade. Essa proximidade contribuiu para o refinamento do olhar atento ao evasivo próprio da realidade das relações sociais, como o chamou Minayo (1994). Do mesmo modo, a participação, como estudante, já no final da pesquisa, na Atividade Curricular de Integração Ensino,

Pesquisa e Extensão (Aciepe)⁷, denominada *História e Cultura Indígena*, coordenada pela professora Clarice Cohn e aberta à comunidade externa e interna da UFSCar, foi relevante para me ajudar a reformular parte das observações que trago no Capítulo quatro, isso porque a Aciepe contou, ao longo do curso, com a participação especial de 3 estudantes indígenas, dos povos Umutina, Baniwa e Manchineri.

A participação nos encontros preparatórios para o I ENEI e no próprio evento, na disciplina compartilhada com o estudante indígena e na Aciepe, não foi um procedimento previamente definido quando da construção metodológica da pesquisa, mas possibilidades que se constituíram no decorrer mesmo do processo, em virtude das questões de pesquisa que trazíamos. Esses momentos foram imprescindíveis para que presenciássemos a emergência de narrativas *do e no* cotidiano, com seus detalhes, fluidez, ironia e jocosidade. Ou seja, muitas das narrativas que trago nesse texto são *narrativas cotidianas*.

As observações realizadas nesses momentos consistiram em observações participantes, as quais são particularmente apropriadas quando se sabe pouco sobre os fenômenos que se vai estudar, quando há diferenças significativas entre pontos de vista ou quando o fenômeno em estudo se oculta publicamente, como as vozes produzidas nas beiras, não reconhecidas socialmente ou lançadas à credices ou ao folclore (VALLES, 1997).

Como observadora participante, pude participar de momentos da vida cotidiana na universidade, entabulando conversas com alguns dos estudantes indígenas nas salas de aula, no restaurante universitário, na lanchonete e nos bancos da universidade. O conjunto dos conteúdos desses encontros e das informações obtidas, bem como das minhas próprias reflexões, inquietações e questionamentos suscitados ao longo da pesquisa foram registradas em anotações cujo propósito foi apoiar a descrição e análise integrada do processo sob investigação.

O processo de campo permitiu que as questões de pesquisa inicialmente articuladas fossem inúmeras vezes retomadas e reformuladas porque até então me pareceram mal colocadas diante do que observava; incapazes, portanto, de apreender adequadamente a questão sobre a qual me debruçava sociologicamente.

Mais ao final do trabalho de pesquisa, procuramos reunir os estudantes indígenas que participaram deste estudo para o que chamei provisoriamente de *Grupo de*

⁷ A Aciepe foi ofertada no 1º semestre de 2014, nas dependências do Departamento de Antropologia da UFSCar.

discussão sobre a própria tese, em vias de finalização. A presença de todos os narradores não foi possível, sobretudo porque quatro deles concluíram seus cursos de graduação e não estavam mais na universidade e outros dois se encontravam em temporada fora da cidade. Assim, esse *Grupo* pôde acontecer com 3 estudantes, todos do povo Umutina, dois homens e uma mulher. Para iniciar o *Grupo de discussão*, apresentei-lhes a pesquisa novamente, as principais questões que orientaram o trabalho e o conjunto das análises que empreendemos, os argumentos que construímos e os conceitos que foram utilizados para sustentá-los e também a consideração que fizemos sobre as presenças indígenas na universidade e a tese dos deslocamentos epistemológicos. A intenção, com a proposta do *Grupo*, era não somente de dar-lhes um retorno sobre as principais reflexões construídas no trabalho de pesquisa, mas propor algo como uma *metareflexão*, ou seja, a reflexão conjunta das minhas reflexões e argumentações centrais, conversar com eles se o que estava sendo produzido reflexivamente fazia-lhes sentido ou não; verificar se a tese lhes parecia apropriada ou não e por quais razões.

Sujeitos em pesquisa

Nesta pesquisa, contamos com a participação de nove estudantes indígenas de diferentes etnias, na condição de *narradores*⁸, matriculados nos diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos, conforme sistematização no Quadro 1. Além desses estudantes, que participaram da pesquisa na condição de participantes-narradores, ao longo do texto faço referência a participações de três estudantes, aos quais dizem respeito as informações do Quadro 2, abaixo. Ambos os Quadros apresentam a idade em anos, sexo, estado civil, filhos, etnia de cada estudante e o Estado da União em que reside sua comunidade de origem. Os quadros mostram também se a infância foi vivenciada em aldeia indígena, se a primeira língua apreendida foi a língua própria do povo a que pertencem e se a trajetória escolar indica formação

⁸ A solicitação para o consentimento quanto ao encaminhamento dos procedimentos de entrevista-narrativa foi formulada como um documento lido e discutido com os participantes: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual, a partir da sexta narrativa, foi elaborado conforme recomendações e discussão com os próprios participantes. No Termo, constava uma breve apresentação dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos a serem adotados e da pesquisadora responsável pela condução da investigação e do professor orientador, os quais, juntamente com o participante, assinamos o referido documento. As narrativas foram gravadas (após consentimento) e uma cópia do arquivo foi colocada à disposição dos participantes-narradores.

em escolas na aldeia indígena ou na cidade, tanto para o ensino fundamental (EF) quanto para o ensino médio (EM). Nas duas últimas linhas dos quadros está indicada a área de conhecimento do curso de graduação em que está matriculada/o cada um/a dos estudantes⁹.

⁹ Uma breve biografia de cada estudante, bem como a indicação exata do seu curso de graduação e ano no curso foram suprimidas da versão final do trabalho. Como a relação entre número de estudantes por ano e por curso na UFSCar é, de modo geral, 1:1:1, essas informações poderiam rapidamente permitir sua identificação. Como não foi possível recolher a autorização expressa de todos os participantes para sua identificação, decidimos pela supressão das informações. Com a preocupação de assegurar o anonimato da participação, recorremos a pseudônimos (Lucas, Marina, Angelo, Edson, Otavio, Julio, Joana, Erik, Camilo, Débora, Jacinto, Tomás) sem a indicação do povo de pertença, que seguia o pseudônimo na primeira versão da tese.

Quadro 1 – Apresentação sócio-demográfica dos participantes-narradores. São Carlos, 2012-2013

SÓCIO-DEMOGRAFIAS		SUJEITOS - NARRADORES								
IDADE (anos)		26	34	29	38	21	28	23	21	23
SEXO		M	M	M	M	F	F	M	M	F
ESTADO CIVIL		casado	casado	solteiro	Solteiro	solteira	separada	casado	solteiro	solteira
FILHOS		3	-	-	-	-	2	1	-	
ETNIA		Kalapalo	Xukuru do Ororubá	Mayoruna	Terena	Terena	Terena	Umutina	Kaxinawá	Umutina
ESTADO		MT	PE	AM	MS	MS	SP	MT	AC	MT
INFÂNCIA		aldeia	aldeia	aldeia (até 13 a) cidade	aldeia	cidade e aldeia (avós)	aldeia	aldeia	aldeia (até 9 anos) cidade	aldeia
1ª LÍNGUA		própria de sua etnia	própria	própria	própria	Português	própria	Português; própria depois	própria	português e própria depois
TRAJETÓRIA ESCOLAR		EF: aldeia EM: cidade	EF1:aldeia EF2/EM: cidade,	vilarejo e cidade	EF1: aldeia EF2/EM: cidade	cidade	EF1: aldeia EF2/EM: cidade	aldeia	EF/EM: escola da cidade	aldeia
ÁREA DO CURSO		Exatas/ Humanidades	Humanidades/ Saude	Humanidades	Humanidades	Humanidades	Humanidades	Humanidades	Saúde	Biológicas

Quadro 2 – Apresentação sócio-demográfica dos participantes em contextos de observação. São Carlos, 2012-2014

SÓCIO- DEMOGRAFIAS	PARTICIPANTES		
IDADE (anos)	28	32	21
SEXO	M	M	M
ESTADO CIVIL	solteiro	solteiro	solteiro
FILHOS	-	-	-
ETNIA	Manchineri	Baniwa	Umutina
ESTADO	AC	AM	MT
VIVÊNCIA	aldeia	aldeia	aldeia
1ª LÍNGUA	própria	própria	portuguesa, seguida da língua própria
TRAJETÓRIA ESCOLAR	aldeia	aldeia	aldeia
CURSO	Humanidades	Humanidades	Humanidades

A diversidade indígena no Brasil também está presente na composição desses estudantes na universidade: estudantes cujas infâncias foram vividas em terra indígena, rural ou urbana ou na cidade, onde muitos terminaram o ensino médio, estudantes bilíngues, monolíngues, trlíngues, não só de diferentes etnias mas de diferentes regiões do país que apresentam diferenças que também não são inerentes aos grupos, estáveis, fixas, opostas e permanentes, mas são contingentes, provisórias, se intercambiam e se informam umas às outras. Estudantes de diferentes idades e biografias escolares, como conheceremos um pouco. Para ampliar nossa leitura das localidades às quais esses sujeitos se vinculam culturalmente, elaboramos a Figura 1, abaixo¹⁰.

¹⁰ Figura elaborada por Daniel G. Cerri para este trabalho, 2014.

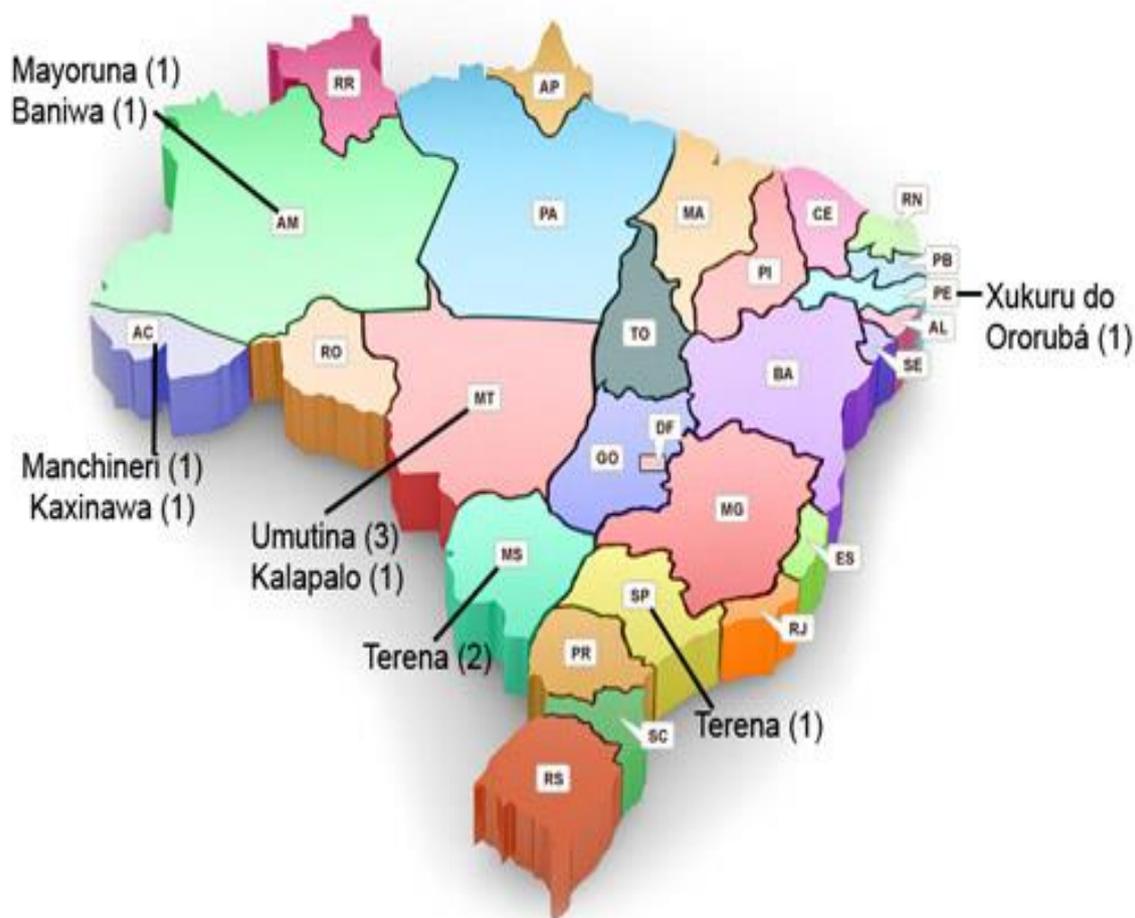


Figura 1: Situando étnica e geograficamente os sujeitos da pesquisa.

São histórias de longas travessias geográficas, culturais e simbólicas: dos muitos quilômetros percorridos a pé, por dia, para chegar à escola fora da aldeia, das histórias reiteradas sobre “o índio”, da negação e do preconceito no olhar do “branco” – sobretudo, em regiões de maior presença indígena, onde a luta pela terra é uma constante – da saudade da comunidade, dos filhos, do vestibular indígena da UFSCar. Trajetórias de enfrentamentos para estudar, que se materializa nos quilômetros que ao longo de sua trajetória escolar Edson teve de percorrer: foram 8 quilômetros diários para ir e 8 para voltar da escola. O mesmo para Angelo (2012):

Naquela época ia e voltava para a comunidade, cinco quilômetros. Fomos de *bike*, de bicicleta. O tempo que era mais difícil a gente enfrentar mesmo era o tempo de frio [...] mas eu to aqui na universidade, né, to terminando, isso foi uma história que, olhando pra trás, né, olhando as dificuldades que eu tinha,

nossa, ali, nossa eu não acredito que eu to aqui [...] que a gente ta correndo atrás dos nossos objetivos mesmo.

Tanto os homens quanto as mulheres que participaram desse trabalho tinham em sua maioria entre 20 e 30 anos, em torno dos 25 anos. Três deles com idade acima dos 30 anos. Podemos pensar que os percalços presentes na trajetória escolar postergaram a entrada na universidade, já que a trajetória escolar de muitos deles foi marcada por interrupções e afastamentos da escola, por mais de anos, como aconteceu com Edson, Joana, Jacinto e Angelo, que dos 12 até os 18 anos trabalhou no corte da cana-de-açúcar, em seu município, quando retorna ao ensino formal e conclui o ensino médio aos 28 anos. No geral, são estudantes que realizaram seus primeiros estudos no ensino formal em escolas na própria aldeia, não necessariamente diferenciadas. Alguns realizaram o ensino médio na cidade e outros puderam concluí-lo em escolas na aldeia.

Com poucas exceções, os participantes desse trabalho têm como primeira língua, a língua de seu povo. O que significa que o processo de escolarização desses estudantes indígenas deve ser compreendido do ponto de vista de quem teve de lidar com a língua portuguesa como segunda língua (ou terceira, visto que alguns indígenas são falantes de dois idiomas próprios). Jacinto, por exemplo, até os 14 anos de idade não falava o português.

Os homens estão em maioria na universidade, com mais de 60% de presença, em relação às mulheres indígenas. No próprio vestibular indígena da UFSCar, com exceção de 2013, a taxa de mulheres inscritas variou entre 25% e 38% do total de indígenas inscritos. Possivelmente as condições de saída da comunidade não sejam as mesmas para mulheres e homens indígenas. Débora, por exemplo, explica que as mulheres de seu povo, no geral, atuam internamente, permanecendo na comunidade, de onde saem raramente. Não foi o que aconteceu com Débora, tampouco com Creuza Umutina, primeira cacique mulher do Brasil.

Das três mulheres que participaram deste trabalho, duas são filhas de liderança indígena e uma é filha de ativista indígena, o que pode ter impulsionado a sua entrada na universidade. Elas vêm como figuras-chaves para a sua comunidade. São mulheres solteiras, com exceção de Joana, mãe de dois filhos. A condição de mãe atravessa cotidianamente a sua experiência na universidade, são sentimentos de saudade dos filhos, de culpa e acusações de “abandono” que ela internalizava. A sua presença na universidade era vivida ambivalentemente por meio do conflito da construção ocidental

do amor materno e de sua função, a de ficar com os filhos, amá-los e protegê-los e pelo desejo de se tornar professora na comunidade indígena onde vive. Não são *indígenas* na universidade, são *mulheres indígenas* na universidade, cujo acesso a esse espaço articula inúmeros vetores como estado civil, maternidade e posição social na comunidade.

Dentre a heterogeneidade de trajetórias, há os que tiveram atuação em movimentos indígenas e diferentes graus de participação em instâncias de negociação e discussão das demandas da comunidade, como é o caso de Edson, Julio, Marina, Camilo e Lucas. A universidade tem recebido, dentre os ingressantes indígenas, pessoas de atuação central para o seu povo, na condição de filhos, sobrinhos e netos de caciques ou xamãs, como é o caso de Julio, Débora, Joana, Otavio, Edson e Erik. São, em sua maioria, os primeiros de seu povo a ingressarem numa universidade pública e, portanto, os primeiros profissionais de nível superior que a comunidade espera receber. Conheceremos os significados que esse pioneirismo pode assumir na vida dos estudantes, no Capítulo 4.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1: LEITURAS PÓS-COLONIAIS: “TRABALHANDO COM”

A presença relativamente recente de estudantes de diferentes povos indígenas em universidades brasileiras, mais fortemente na década de 1990, nos cursos de licenciatura e a partir dos anos 2000 em cursos regulares, impulsionada por vários fatores, dentre esses, a implementação de políticas de ação afirmativa por parte das instituições de ensino superior – que por sua vez tem relação com a importância que ideias acerca de raça, igualdade e democracia, há décadas no centro dos debates do movimento negro brasileiro e dos cientistas sociais, passam a ter na definição de políticas públicas, como observou Silvério (2012) – tem nos possibilitado refletir sobre as complexas relações entre os processos de constituição de subjetividades e de disposições de poder que definem o que é epistemologicamente legítimo ou ilegítimo, o que é culturalmente respeitável e o que é ignorável, entre outros inúmeros binarismos que a linguagem colonial procurou estabilizar.

Esse empreendimento analítico exigiu o estudo e leituras de autores que poderiam ser identificados numa perspectiva (não homogênea) de produção teórica que tem sido denominada recorrentemente como *estudos pós-coloniais*. Nesse capítulo, vamos, portanto, discutir um conjunto de conceitos que nos permitiram “trabalhar com” diferentes autores, na perspectiva do que Hall (1996) chama de “trabalhar com Fanon”, ou seja, tomar os autores e suas produções, engajar-se com outras perspectivas sob sua influência e buscar a ressonância do nosso próprio trabalho com o dos autores. Daqui deriva que o objetivo não é identificar o “efeito” do trabalho do autor, mas trabalhar *com* ele ou ela, para compreender como conceitos, narrativas e imagens estão no centro da prática de políticas e conhecimentos sociais.

Nesse sentido, a intenção neste capítulo é mostrar como procuramos trabalhar com os diferentes autores. Apresentaremos nossa apropriação de *hibridismo*, fundamentalmente como analisa o crítico literário Homi Bhabha (1996, 1998, 2011), para mostrar a potência que essa formulação pode ter para pensarmos em como a cultura se movimenta e produz, em seus interstícios, algo que não está nem *aqui*, nem *lá*. Para entendermos melhor como se dá essa movimentação, buscamos, nesse mesmo autor a ideia do *entre-lugar da cultura*.

Nos *Estudos Culturais*, preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder, como discute Tomaz Tadeu da Silva (2010), encontramos uma conceptualização mais alargada de *cultura*.

Em Stuart Hall buscamos a articulação entre sujeitos e práticas discursivas de onde emergem as posições identitárias, bem como suas formulações sobre aqueles processos que podem desestabilizar os regimes de representação. Como formas de representação, pensamos, com Bhabha (1996a) nos atos de significação, de produção de ícones e símbolos, dos mitos e metáforas por meio dos quais vivenciamos a cultura. Com Hall, trabalhamos ainda o conceito de *identidade - sob rasura* - como ele propõe, definindo-a como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112). Vale ressaltar que nem Hall, nem Avtar Brah estão falando de uma dissolução completa da identidade, como numa radicalização da condição fragmentária da identidade. Ambos entendem que por resultar de formações históricas e enunciações culturais específicas essas posicionalidades de sujeito podem ser chamadas provisoriamente de *identidade*, porque, afinal, elas permitem o nosso reconhecimento como “eu” ou “nós”.

Com Brah trabalhamos também o conceito de *diferença*.

Tanto em Hall quanto em Brah encontramos uma formulação de etnicidade que dá visibilidade ao seu caráter relacional e contingente e à sua condicionalidade aos processos sociais de identificação.

Com pesquisadores do Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra, especialmente com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, buscamos pensar sobre a proposta das *Epistemologias do Sul* e com a professora Maria Paula Meneses, com quem realizei um período de estágio sanduíche, a ideia da *colonização epistêmica*, muito presente nos textos de perspectiva *decolonial*.

Com Frantz Fanon, por meio de sua “moldura psicanalítica que ilumina a loucura do racismo, o prazer da dor, a fantasia agonística do poder político”, aprendemos a fazer a “pergunta psicanalítica do desejo do sujeito à condição histórica de homem colonial” (Bhabha, 1998, p. 75). Tomando emprestadas as suas “longas antenas” analíticas, também deslizamos pelos cantos das teorias e suas categorizações, para captar os axiomas raciais esparsos nas superfícies das coisas¹¹.

¹¹ Estou aqui parafraseando Fanon (1983, p. 96), em sua análise de como o negro é mensurado, dissecado, fixado e objetificado.

Sobre o processo de *racialização* e do racismo operando com diferentes registros, como processo que interdita possibilidades de ser no mundo e experimentá-lo, que interpõe uma negativa nas diferentes experiências humanas, trabalhamos, sobretudo, com o sociólogo Valter Silvério, orientador deste trabalho, como mostraremos a seguir.

1.1. Racialização e as *Epistemologias do Sul*

Não tenho o dever de ser isto nem aquilo... [...] Descubro-me no mundo e me reconheço com um único direito: aquele de exigir do outro um comportamento humano (FANON, 1983, p. 187).

Iniciamos este tópico discutindo a produção das grandes narrativas sobre aquelas e aqueles que foram construídos como o *Outro* do Ocidente, mostrando como essas narrativas têm a ver, de forma constituinte, com a produção da história das próprias nações colonizadoras e destacando suas continuidades e descontinuidades no modo como as diferenças acerca dos povos indígenas no Brasil são narradas e representadas contemporaneamente.

Catarina Gomes e Maria Paula Meneses (2011) explicam que essas narrativas, as quais denominam “macro-narrativa-histórica”, além de serem permeadas de distorções, produzem ainda uma espécie de “enfermidade” no imaginário coletivo sobre o passado, o presente e as possibilidades de futuro. Essas macro-narrativas-históricas silenciam “as perspectivas, as narrativas, as experiências, as memórias dos actores que não falam a partir do e pelo centro que autoriza, sanciona, legitima e dissemina a mesma macronarrativa, minando [...] a própria possibilidade de compreensão histórica do passado” (p. 5). Para Fanon (1983) o encontro colonial tem papel fundacional nessas narrativas sobre o que é a Europa, o Ocidente¹² e seus “Outros”.

Assim, “civilização”, “nação”, “cultura”, “raça”, “etnia”, “tribos” são construções da modernidade, ela própria emergindo no espaço colonial como *o novo*,

¹² Mais do que uma designação geográfica, por *Europa* entendemos aquela construção discursiva relativa ao domínio, em diferentes âmbitos, de países “centrais” da economia-mundo-capitalista, cuja atitude epistemológica-política é colonialista. Essa formação discursiva “Europa” tem a Inglaterra, França, Alemanha e Itália como seus referentes e as seis línguas coloniais/imperiais da modernidade: inglês, francês e alemão após o Iluminismo e italiano, espanhol e português durante o Renascimento (MIGNOLO, 2008). Em termos de geopolítica do conhecimento, braço indispensável da colonialidade, como colocam Grosfoguel e Mignolo (2008), será mais adequado se referir também aos Estados Unidos como uma conexão união-europeia-norte-americana na construção do Ocidente, considerando inclusive os argumentos de Said.

como uma ideologia do *começo*, quando a história tem de ser começada, os arquivos preenchidos e o progresso futuro assegurado (BHABHA, 1998). Com construção, entretanto, Meneses (2007, p. 57) não quer dizer inoperância, muito pelo contrário, essas categorias continuam gerando o que ela denomina “mapa cognitivo” (hegemônico) de compreensão das experiências sociais e culturais.

Fanon (1983) observou que as narrativas euro-ocidentais coloniais destituem o *Outro* de sua singularidade, emprestando-lhe um apagamento que tem impacto na constituição de subjetividades e na produção de conhecimentos. Com Fanon, vamos compreender a situação colonial como experiência que interrompe o processo de humanização das pessoas, ou seja, um processo de negação sistemática de humanidade, criando barreiras de pertença e de existência: “Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: “Quem sou eu na realidade?”” (FANON, 1979, p. 212). No limite, portanto, o colonialismo produz não-existências.

Ao mesmo tempo, o colonialismo produz o esvaziamento da relevância política de questões fulcrais à sua sobrevivência e à governabilidade dos povos colonizados: a violência, a usurpação, a violação, a imposição, a naturalização, os maniqueísmos, a desumanização, a animalização. Escreve Fanon (1979, p. 31): “Por vezes, este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica”.

A *naturalização* é um mecanismo potente nesse processo de inferiorização dos sujeitos, que passa a ser insuperável porque constituinte de suas naturezas uma vez que a “natureza” de um sujeito, como sabemos, é uma propriedade fixa e estável e o constitui incondicionalmente.

O racismo fundado com o colonialismo, na concepção fanoniana, como explica Ramon Grosfoguel (2011, p. 98), é uma hierarquia global de superioridade e inferioridade sobre a linha do humano que tem sido politicamente produzida e reproduzida durante séculos pelo “sistema imperialista/ocidentocêntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. Para este autor, o eixo transversal que atravessa as relações de opressão de classe, sexualidade e gênero em contextos imperiais/capitalistas/coloniais é a raça. A modernidade-colonialidade, faces de uma

mesma moeda, representa, desse modo, o momento em que práticas discriminatórias passam a ser racializadas¹³.

Essa análise já está em Fanon (1983): o encontro colonial como constituidor das narrativas racializadas sobre o *Outro*, como momento da criação desse *Outro* que não é semelhante ao *Eu* europeu, tampouco contemporâneo a ele. Em outro trabalho, de 1956, Fanon escreveria (1980, p. 44): “não é possível subjugar homens sem logicamente os inferiorizar de um lado a outro. E o racismo não é mais do que a explicação emocional, afectiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização. [...] todo grupo colonialista é racista”. Para Fanon, a construção da raça depende intimamente da negação da alteridade. Por meio dessa negação tanto o *eu* quanto o *Outro* se tornam uma raça. Para o autor (1983, p. 92-94), com a raça ocorre a *epidermização* da experiência, no lugar do corpo negro, uma epiderme racializada¹⁴:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. [...] Elaborei, sob o esquema corporal, um esquema histórico-racial. Os elementos que utilizei [...] me foram fornecidos [...] pelo outro, o Branco, que os tecera para mim com mil detalhes, anedotas, contos. [...] Então, o esquema corporal, atingido em vários pontos, desabou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial.

Era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Examinava-me objetivamente, descobri minha negritão, minhas características étnicas. [...] O mundo branco, o único honesto, rejeitava a minha participação. [...] Nenhuma chance me é permitida. Sou sobredeterminado do exterior.

A depender dos processos históricos e coloniais de cada nação, o racismo pode atuar por meio da construção de categorias raciais distintas como sexo, cor, etnicidade, língua, cultura, religião, tempo e geografia, mas o que é comum nas distintas experiências de racismo é a experiência hierarquizada de não-humanidade ou de “não-ser”, como sugere Grosfoguel (2011, p. 98-99):

A racialização ocorre através de marcar corpos. Alguns corpos são racializados como superiores e outros corpos são racializados como inferiores. O ponto importante para Fanon é que aqueles sujeitos localizados no lado superior da linha do humano vivem no que ele chama “zona do ser”, enquanto que aqueles sujeitos que vivem no lado inferior desta linha vivem na zona do não-ser.

Embora todas as sociedades pós-coloniais da América Latina tenham sido constituídas com base na hierarquização de atributos de etnia e raça, a engenharia dessa estratificação não é a mesma, assegura Rita Segato (2005).

¹³ Para a questão que nos ocupa, trabalharemos com a ideia de *racialização da etnia*, mais adiante.

¹⁴ Nessa linha, poderíamos dizer: no lugar do corpo indígena, *uma* cultura racializada (e tornada *uma*).

A autora (2005) também nos ajuda a entender como a construção do *Outro* é, ao mesmo tempo, a produção histórica e geograficamente localizada de uma “coisa”. Partindo da concepção de raça como signo, cujo valor sociológico reside em sua capacidade de conferir significado, a autora discute raça como marca,

a marca da posição dos corpos na história, lida historicamente, é um traço circulante, móvel, mas que não está exatamente no corpo, mas no signo. Nesse sentido, precisa de uma leitura depende de uma atribuição, de uma leitura socialmente compartilhada e de um contexto histórica e geograficamente delimitado. [...] e não uma determinação do sujeito o que leva ao enquadramento, ao “processo de outrificação” (p. 3).

Para a compreensão do termo *raça*, apoiamo-nos ainda em outros autores, para os quais *raça* é uma categoria *socialmente construída* com efetividade analítica, considerando a observação de Silvério (1999), de que o conceito tem sido re-semantizado e ganhado sentidos distintos ao longo da história.

Para Guimarães (2002, p. 50), a raça é tanto uma categoria política quanto analítica. No primeiro caso, necessária para organizar o enfrentamento do racismo no Brasil, e no segundo, uma categoria analítica indispensável para compreender apropriadamente a constituição das inequidades no país, “a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe””.

Hall (2005a, p. 63-64) apresenta raça como uma categoria discursiva que organiza os sistemas de representação e as práticas sociais que têm como referente racial um elemento físico e corporal, contingente e pouco específico, como “marcas simbólicas” *naturais*. Em outro texto, Hall (2011, p. 66-67) argumenta que esse “efeito de naturalização” é capaz de fixar e estabilizar a diferença racial, “transformá[-la] em um “fato” fixo e científico. [...] Nesse tipo de discurso, as diferenças são “materializadas” e podem ser lidas nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis [...] o que permite o seu funcionamento enquanto mecanismo de fechamento discursivo em situações cotidianas”.

Nessa perspectiva, dizer que raça opera na constituição das relações sociais, quer dizer que a pessoa pode ser identificada, classificada, hierarquizada, priorizada ou subalternizada a partir de uma cor - atributo racial socialmente concetualizado, etnia ou cultura a ela atribuída.

Daquela análise de Segato (2005), depreendemos agora que o racismo é um tipo de leitura socialmente compartilhada que ao produzir a *outrificação* posiciona ou aprisiona o *Outro* num lugar de inferioridade, ou num não-lugar de humanidade.

O racismo pode ser compreendido, portanto, como um processo que produz obstáculos a culturas, subjetividades e epistemologias e como um dos eixos constituintes de diferentes formas de subjetividades e práticas sociais, mas de modo ainda mais complexo do que categorias bipolares como superior/inferior, negativo/positivo dão conta de apreender porque o racismo envolve também inveja, admiração e desejo, como observam Bhabha (1998), Brah (2011) e Hall (2005b).

Brah (2011) discute a racialização explicando que os processos de racialização são historicamente específicos. Como implicação, temos que diferentes grupos foram racializados de modos distintos e com base em distintos significantes de “diferença”. Com a autora entendemos que “cada racismo tem uma história particular” (p. 133), mas todo racismo opera definindo fronteiras simbólicas intransponíveis entre as distintas categorias raciais constituídas. Todo racismo, argumenta Brah (2011, p. 188), se assenta sobre uma suposta diferença inata que contribui para atribuir a um grupo a condição de “raça” e toma o corpo como o portador dessa diferença inata, representada ou não como biológica ou cultural. É o racismo, portanto, que constrói a diferença “racial”.

Hall (2005b, p. 445) faz uma síntese muito apropriada para se referir ao apagamento subjetivo que o racismo produz: “um dos atributos do racismo é que ‘não se pode dizer a diferença, porque todos eles parecem os mesmos’”. Esse “fazer parecer o mesmo” – sempre, característico do processo de essencialização da diferença, está na base de todo processo de racialização e é essa essencialização identitária que não permite negociações culturais precisamente porque a noção de essência consegue transcender limites históricos e diferenças culturais (BRAH, 2006).

A partir dessas colocações iniciais, vamos discutir questões centrais subjacentes à ideia de racialização. O processo de racialização tem a ver com todas as experiências que foram histórica e socialmente hierarquizadas. Silvério (1999, p. 89), apoiando-se nas formulações de Winant, explicava que a racialização do ser humano também implicava “na racialização dos processos nos quais ele participa e das estruturas e instituições que deles resultam”. Com Silvério, podemos pensar em um aparato que segue racializando, o mesmo que Mignolo (2008, p. 293) quer dizer com “matriz racial de poder”, para designar o “mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados”.

Em um trabalho mais recente, a preocupação de Silvério (2013) está mais centrada em verificar a continuidade da significância da racialização e as mudanças de seu significado e concorda com Winant quando este afirma que a dinâmica da

significação racial é sempre relacional, já que “raça é preeminentemente uma construção social que está inerentemente sujeita à contestação por seu significado intrinsecamente instável” (p. 37-38).

Silvério (1999, 2013) explica que racializar as relações sociais implica em representar o *Outro* – em diferentes planos: psíquico, social e epistemológico - de modo inferior, desfigurado; significa deslocar a relação com o *Outro* para o mundo da natureza, do animal, mais próximo do irracional. Assim, a mulher construída como histórica, o negro em semelhança ao macaco e o indígena como selvagem e primitivo, resultam do processo de racialização das diferenças. A racialização, segundo Silvério, não só produz raças, como produz experiências racializadas de coletividades.

Para darmos continuidade à reflexão sobre o processo de racialização, recorremos também à Meneses (2007, p. 61), ainda que ela fale da experiência de racialização em África, especificamente em Moçambique. A autora explica que a racialização nos espaços coloniais está apoiada no processo de naturalização da *coisura*: “a coisificação do negro, um dos pilares da intervenção colonial em África, foi-se consolidando como senso comum”. Meneses argumenta que a racialização opera não só nas experiências de quem sofre a racialização, mas nas de quem a legitima também. Assim, o branco “civilizado” e o negro “bruto” surgem simultaneamente, “divididos e unidos por dois poderosos instrumentos da racionalidade ocidental: o Estado moderno e a racialização dos espaços sociais” (p. 62).

Hall (2010) fala em *regime racializado de representação* porque as práticas de representação da diferença e da alteridade estão assentadas em concepções, imagens e narrativas racializadas dos corpos, epistemologias, experiências e culturas da diferença. Nesse sentido, Fanon (1980) observa muito bem que o racismo cultural essencializa aspectos cambiantes da cultura para atribuí-los a problemas sociais.

À maneira de Said (2007) em seu estudo sobre o *Orientalismo*¹⁵, como um complexo e bem elaborado sistema de conhecimento acerca de um *Oriente*, nós compreendemos que certos constructos teóricos são, muitas vezes, constituídos,

¹⁵ Said (2007) nos apresenta o *Orientalismo* como um “empreendimento cultural britânico e francês, um projeto cujas dimensões incluem áreas tão díspares como a própria imaginação, os textos e as terras bíblicas, os exércitos colônias, um corpo de eruditos, “especialistas”, um complexo arranjo de ideias “orientais” (p. 30). O autor explica que o “Oriente” não é um fato inerente da natureza, mas uma entidade geográfica, histórica e cultural criada pelo “Ocidente”, assim, tanto quanto o próprio ocidente, o orientalismo “não é uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo bem elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material. O investimento continuado criou o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente” (p. 33). Tal sistema de conhecimento “aborda uma realidade humana heterogênea, dinâmica e complexa de um ponto de observação acriticamente essencialista” (p. 443).

construídos por intermédio de conhecimentos cujo propósito é atestar que tal ou qual é a natureza do *Outro* que constroem. De acordo com essa natureza-essência do *Outro* é que devemos lidar com ele. Definida a sua natureza, esse *Outro* pode ser dirigido e possuído. Aprendemos com Said, então, o que ele reconheceu com Foucault: que os discursos “podem criar não apenas conhecimento, mas também a própria realidade que eles parecem descrever” (SAID, 2007, p. 14).

Vejamos, por exemplo, a “invenção da África”, para usar a expressão de Valentim Mudimbe (1988). A África, como a concebemos contemporaneamente, é efeito do processo colonial, especificamente da intervenção do pensamento racista ocidental, portanto, invenção colonial alheia à própria realidade sócio-política africana, como argumenta Meneses (2007). Essa reflexão nos ajuda a trabalhar com a ideia de *índio*, no Brasil, como categoria construída colonialmente e colocada em discurso reiteradamente na enunciação de um sujeito coletivo inferiorizado.

Aqui, lembramos novamente de Said (2007) que nos alertava para o fato de que essas categorias são essencializantes, “agrupam pessoas sob rubricas falsamente unificadoras e falsamente estáveis como “américa”, “ocidente”, islã”, inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros”.

Esse tipo de representação discursiva tem, na análise de Fernando Coronil (1998, p. 123), um estranho efeito de produzir imagens tão tangíveis quanto uma segunda pele:

[o efeito] de produzir retratos mentais ou mapas do mundo notavelmente consistentes na fala cotidiana como nos trabalhos acadêmicos, termos tais como o “Oeste”, o “Ocidente”, o “centro”, o “primeiro mundo”, o “Leste”, o “Oriente”, a “periferia” [...] muitas vezes se combinam em grupos binários que formam ligações em uma cadeia paradigmática de concepções sobre a geografia, a história e as pessoas que reforçam cada elo da cadeia e produzem uma imagem do mundo quase tangível e ineludível. [...] não obstante que muitas dessas categorias tenham alcançado tal aceitação que parecem quase inevitáveis, permeadas pelas imagens naturalizantes da geografia, tornaram-se uma segunda pele.

Com efeito, podemos entender discurso como práticas que sistematicamente criam o objeto de que falam. Podemos conceber, com Foucault (2012), discurso como como “uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é nem uniforme nem estável”, como instrumento e efeito do poder, dependendo do emaranhado complexo e instável em que se insere: “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (p. 111-112).

Sobre a relação entre poder, saber e discurso, Foucault (2000) argumenta que é no discurso que se articulam poder e saber. A eficácia do saber teórico, como disciplina reside em sua capacidade de garantir que o conhecimento da diferença cultural mencione, emoldure, ilumine e encaixe o *Outro*. Bhabha (1998, p. 59) também argumenta sobre essa manobra do conhecimento teórico na fixação da diferença. Como efeito, diz: “o Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional”.

Para uma crítica à *epistème* ocidental canônica, pensamos com Foucault (1998), embora ele mesmo não esteja livre dessa mesma crítica, que a define como um dispositivo estratégico que permite escolher entre todos os enunciados ou discursos possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior de determinada cientificidade, de onde deriva a capacidade do dispositivo não só de operar a hierarquização dos demais enunciados, mas também a de apartar “o verdadeiro do falso, o inqualificável cientificamente do qualificável” (p. 246-247). Discursos de saberes unitários, formais e científicos, em nome de um conhecimento verdadeiro e de uma ciência reservada para poucos, sujeitam saberes locais, como saberes descontínuos, desqualificados, não legitimados, com a pretensão de “filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los” (FOUCAULT, 2000, p. 13).

O processo de hierarquização também opera por seu mecanismo de apartar conhecimento separando, por exemplo, corporeidade, filosofia, subjetividade, cultura, política e arte que se traduzem disciplinarmente em áreas de conhecimentos, às vezes, avessas umas às outras.

Agora busquemos em Boaventura de Sousa Santos (2007) outros argumentos. Para este autor, a pretensa universalidade da ciência ocidental omite a sua exata localização geopolítica: a de um conhecimento produzido por homens, europeus, brancos, cristãos, heterossexuais. Chamamos esse sistema produtor, reprodutor e legitimador de conhecimento de *matriz eurocêntrica de produção de conhecimento autorizado*. De acordo com Meneses (2007), sistemas e constructos produzidos dessa forma ganham estatura de fatos em si, naturalizando descrições como sendo a própria história ou verdade. Para Meneses,

os sistemas de valores encapsulados em conceitos como nação, etnia, tribo, civilização, cultura, serão, a partir do século XIX tratados não apenas como termos, como noções aplicadas a determinadas construções sociais, mas como factos em si, naturalizando o conhecimento que produzimos sobre os outros (p. 66-67).

Acontece, então, que o colonialismo não esteve circunscrito a um exercício político de dominação, mas estendeu seus tentáculos a todas as dimensões da vida daqueles que tiveram suas experiências constituídas em contextos colonizados. Desse modo, não é raro observamos em textos de autores que produzem crítica pós-colonial, referência a esse processo por meio da expressão *colonização epistêmica*. Para Castro Gomez (2005, p. 83), a relação entre conhecimento e disciplina permite dizer, “seguindo Gayatri Spivak, do projeto da modernidade como o exercício de uma “violência epistêmica”.

Com o colonialismo, formas de pensar, falar, sentir, olhar, temer, amar, desejar, classificar, avaliar e produzir conhecimento histórico, geográfico, corporal, social, artístico, filosófico e político, por exemplo, foram definidas com base em uma série de concepções, narrativas, imagens, cores, categorias e noções de tempo, lugar, povos, enfim, de representações povoadas de estereótipos produzidos desde o colonialismo, mas que seguem vivas e eficazes nos imaginários e nas academias brasileiras.

É um tipo de conhecimento colonizado que faz ensinar e aprender, ainda hoje, nas escolas indígenas, que o Brasil foi *descoberto* por Cabral. É um olhar mediado pela racialização que orienta a atribuição de “armado”, “desarranjado” e “feio” ao cabelo de crianças negras na escola. É uma *episteme* colonizada que torna possível conceber o corpo seminu indígena como confirmação de “atraso”. A colonização epistêmica desqualifica conhecimentos e transforma, por exemplo, conhecimentos locais indígenas sobre biodiversidade em “etnociências”, como aponta João Arriscado Nunes (2008).

Fanon retrata a colonização das ciências, especificamente da História disciplinar ensinada nas colônias francesas em África, como produto do processo colonial, de imposição de um legado alheio à experiência dos povos africanos, em que suas crianças aprendiam nos livros: “nossos ancestrais, os gauleses”. O mesmo autor mostra como o psiquismo colonizado pode estar na base da auto-negação ou da busca incessante por atingir o “outro”, meta de humanidade.

Também como efeito da colonialidade do saber, reconhecemos as formulações acerca da colonialidade em Quijano, mas ignoramos quem seja a socióloga e historiadora *aymará* Silvia Rivera Cusicanqui que já antes escrevia sobre os amplos efeitos do colonialismo na Bolívia.

É também como efeito da colonialidade epistêmica que se produziu a “des-africanização” da produção científica e filosófica africana no mundo. A colonialidade também provoca o rompimento de ancestralidades e torna perguntas da cultura

impossibilitadas de serem feitas: Qual é a história do meu nome? Qual a minha história enquanto povo? O que dizem as histórias do meu povo? Como é a língua que conta as histórias do meu povo?

Meneses (2008) usa a expressão “colonização epistêmica” ao se referir a esse processo ou mecanismo que assegura a manutenção e reprodução no imaginário social do lugar do outro construído colonialmente: “uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica da reprodução de estereótipos e formas de discriminação”¹⁶. Em outras palavras, a colonialidade também se registra como obstáculo epistêmico, o que poderíamos chamar de *racialização epistêmica* e que Grosfoguel (2007, p. 38) vem chamando de “racismo epistêmico”, na medida em que hierarquiza conhecimentos, num eixo que vai do conhecimento cientificamente válido e verdadeiro/legítimo e que merece ocupar lugar na academia e ser colocado em circulação, para mantê-lo vivo e no outro extremo o conhecimento tornado ausente, porque ilegítimo, popular, indígena, folclórico.

Edgardo Lander (2000) explica como o *colonialismo epistêmico* converte conhecimento em normatividade. A partir das experiências europeias exportadas para as colônias como referência e padrão de humanidade, história e ciência - como conhecimento legítimo, objetivo, superior e universal - serão definidas não só as categorias, conceitos e perspectivas que subsidiarão a leitura de todas as outras experiências do planeta, mas também a autoridade, as leis, normas, manuais de conduta e cartilhas escolares. Para Lander (2000, p. 24), essa metanarrativa eurocêntrica do conhecimento válido e universal, instrumento do “dispositivo colonizador do saber”, não hierarquiza somente conhecimentos, mas também constrói e hierarquiza formas de ser:

As outras formas de organização da sociedade, as outras formas de saber, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, em arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São localizadas em um momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o qual dentro do imaginário do progresso enfatiza sua inferioridade.

¹⁶ A título de ilustração, trago um trecho de publicação recente no Brasil, do texto *Forma do espaço, língua do corpo e história xinguaná*, de Michael Heckenberger (2011), da Universidade da Flórida, com uma breve descrição das casas dos povos xinguanos: “suas casas de paus e palha parecem mais com cestos emborcados do que com construções, do ponto de vista da típica casa ocidental [...]. Como observou Lévi-Strauss (1961:198): “as casas não foram propriamente construídas, mas sim amarradas juntas, trançadas, tecidas, bordadas e polidas pelo longo uso””.

Santos (2008, p. 28) dá outra dimensão à colonização epistêmica ao se referir a ela como “fascismo epistemológico”. O autor discute a relação violenta de negação e supressão de outros conhecimentos que não sejam ocidentais nos termos de um “epistemicídio” e argumenta que a ciência moderna desqualifica “conhecimentos alternativos” e promove o que ele chama de *monocultura do conhecimento* (SANTOS, 2007). O modo de produção da ciência moderna gera desconhecimentos, impronunciabilidades e ausências, a maioria no *Sul* (um *Sul* sociológico e não geográfico, como explicaremos mais adiante). Para o autor, um dos mais destrutivos desenvolvimentos nas relações Norte-Sul, desde o século XV é que o *Sul* foi impedido de nomear a si mesmo e suas experiências.

Para Santos (1987), a meta do conhecimento científico deve ser interpenetrar o *sensu comum*, por meio de uma ruptura epistemológica que não parta do senso comum para o conhecimento científico, mas deste para o conhecimento que seja senso comum. Embora o senso comum nos ensine muito sobre a nossa maneira de estar no mundo e dar sentido à nossa vida e que seja ele a orientar nossas ações cotidianas, a ciência moderna o construiu como superficial, ilusório e falso e se construiu em oposição a ele.

A suposta supremacia da ciência moderna ocidental está assentada, segundo Santos (2004), em diversas dicotomias que ela mesma cria e reitera. Uma delas é saber moderno/saber tradicional, o primeiro construído em oposição a ideias ligadas ao tradicional, como saber local, prático, exótico, primitivo e passado, associado ao conhecimento de senso comum. Autores pós-coloniais sugerem que a própria dicotomia é um dos meios pelos quais o significado é fixado, garantindo-se a permanência das relações de poder existentes, mas advertem: essas relações não são estáveis e podem ser deslocadas.

Santos (1987, p. 56) acredita que o senso comum é indisciplinar e imetódico,

desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do exoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, á competência cognitiva e á competência linguística. O senso comum [...] é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas [...] não resulta de uma pratica especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida.

Nessa perspectiva, podemos argumentar que toda a potência dos conhecimentos indígenas tem sido silenciada e invisibilizada. E o que a universidade tem a ver com isso? A universidade é lugar de circulação de práticas de representação e uma das formas privilegiadas de produção e circulação de conhecimento – racializado – acerca

do *Outro*. A universidade pública sendo colonial e eurocêntrica de origem; alinhada, assim, aos interesses das elites nacionais e ao projeto de nação por elas almejado, historicamente teve a função de formar os filhos da nação – aqueles considerados legítimos.

Em sua análise sobre universidades portuguesas e também no Brasil, Santos (2011, p. 46) aponta que o compromisso da universidade pública com os ideais nacionais era, em muitos casos, tão profundo que questionar o projeto político nacional acarretava o questionamento da própria universidade.

Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido. [...] Nos melhores momentos, a liberdade acadêmica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projetos, mesmo quando os criticavam severamente.

Definida como lugar “asséptico” da produção, validação, circulação, apropriação, partilha e avaliação do conhecimento perito, especializado, legítimo e universal, inclusive sobre a diferença, avesso a qualquer diálogo com conhecimentos que considere bastardos ou mesmo inexistentes, a universidade é um dos aparatos institucionais que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido, como discutem Santos e Meneses (2009) e Nunes (2008).

Ao produzir conhecimento supostamente verdadeiro sobre o mundo, a ciência se interessa por outros modos de conhecer apenas enquanto seus “outros”. Santos (2009, 2011), nesse sentido, faz uma observação importante, ele não critica todo e qualquer conhecimento acadêmico, só porque produzido na academia, mas critica o conhecimento acadêmico quando se pensa único e unicamente válido. Seu argumento (SANTOS, 2011, p. 41) é que o conhecimento científico universitário, aquele produzido nas universidades ou em instituições detentoras do *ethos* universitário, ao longo do século XX, foi um conhecimento disciplinar, cuja produção era alheia às questões do cotidiano das sociedades.

Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante que seja socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

Diante da necessidade que observa, de submeter o mapa cognitivo colonialmente constituído a um processo de *desconstrução epistêmica*, para usarmos a expressão de

Meneses (2007), Santos propõe as *Epistemologias do Sul*. Ele e outros pesquisadores (2009) vêm trabalhando com essa proposta que consideram “subalterna, insurgente contra o projeto capitalista colonial, patriarcal”. A ideia central que move a reflexão desses autores é que as *Epistemologias do Sul* são um conjunto de práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento a partir das experiências dos grupos sociais que têm sofrido sistematicamente as injustiças perpetradas pelo colonialismo.

Nesse caso, explica Nunes (2009), o *Sul* referido não é *Sul* geográfico, mas o *Sul* das marcas coloniais, das injustiças e opressões. Nesse ponto, devemos nos atentar para não criarmos um novo binarismo do tipo Norte-Sul, essencializando esses dois constructos e apartando-os decididamente. Como explica Grosfoguel, podemos verificar experiências do *Sul* no Norte global e de *Norte* no Sul global. A linha que as separa é uma linha borrada, porosa e penetrável porque o *Sul* também produz seus *Nortes*. Essa proposta nos ajuda a compreender as práticas de representação e de produção de conhecimento que conferem humanidade (situam-se na zona do ser) e, ao mesmo tempo, não-humanidade ou sub-humanidade (na zona do não-ser), respectivamente no *Norte* e no *Sul* sociológico.

Grosfoguel (2008), ainda a esse respeito, faz uma relevante consideração acerca do lugar de enunciação e de produção teórica, nos chamando a atenção para o fato de que insistir numa Epistemologia do Sul, não significa rechaçar ou ignorar produções ou contribuições que não estejam localizadas exatamente no Sul geográfico ou que seus autores não estejam geograficamente situados no Sul. Não se trata desse tipo de oposição ingênua, mas de uma crítica ao modo descontextualizado, do ponto de vista geopolítico, com que as teorias viajam de centros eurocentricamente definidos de produção de conhecimento para contextos geopoliticamente distintos sem uma dura crítica que visibilize as condições geopolíticas nas quais elas foram produzidas. Por isso, faz sentido a expressão “corpo-política de conhecimento”, formulada por Grosfoguel. Da mesma forma, o lugar de enunciação situado no Sul epistêmico não é sinônimo de produção crítica de conhecimento, alinhada às experiências de opressão, efeitos da colonialidade.

Mais precisamente, Grosfoguel (2008, p. 119) procura distinguir “lugar epistêmico” de “lugar social” para acentuar a corpo-geopolítica de produção de conhecimento:

O essencial aqui é o lócus da enunciação [...] não só [d]aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. [...] O

facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. [...] Não estou a reivindicar um populismo epistémico em que o conhecimento produzido a partir de baixo seja automaticamente um conhecimento epistémico subalterno.

A análise dos lugares desde onde se produz teoria é também empreendida por Mignolo e dá título ao seu trabalho publicado em 1996: “Espacios geograficos y localizaciones epistemologicas: la ratio entre la localización geografica y la subalternización de conocimientos”, onde ele argumentava que a equação entre espaços geográficos e produção teórica guarda relação com a equação moderna entre tempo e produção tecnológica de conhecimentos, para a qual a língua tem papel relevante na circulação da produção geopolítica de conhecimento.

Análises dessa natureza são imprescindíveis para se descolonizar a produção teórica que orienta formas de pensar, sentir e viver no mundo, para que seja possível localizar a geografia política do conhecimento que nos é apresentado como vindo de um lugar universal, produzido por um corpo igualmente genérico.

Nesse sentido, Curiel (2011) argumenta que o processo de descolonização do saber e do poder é mais que um assunto metodológico ou epistemológico, é um exercício e uma exigência política que requer a análise dos megaprojetos globais em contextos locais, das políticas nacionais e internacionais de segurança, migração e militarismo, das lógicas do Banco Mundial e do FMI, das propostas de ajustes estruturais, as quais afetam a vida de sujeitos racializados que nunca tiveram privilégios de classe ou de raça. Segundo Curiel (2011, p. 190), “há que se compreender o que constrói esse sujeito ou essa sujeita em contextos particulares. [...] descolonização é entender tudo isto e atuar sobre ele para transformá-lo”. Para tal empreitada, o pós-colonial tem produzido críticas importantes, mas não suficientes por borrar um pouco essa análise política das representações de poder em cada contexto, afirma Curiel (2011, p. 189-190), para quem nem mesmo a opção *decolonial* está livre da colonialidade, embora mais apropriada ao contexto latino-americano.

As *Epistemologias do Sul*, conforme formulação de Boaventura Santos, constituem uma alternativa do ponto de vista epistemológico para outras maneiras de pensar o mundo, de apreender sua complexidade, de produzir conhecimento, de aprender com outras experiências. De acordo com Nunes (2008, p. 66), com as *Epistemologias do Sul* vêm à tona outras fontes e corpos de conhecimento e

experiências que o acúmulo teórico-metodológico concedido pela Europa não dá conta de apreender:

a Epistemologia do Sul aparece como uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político a partir, não de uma reflexão centrada na ciência, mas em práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser “traduzido” ou apropriado em novas circunstâncias, sem a pretensão de se constituir em saber universal.

A ciência moderna, para Santos (2009), é uma ciência de circularidade em torno de um único centro e esse centro é a Europa, em volta da qual a ciência passa a considerar somente os problemas que ela mesma formula. Desse ponto de vista, a ciência domestica as ideias. Este autor, então, ao considerar o racismo inscrito nas matrizes das ciências sociais e o fato de que houve e há hierarquização dos conhecimentos, propõe o exercício epistemológico da desfamiliarização diante das experiências do mundo.

Nunes (2008) fala em descolonização da reflexão epistemológica e propõe, de partida, a reapropriação de categorias como filosofia, literatura, política, religião e ciência, já que ainda não foram substituídas. Seguindo as formulações de Hall, poderíamos dizer que devemos utilizá-las *sob rasura*.

A esse respeito, Santos (2007) observa a linha abissal traçada entre a “filosofia europeia” e os “saberes tradicionais africanos” que, concebidos dessa forma hierarquizada, se tornam duas entidades intransponíveis no tempo e no espaço, sem possibilidades de tradução e interpenetração (sempre parciais, nunca completas, como discutiremos). Reconstruídas como formas distintas de conhecimento, as filosofias africanas e outras filosofias podem se encontrar e estabelecer possibilidades inteligentes e criativas de interpretação mútua.

A própria palavra epistemologia deveria ter um novo uso, desfazendo-se da noção de soberania e privilégio epistemológico e investindo-se da noção de *ecologia de saberes*, formulada por Santos (2009), como um pensamento alternativo de alternativas epistemológicas, como “interconhecimento”. Para Marisol de La Cadenã (2008), o monopólio da ciência ocidental para representar as experiências do mundo é uma exigência política que pode ser negociada.

Na concepção de Santos (2001, p. 31), essa é uma incumbência que exige que o lugar do crítico pós-colonial tenha de ser construído para que possa “interromper eficazmente os discursos hegemônicos ocidentais”. A tese do autor (2009, p. 31) é a da

realização de uma *justiça cognitiva global*, porque “a injustiça social global [...] está intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global”. Essa vinculação, explica Santos (2011, p. 76-77) não encontrará portas abertas na universidade:

será uma das ideais que mais resistência encontrará no seio da universidade uma vez que esta foi historicamente o agente do epistemicídio cometido contra os saberes locais, leigos, indígenas, populares em nome da ciência moderna. No Brasil, a resistência será quiçá maior uma vez que a elite universitária se deixou facilmente iludir pela ideia autocongratulatoria do país novo, país sem história, como se no Brasil só houvesse descendentes de imigrantes europeus dos séculos XIX e XX e não, portanto, também povos ancestrais, indígenas e descendentes de escravos.

A luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global - premissa básica da ecologia dos conhecimentos - a qual exige uma forma outra de pensamento que Santos (2007, 2009) denomina *pensamento pós-abissal*. Esse pensamento rompe a linha abissal que define a não-contemporaneidade das experiências, numa concepção linear de tempo e a universalidade do conhecimento eurocêntrico e desperdiça e invisibiliza a diversidade de experiências do mundo.

O *pensamento pós-abissal* parte da ideia de que a *diferença* continua desprovida de uma epistemologia adequada:

E não deverá espantar-nos a riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral? Dirá algo sobre a ciência o facto de que através dela tal nunca teria sido possível? (SANTOS, 2007, p. 29)

A conceitualização de tradição oral no sentido de uma existência hierarquicamente distinta da tradição escrita também precisa ser submetida a uma revisão. Concebidas nesses termos, nem sempre dão conta de explicar as práticas imemoriais de registro escrito não-ocidental presentes entre os povos indígenas no Brasil, por exemplo. Não se trata de apagar as assimétricas relações de poder que as constituem e conferem poder para legitimar e validar formas de conhecimento e de existência. Há espaços onde a palavra escrita ocupa tanta centralidade como eixo de normalização da presença e da existência das pessoas, que ela inviabiliza condições de co-habitação com formas de ser não-letradas. Meneses (2003, p. 113) destaca as inúmeras mensagens e os sentidos presentes nas capulanas usadas pelas mulheres em Moçambique, para mostrar os muitos outros meios de registro e de comunicação, mas que têm sua existência subalternizada, porque não escritos ocidentalmente.

Entre os Umutina, houve a apropriação subversiva da escrita pelo povo, na medida em que ela tem sido articulada como meio de proteção da memória oral histórica dos Umutina, sem que a sua introdução na cultura represente a disputa com a tradição oral ou com outras formas de registro, como os símbolos que são recriados nos braços para recontar histórias. São registros imemoriais do povo Umutina que a palavra escrita ocidental só pode muito parcialmente apreender.

A qualidade letrada da política é, por isso mesmo, uma das marcas de sua colonialidade, bem observada por De La Cadenã (2008), porque atribui invisibilidade a todas as “exceções” e as define como objeto de escândalo.

Submetendo a racionalidade ocidental hegemônica a uma severa crítica e buscando tornar visíveis as experiências “desperdiçadas”, construídas como ausentes, Santos (2002) formula a proposta de uma *Sociologia das ausências* e uma *Sociologia das emergências*, como uma contribuição fundamental para descolonizar as ciências sociais. Em consonância com essa proposta de descolonização epistêmica, Santiago Castro Gomez (2005, p. 86) argumenta que uma teoria crítica da sociedade deve visibilizar os mecanismos de produção das diferenças em tempos de neocolonialismo global. Para o contexto latino-americano, escreve, “o desafio maior reside numa “descolonização” das ciências sociais e da filosofia. E ainda que este não seja um programa novo entre nós, do que se trata agora é de livrar-nos de toda uma série de categorias binárias”.

Mas, como a razão ocidental seguiu produzindo essas ausências, essas não-existências? Embora cada uma delas responda a contextos distintos de uma lógica de produção de desqualificação, todas elas são manifestações da mesma monocultura racional. É bom lembrar que a desqualificação não necessariamente implica em descarte absoluto dessas experiências ou conhecimentos, porque algumas são muito bem aproveitadas, ao mesmo tempo que são mantidas na subalternidade.

Santos (2002, p. 247-249) distingue cinco modos ou lógicas de produção social de não-existência:

1. Aquela que deriva da *monocultura do saber e do rigor*: a ideia de ciência moderna como critério único e universal de verdade e da cultura europeia ocidental como critério de qualidade estética. Tudo o que está fora do cânone tem sua existência negada ou descartada. A não-existência produzida assim torna-se “ignorância” ou “incultura”.

2. A segunda lógica está assentada na ideia da *monocultura do tempo linear*: segundo a qual se entende que a história tem um único sentido e uma única direção, conhecidos como progresso, revolução, modernidade, desenvolvimento, crescimento, globalização. À frente dessa história estão os países centrais do sistema mundial-capitalista. A não-existência produzida por essa lógica transforma experiências e culturas em “atraso”, sob nomes diversos como tradicional, pré-moderno, simples, subdesenvolvido, emergente.

3. A lógica da hierarquização social está montada na *monocultura da naturalização das diferenças* e consiste na distribuição dos grupos sociais por categorias que naturalizam as hierarquias. A não-existência produzida desta forma constrói a diferença como “inferioridade” natural.

4. A *lógica da escala dominante* aparece, na modernidade ocidental, como o global e o universal. No âmbito desta lógica, a não-existência é produzida como o “local” e o “particular”.

5. A lógica produtivista, fundada na *monocultura dos critérios de produtividade capitalista* tem como pressuposto o crescimento econômico inquestionável cujo critério é a produtividade, aplicado também ao trabalho humano e à natureza. A não-existência nessa lógica é produzida como “improdutividade”, “infertilidade”, “esterilidade”.

Todas elas resultam, segundo Santos (2002, p. 249), de uma imposição que não se justifica a não ser pela “supremacia de quem tem o poder para o fazer”. A partir dessa constatação, o autor propõe o questionamento de cada um desses modos de produção de ausências e subalternidades, numa analítica pós-colonial. Santos (2006, p.181) vê um potencial emancipatório nas experiências plurais de grupos sociais que têm suas vidas cotidianas “intensificadas pela necessidade de transformar sobrevivência em fontes de inovação, de criatividade, de transgressão e de subversão”.

Gostaria, antes de finalizar este tópico, de deter-me um pouco mais sobre o processo de desconstrução do discurso colonial - já que este não sustentava apenas as práticas dos governos coloniais, mas se tornou presente também nas academias - elas mesmas práticas sociais onde circulam conhecimentos e práticas - de modo que buscamos em Bhabha formulações sobre a formação discursiva dos estereótipos uma vez que esse entendimento fundamenta algumas das discussões que empreendemos no último capítulo.

Com Bhabha (1998), entendemos que a desconstrução do discurso colonial não deve ser empreendida para identificar e julgar estereótipos ou imagens estereotipadas a

partir de discursos igualmente normatizantes, mas deve-se buscar o que lhe confere eficácia, para assim deslocá-los. Deslocamento é uma ideia chave para esse autor.

Bhabha (1998) nos chama a atenção para o fato de os estereótipos constituírem a principal estratégia discursiva colonial do processo que fixa a alteridade para garantir a sua repetibilidade; é de forma ambivalente e ansiosa que o discurso colonial atua na produção dos seus *Outros* porque esse tipo de discurso produz o colonizado como uma realidade social que é simultaneamente um “outro” “e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (p. 111). A análise que Bhabha faz do discurso colonial sugere que o ponto central deveria ser deslocado do primeiro impulso em reconhecer as imagens como positivas ou negativas para uma compreensão da relação produtiva entre o discurso do estereótipo e processos de subjetivação. O discurso colonial é uma forma de discurso “crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural” (p. 107).

O estereótipo é concebido por Bhabha (1998, p. 110) como modo ambivalente de conhecimento e poder, um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, “ansioso na mesma proporção em que é afirmativo”, porque ao assegurar a apreensão da diferença, em epítetos raciais ou culturais, estabiliza a diferença e a repete insistentemente para garantir sua permanência como coisa apreendida. A repetição é necessária para que a diferença, deslizante como é, permaneça onde está. Assim, para Bhabha (1998, p. 197): “a cada vez, o que vem a ser textualizado como a verdade da cultura nativa é *uma parte* que se torna incorporada ambivalentemente aos arquivos do saber colonial. Uma parte como o detalhe geográfico que é falacioso e lateral ao argumento” (itálico meu).

Na linguística e com a releitura de mecanismos psicanalíticos, Bhabha encontra a textualidade necessária para ajudá-lo a descrever a estereotipação não como o estabelecimento de uma falsa imagem, como dissemos, mas como “um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes “oficiais” e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista” (1998, p. 125). Desse modo, Bhabha se ocupa da analítica da ambivalência, dada a sua centralidade na constituição do estereótipo. A ambivalência lhe confere validade ao garantir sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas que na verdade mudam. Bhabha busca na psicanálise recursos para discuti-

la. Na ambivalência psicanalítica, afirmação e negação são simultâneas e indissociáveis, resultante de um conflito defensivo entre o desejo e a abjeção.

Hall (2010, p. 443) define o processo de “estereotipação” em termos de prática de representação, destacando que ele funciona enredado nas teias de poder e conhecimento e por meio de quatro poderosos mecanismos: essencialização, reducionismo, naturalização e estabelecimento de oposições binárias, produz efeitos profundos e inconscientes como fantasia, fetichismo e negação.

As complexas análises elaboradas por Bhabha e Hall acerca do discurso colonial nos levam à compreensão de que é o modo de representação da alteridade que está em questão e que precisa ser questionado. É importante destacar que tais questionamentos, implicam numa tarefa que é, ao mesmo tempo, teórica e política, já que exige o exame dos nossos próprios posicionamentos nesses mesmos regimes discursivos de representação, das nossas vinculações epistêmicas e geopolíticas nas nomeações que fazemos e nas categorias que definimos em nossos trabalhos, como tarefa política.

Os modos de representação da alteridade têm estado no cerne dos trabalhos produzidos por pessoas ligadas aos *Estudos Culturais* e aos *Estudos Pós-coloniais*, este último, objeto de nossa discussão no próximo tópico.

1.2. Trabalhando com a crítica pós-colonial

Autores, fundamentalmente diaspóricos, que se situam numa perspectiva *pós-colonial* buscaram inspiração, sobretudo, nos argumentos anticoloniais do psiquiatra martinicano Frantz Fanon, do ensaísta e político da *Négritude*, Aimé Cesáire e do escritor e ensaísta francês Albert Memmi; no *Orientalismo*, do crítico literário palestino Edward Said; nos *Estudos Culturais*, protagonizados pelo teórico cultural Stuart Hall, bem como nos *Subaltern Studies*, coordenados por intelectuais indianos, como Ranajit Guha, consolidando-se nos trabalhos de Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Partha Chatterjee e também pelo sociólogo inglês, Paul Gilroy, que reflete sobre a dinâmica cultural da diáspora negra. Na América Latina, têm sido referência, sobretudo, os estudos sobre colonialidade de Anibal Quijano, Walter D. Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Immanuel Wallerstein, Egardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Ramon Grosfoguel e Enrique Dussel pelo grupo *Modernidade/Colonialidade*, desde a década de 1990, numa

perspectiva epistemológica que tem sido denominada *decolonial*¹⁷, na qual os conceitos modernidade, colonialidade e descolonialidade ocupam centralidade.

A *colonialidade* não se refere ao colonialismo como processo fundamentalmente político, econômico e histórico, porque se refere mais precisamente à imposição de um sistema de classificação hierárquica de conhecimentos, espaços e pessoas. A colonialidade em Anibal Quijano (2009), sociólogo peruano, é desenvolvida desde a colonialidade da classificação social universal do mundo capitalista; a colonialidade da articulação política e geocultural; da distribuição mundial do trabalho; das relações de gênero e das relações culturais. Com a colonialidade, Quijano procura enfatizar as implicações da hegemonia do eurocentrismo de percepção e produção de conhecimento e nas relações geopolíticas, culturais e intersubjetivas, e de corporeidade que constituem saberes, práticas e sujeitos.

Castro-Gomez (2005, p. 83) observa apropriadamente que o conceito da “colonialidade do poder” amplia e corrige o conceito foucaultiano de “poder disciplinar”, “ao mostrar que os dispositivos pan-óticos erigidos pelo Estado moderno inscrevem-se numa estrutura mais ampla, de caráter mundial, configurada pela relação colonial entre centros e periferias devido à expansão europeia”. A perspectiva decolonial desvela a relação umbilical entre o conhecimento moderno europeu e as exigências do capitalismo, desde a constituição dos desejos dos sujeitos até a exploração dos recursos naturais em diversas extensões do planeta.

Por *decolonialidade* Grosfoguel e Mignolo (2008, p. 34) entendem um pensamento, giro ou opção de enfrentamento da colonialidade:

de enfrentamento da retórica da modernidade e da lógica da colonialidade. Esse enfrentamento não é apenas resistência, mas re-existência [...]. Pensar decolonialmente, habitar o giro decolonial, [...] significa embarcar em um processo de desprender-se das bases eurocentradas de conhecimento eurocentrada (como explica Anibal Quijano) e de pensar tomando conhecimentos que iluminem as zonas obscuras e os silêncios produzidos por uma forma de saber e conhecer cujo horizonte de vida foi se constituindo na imperialidade.

Mignolo (2008) argumenta em favor da opção decolonial como desobediência epistêmica, para des-fundamentar o que foi ocidentalmente fundamentado, ou “aprender

¹⁷ Para uma genealogia muito bem elaborada do pós-colonialismo e do “giro decolonial”, como movimento epistemológico de “radicalização do argumento pós-colonial” na América Latina, e de resistência teórico-prática e política à modernidade/colonialidade, indicamos a leitura do artigo de Luciana Ballestrin (2013). Indicamos também os textos reunidos no livro “El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, organizado por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007).

a desaprender”, como propõe. A decolonialidade, como ele a sustenta, significa ao mesmo tempo, tanto o desvelamento da lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder, enquanto instrumento da economia capitalista, quanto a desconexão dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (2008, p. 314).

A opção decolonial requer a desvinculação epistêmica dos fundamentos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Não se trata, com essa desvinculação, da rejeição absoluta dos conhecimentos que já foram sistematizados e institucionalizados, mas de deslocar a “geo- e a política de Estado de conhecimento do seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades que foram racializadas” (p. 290).

Para pensar decolonialmente, portanto, é preciso pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento tornadas ausentes dos fundamentos dos pensamentos ocidentais - cujas estruturas cognoscíveis foram erigidas no grego e no latim - e por meio daqueles corpos e dos lugares geo-históricos de produção de conhecimento que foram racializados. Essas identidades *em* política são fundamentais para a opção decolonial, como argumenta Mignolo (2008, p. 289): “sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...], pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista”.

O pensar decolonial, para Mignolo, significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização. A opção decolonial deve estar comprometida com a quebra da brancura da teoria política e de todos os outros privilégios epistêmicos do homem branco ocidental.

A proposta desse tópico, como mencionamos anteriormente, não é traçar obsessivamente as gêneses e origens dos *estudos pós-coloniais* (muito bem realizada por inúmeros autores), mas recuperar as perguntas e as críticas produzidas por autores que podemos reconhecer como pós-coloniais para construirmos nossas próprias ferramentas de análise e de crítica, porque sabemos que as questões que moveram esses autores em contextos bem localizados geopoliticamente e as respostas que esses pensadores deram a elas, ainda que sigam nos instigando e nos inspirando, exigem outras formulações que possam conferir inteligibilidade às nossas experiências com e

dos povos indígenas no Brasil. Mesmo assim, é importante aqui apresentar nossa apropriação do pós-colonial como ferramenta analítica nesse trabalho.

Usando a pergunta dos *Estudos Culturais*¹⁸, o que é, afinal, o *pós-colonial*?

Com o termo *pós-colonial* - que remonta aos anos 1970, 1980, principalmente no contexto anglo-saxão – para falar com Hall (2011), entendemos uma categoria descritiva que procura descrever o processo geral de descolonização que, como a própria colonização (não só como processo econômico-político, mas que tem também dimensão cultural, racial e epistêmica), marcou intensamente, mas de modos distintos, as sociedades colonizadoras e as colonizadas, como parte de um processo transnacional e transcultural. O “pós” no pós-colonial não sugere um “depois” ou “ir além”, antes, sua ênfase recai sobre as “rupturas e continuidades”, para usarmos a expressão de Shohat (2008), que marcam as expressões contemporâneas da colonialidade.

Nesse sentido, Lander (2000, p. 22), apoiando-se em Quijano e Mignolo, vai colocar o colonialismo na América como processo central não apenas na organização colonial do mundo “mas – simultaneamente – [n]a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992)”.

Said (2010, p. 465) escreve que a releitura das obras culturais canônicas, com a pretensão de reinvestigar suas pressuposições, foi um dos empreendimentos teóricos mais interessantes nos estudos pós-coloniais. Para Hall (2011), uma das principais contribuições do termo pós-colonial é o fato de ele explicitar que a colonização sempre esteve profundamente inscrita nas sociedades colonizadoras como também esteve nas culturas dos colonizados e as diferenças entre elas nunca operaram de forma absolutamente binária. Desse modo, o pós-colonial, para além da descrição de sociedades ou épocas, permite a releitura antiessencialista dos binarismos “como formas de transculturação, de tradução cultural, destinadas a perturbar os binarismos culturais [...] e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação” (p. 102) e, por isso, a subversão do binarismo colonizador/colonizado numa analítica pós-colonial. Aqui, vale recuperar a observação de Hall (2011, p. 105) sobre a desconstrução teórica dos essencialismos: “não devemos cair num alegre desconstrucionismo e na fantasia de uma impotente utopia da diferença. É sobremaneira tentador imaginar que, só porque é desconstruído teoricamente, o essencialismo fica deslocado politicamente”.

¹⁸ Título do livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva: *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010).

Seguindo de perto as formulações de Hall (2011), pensamos que a abordagem pós-colonial se torna desafiadora porque possibilita a compreensão da colonização para além das fronteiras dos Estados-nação,

não só em termos das relações verticais entre colonizadores e colonizados, mas também em termos de como essas e outras formas de relações de poder *sempre* foram deslocadas e descentradas por um outro conjunto de vetores – as ligações transversais ou que cruzam as fronteiras dos Estados-nação (p. 197)

Por pós-colonial, então, estamos entendendo uma proposta de deslocamento conceitual, teórico-metodológico, de “reconstituição dos campos epistêmico e de poder/saber em torno das relações da globalização” (HALL, 2011, p. 107); um discurso que ataca a distinção inócua entre o Ocidente e o Resto (*West/Rest*) que nos impede de compreendermos colonização como sistema de governo, poder e exploração e, ao mesmo tempo, como sistema de conhecimento e representação.

Os estudos pós-coloniais, na concepção do sociólogo Sérgio Costa (2006), pretendem reconfigurar o campo discursivo colonialista de construção hierarquizada da alteridade e - para além de uma simples inversão do lugar da enunciação colonial, restituindo a voz aos subalternizados¹⁹ ou uma crítica “simplesmente anti-colonialista” (p. 89) - concentrar esforços na compreensão das relações entre discurso e poder, na desfamiliarização do que parece trivial, introduzir a dúvida e desestabilizar sentidos e representações apreendidas como absolutas, implodir construções reificadas e congeladas como o “nativo” e o “nacional”.

Costa (2006) explica, numa alusão a Hall, que a abordagem pós-colonial, ao localizar geopoliticamente o lugar de enunciação, dirige sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, “ao privilegiar modelos e conteúdos próprios daquilo que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial” (p. 83).

Para Manuela Ribeiro Sanches (2005), a perspectiva pós-colonial tem mais a ver com outra forma de ler as experiências do que com outro objeto de estudo. Essa perspectiva questiona as certezas epistemológicas e as metodologias disciplinares, a linearidade de um tempo histórico centrado no “Ocidente” e a “fixação, por escrito, da diferença” (p. 8; 13). Com a autora, compreendemos que “é necessário considerar os

¹⁹ Faço minha a observação de Julia Benzaquiem (2011). Para dar a devida ênfase ao caráter histórico e não natural da posição de subalternidade, optamos por “subalternizado” que remete a essa ideia de um processo que constrói uma posicionalidade de opressão e injustiças a sujeitos e coletividades.

caminhos que insistem em viver nos interstícios das culturas, nações e disciplinas, rejeitando quaisquer formas de pensamento maniqueísta”.

Nessa perspectiva, a abordagem pós-colonial constrói sua crítica ao modo como o conhecimento científico foi produzido, posto em circulação e propõe o que o escritor e pensador queniano Ngũgĩ wa Thiong’o (1986) chama de “descolonização da mente”. Meneses (2008) e Santos (2001) compreendem a descolonização da mente como tarefa crucial de nossos tempos. Para este último, a resistência pós-colonial reside justamente nessa descolonização.

Meneses e Santos (2009) nos ajudam a explicitar as razões pelas quais podemos trabalhar com o pós-colonial:

As críticas pós-coloniais revelam questões fulcrais de conhecimento/poder, especialmente a persistência da dominação epistêmica de matriz colonial para além do processo das independências políticas. Neste sentido, o pós-colonial deve ser visto como o encontro de várias perspectivas e concepções sobre o conhecimento e o poder, um idioma que procura refletir sobre os processos de ‘descolonização’[...] Deste modo, a problemática da pós-colonialidade passa por uma revisão crítica de conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna, como sejam história, cultura ou conhecimento, a partir de uma perspectiva e condição de subalternidade.

Embora tenhamos aqui destacado as possibilidades de análise do que chamamos crítica ou argumento pós-colonial, não pretendemos empreender uma apropriação celebratória do pós-colonial. Sabemos que não se trata de um *corpus* teórico linear, disciplinado, unificado e internamente coerente, de abrangência globalizante e atemporal. Entre as inúmeras críticas tecidas a essa perspectiva, trazemos a relação crítica de Santos (2001, p. 39-40) com o pós-colonialismo, em três ideias: a de que ele considerou apenas em parte outras relações de poder, como a opressão de classe, o racismo e o sexismo; a de que a sua análise enfática da cultura ou do discurso não considerou adequadamente a análise da economia política: “o esquecimento do neocolonialismo é uma das limitações mais incapacitantes do pós-colonialismo”; além disso, sua relação crítica com o pós-colonialismo “acabou por homogeneizar a relação colonial, tal foi a falta de perspectiva histórica e comparativa”.

De modo convergente, Ella Shohat (2008) também traz importantes contribuições para o uso crítico do *pós-colonial* como conceito analítico, frequentemente carregado de ambiguidade nos trabalhos acadêmicos no contexto norte-americano, objeto de sua análise. O *pós-colonial*, segundo ela, pode facilmente converter-se em uma categoria universalizadora, apagando as diferenças geopolíticas de diferentes contextos nacionais. O pós-colonial também apresenta, para a autora, uma

temporalidade unificada, problemática, sobretudo pela falta de especificidade histórica que “minimiza as multiplicidades do lugar e a temporalidade, assim como os possíveis laços discursivos e políticos entre as teorias pós-coloniais e as lutas e discursos anticoloniais ou antineocoloniais contemporâneos” (p. 109). Shohat enfatiza, então, a necessidade de uma revisão das relações entre diferença e igualdade, ruptura e continuidade nos discursos e lutas de resistência.

Outro cuidado que devemos ter em relação ao pós-colonial como eixo de análise, é que ele não acentuaria devidamente, segundo seus críticos, os efeitos coloniais econômicos, políticos e culturais no presente, nos diferentes contextos históricos e dá pouca ênfase às relações de poder contemporâneas ou mantém em ambiguidade a relação entre o colonialismo e as novas formas de colonialismo. Esta ambiguidade, para Shohat (2008, p. 114), é que torna o pós-colonial um “termo precário para uma crítica geopolítica da distribuição centralizada do poder no mundo”.

Em uma entrevista mais recente (SANTOS; SCHOR, 2013), juntamente com Robert Stam, a autora faz um apontamento que nos alerta para a lacuna do pós-colonial em pensar temporalidades não-ocidentais-eurocentradas: a fluidez das fronteiras, a condição cosmopolita, pós-colonial, pode não ser valorizada nos discursos indígenas que comumente têm buscado a afirmação das fronteiras pela demarcação das terras e o reconhecimento de uma existência cultural enraizada.

Para Shohat (2008, p. 115), o termo pós-colonial, portanto, soaria mais preciso como “crítica pós-anticolonial” [...] como um movimento de superação de uma cartografia relativamente binarista, fixa e estável das relações de poder entre “colonizador/colonizado” e “centro/periferia””. Ou ainda “estudos pós-coloniais”, como mais recentemente a autora coloca (SANTOS; SCHOR, 2013).

Outro apontamento que faz Shohat (2008) e que particularmente nos interessa neste trabalho, é que o pós-colonial pode oferecer uma conceitualização de passado problemática, ao rejeitar a ideia de um passado autêntico, comum. Acontece que o reconhecimento da impossibilidade de um retorno ou de um acesso a um passado como “etapa fetichizada e estática que reproduziria literalmente” (p. 117), impediria a leitura daqueles movimentos político-culturais de comunidades étnico-raciais que demandam pela ressignificação de suas línguas e culturas ancestrais, pré-coloniais, atribuindo-lhes uma noção de essencialismo ingênuo ou busca ingênuo do passado. Assim, caberia “manejar uma ideia de passado diferente: [...] como séries fragmentadas de memórias e experiências narradas, a partir das quais mobilizar as comunidades contemporâneas” (p.

116). A observação provocativa que faz Stam (SANTOS; SCHOR, 2013, p. 709) é especialmente adequada para nossas reflexões:

Também citamos o exemplo do *Vídeo nas Aldeias* e os Kayapós no Brasil usando câmeras para gravar e reconstituir a sua assim chamada cultura em extinção. Estes esforços são essencialistas? Devemos rejeitá-los em nome de nossa sofisticação pós-moderna? Isto seria obsceno, até racista da parte daqueles que não têm que se preocupar com a preservação ou ressuscitar *sua* cultura.

Para Shohat, contudo, o pós-colonial tem dado conta das experiências complexas de deslocamento e hibridismo cultural, demonstrando as contradições, ambiguidades e ambivalências culturais, sem apelar para critérios essencialistas ao abordar as múltiplas posicionalidades identitárias que marcam processos de imigração, por exemplo. Razão pela qual recorreremos ao pós-colonial para fundamentar as discussões que seguem no presente trabalho, sem deixarmos de estar atentos a uma “geocrítica do eurocentrismo”, para usar a expressão de Inocência Mata (2014).

Mas, ainda mais importante, argumenta Shohat (2008, p. 117), é a pergunta pós-colonial que devemos fazer: “quem está mobilizando o que na enunciação do passado, deslocando que identidades, identificações e representações e em nome de que visão e objetivos políticos?”

A feminista dominicana, Ochy Curiel, argumenta que embora autores como Fanon tenham empreendido uma profunda análise do colonialismo e do racismo, insistindo sempre na desumanização provocada pelo colonialismo e mostrado como a colonização exigia combater a visão etnocentrista e racista que reduz as culturas não ocidentais a objetos de estudo marginais e exóticos (2007, p. 93), nem Fanon, nem Cesaire abordaram categorias como sexo e sexualidade, “tampouco o fazem os contemporâneos latino-americanos como Mignolo, Quijano e Dussel.”

Se bem que haja um pensamento crítico no tema do pós-colonial, para Curiel (2007), ele não deixa de ser elitista e, sobretudo, androcêntrico. Desse argumento, a autora vai considerar a necessidade de uma crítica pós-colonial que localize a imbricação de diversos sistemas de opressão (racismo, sexismo, heteronormatividade, classismo, religiosidade, nacionalidade) que definem condições de vida – o que Brah chama de interseccionalidade dos eixos de diferenciação – de onde são defendidos os projetos políticos. Para Brah, a análise interseccional das experiências dos sujeitos leva a novas formas de pensar sobre a complexidade e multiplicidade de relações de poder que atravessam e marcam essas experiências.

No caso de Curiel, ela busca aportes teóricos e analíticos de propostas feministas que contribuem para ampliar o tema da colonialidade, indicando-nos um caminho que ainda temos de percorrer (p. 95), “assumindo que descolonizar supõe registrar produções teóricas e práticas subalternizadas, racializadas, sexualizadas”.

Ainda apontando os limites do pós-colonial, na tentativa de que eles nos orientem criticamente sobre a leitura pós-colonial que temos feito, destacamos os apontamentos formulados numa perspectiva *decolonial*. A crítica mais acentuada pelos pensadores decoloniais é a de que a vertente teórica pós-colonial, ainda continua o privilégio do homem branco ocidental. E que embora faça uma crítica à historiografia eurocêntrica, não aborda as experiências e histórias de outras colonizações, que não a experiência britânica, e não rompe, portanto, com autores do cânone eurocentrado, produzindo, no final das contas, o que seria uma crítica eurocêntrica do eurocentrismo. Castro-Gomez e Eduardo Mendieta (1998, p. 17) explicam que para Mignolo, as teorias pós-coloniais devem buscar “uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina” porque, com forte presença da *colonialidade do saber* (descrita por Quijano), esse pensamento pós-colonial do Norte seria, no limite, eurocêntrico. Tanto é que Grosfoguel, um dos autores dessa crítica, propõe “descolonizar os estudos pós-coloniais”.

Lembrando que a geopolítica e corpopolítica do conhecimento é racista, uma crítica pós-colonial descolonizada assumirá efetivamente o racismo inscrito na produção de conhecimento, desvendará o funcionamento das “categorias de condenação” e dará espaço à enunciação de cosmologias não ocidentais, expressão de diferentes memórias culturais, políticas e sociais, como escreve Nelson Maldonado Torres (2008, p. 109-110).

Vale mencionar que Grosfoguel (2011) fala em teoria geopolítica e corpopolítica para enfatizar que a produção de conhecimento é marcada geopoliticamente e que, além de ter um local de produção, tem também um corpo que o produz. Esse corpo tem sido colonizador, europeu, branco, masculino, cristão, ao contrário do que preconiza a razão imperial, definindo o sujeito epistêmico como assexuado, sem gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua e sem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, produzindo verdades num monólogo interior.

Assim, numa perspectiva de analítica *pós-colonial* (HALL, 2011), tencionamos refletir sociologicamente sobre as condições de constituição subjetiva em uma

sociedade cujas experiências têm sido racializadas e fazemos nossos os questionamentos de Nilma Lino Gomes (2009, p. 458), a respeito da academia:

quais são as possibilidades e perspectivas reais da universidade, enquanto espaço acadêmico, vir a desempenhar o papel de instituição capaz de articular os saberes oriundos de outras tradições e universos sócio-raciais, sem hierarquias e discriminações [...] A universidade e sua estrutura organizacional, curricular e de poder nos permite isso? Ela é capaz de redefinir-se por dentro?

Mais especialmente, debruçamo-nos sobre as experiências de indígenas na universidade:

a) De que modo os acadêmicos indígenas experimentam e transitam pela formação universitária? Que impactos essas experiências têm em suas vidas? De que forma essas experiências marcam suas subjetividades e são ressignificadas?

b) Quais são suas narrativas? Como eles vivem esse processo? Quais relações estabelecem com essa instituição colonialmente constituída?

c) Como os estudantes indígenas têm lidado com os conhecimentos universitário-acadêmicos de matriz eurocêntrica – monológicos, monoepistêmicos, monolíngues, monoculturais? Tem sido possível o questionamento dos saberes historicamente sedimentados, a partir da visão de mundo ocidental?

d) Quais ambiguidades são vivenciadas quando as diferenças se encontram e têm no horizonte uma instituição de matriz universalista de produção de conhecimento e de sua validação?

Esses questionamentos tinham como problemática central pensar se as presenças indígenas podem provocar algum tipo de deslocamento (epistemológico, metodológico, político, discursivo) no contexto da universidade.

1.3. Cultura, diferença e regime de representação

Do amplo legado teórico dos *Estudos Culturais*²⁰, trabalharemos especialmente com as complexas concepções de *cultura* e de *representação*, fundamentais para sustentar as argumentações que produzimos no Capítulo 4. Essas concepções podem

²⁰ Para a compreensão do histórico e principais movimentos de produção crítica associados aos *Estudos Culturais*, destacamos os livros “O que é, afinal, Estudos Culturais?”, organizado por Tomaz Tadeu da Silva (Belo Horizonte: Autêntica, 2010) e “Dez lições sobre Estudos Culturais”, de Maria Elisa Cevalco (São Paulo: Boitempo, 2003) e os capítulos “Estudos Culturais: dois paradigmas” e “Estudos Culturais e seu legado teórico”, do livro “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, de Stuart Hall (Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011).

favorecer a construção de um arranjo analítico mais apropriado para dar conta das ambivalentes movimentações da diferença cultural.

Ainda que não seja objetivo empreender uma exegese dos estudos culturais, para fins de contextualização de seu uso podemos dizer, com Hall (2011), que os estudos culturais emergem na Inglaterra, como área de estudos, em meados da década de 1950, com a publicação de trabalhos que representaram rupturas com a tradição de pensamento em que estavam situados. Com impacto maior na vida intelectual e acadêmica nos anos 1960, essa linha de pensamento *cultural* coincidia com a agenda da Nova Esquerda inglesa e essa ligação colocava a “política do trabalho intelectual” no centro dos estudos culturais.

Tentando transmitir suas impressões sobre alguns momentos dos estudos culturais, Hall (2011, p. 188-189) escreve que os estudos culturais são uma formação discursiva, abarcam discursos múltiplos e tiveram uma grande diversidade de trajetórias, cujo objeto privilegiado de estudo era cultura, ideologia, linguagem e o simbólico. Hall destaca duas intervenções decisivas na formação heterogênea dos estudos culturais nos trabalhos do Centre for Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birmingham: a primeira em torno do feminismo e a segunda focando sobre questões de raça.

Discorrendo sobre a tensão permanente entre questões políticas e teóricas nos estudos culturais, Hall (2011, p. 201) entende que a tarefa dos estudos culturais deve ser a análise da natureza política da representação, “das suas complexidades, dos efeitos da linguagem, da textualidade como local de vida e morte”.

Mignolo chega a falar em “giro Stuart Hall” nos estudos culturais, que ganham concisão nos anos 1990, para marcar a centralidade do trabalho de Hall ao pensar sobre a emergência do local, do sujeito, suas histórias e memórias locais em conexão com os efeitos de globalização.

Com os estudos culturais, portanto, qual é o entendimento que construímos da cultura?

A partir das colocações de Bhabha (1998) e Hall (1997) acerca da centralidade da cultura em nossa vida, nas instituições e nas questões ligadas à governabilidade, concebemos o lugar da cultura como *translocation*, “como uma série de processos marcados pela fluidez, pelo fluxo e o movimento, que têm impacto sobre os modos como nos posicionamos no mundo” (HALL, 1997, p. 3). Todas as dimensões da vida contemporânea estão mediadas pela cultura, com tons e intensidades distintos, a

dependem dos atravessamentos de eixos de poder do contexto histórico e da geopolítica local e global. Certo de que a cultura tem centralidade na constituição da subjetividade, Hall (1997, p. 8) afirma que nossas identidades são formadas culturalmente; o que possibilita pensar que as identidades sociais são constituídas “no interior da representação, através da cultura, não fora dela”. O lugar da cultura é também o lugar da enunciação da história e da experiência coletiva. O que não significa dizer, cometendo um reducionismo, que tudo é cultura. O que Hall (1997, p. 13) pretende é destacar que toda prática social tem uma dimensão cultural, “toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*”. Dessa compreensão derivam as análises sociais contemporâneas que passaram a considerar a cultura como uma condição constitutiva da vida social e não com um papel secundário ao lado de análises do processo econômico, das instituições sociais, da produção de bens, serviços e riqueza. Ou seja, a política, a cultura e a economia constituem uma dinâmica inseparável (SANTOS; NUNES, 2003).

Para as considerações propostas neste trabalho, nos baseamos também na explanação que Avtar Brah (2011) faz sobre a cultura, pela condição processual que ela empresta ao termo, conceituando-a como uma rede de significações que se cruzam dentro de relações de poder:

a cultura é o jogo de significar as práticas; a linguagem em que o significado social é constituído, apropriado, discutido e transformado; é o espaço onde se põe em ação o emaranhado formado pela subjetividade, a identidade e a política. A cultura é essencialmente um processo [...] a ênfase no processo dirige a atenção à atuação [*performance*] reiterada que constitui o que se constrói como “costume”, “tradição” ou “valor” (p. 266-267).

Ao conceber os significados e os símbolos da cultura sem uma fixidez primordial, Bhabha (1998) pode pensar na abertura e na contingência da cultura, condição que permite que até mesmo os signos possam ser “apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (p. 68). Cultura, na leitura desse autor, é uma atividade significativa ou simbólica, uma prática interpelante. Nesse sentido, temos de lidar com a cultura como “produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social” (p. 240).

Em outras palavras, o significado pode ser adiado ou permanecer em processo, justamente porque já existem “significados” em circulação, conforme analisa Brah (2011). A autora propõe um conjunto de questões férteis sobre a cultura que podem nos orientar em nosso trabalho. Trata-se de nos perguntarmos sobre “por que uma e não outra prática chega a ser representada como “costume”, porque uma ética determinada

adquire significação como valor, quem outorga a algumas narrativas o privilégio da tradição e por que em determinados momentos uma e não outra narrativa é invocada e exige valor” (BRAH, 2011, p. 267).

Podemos agora nos perguntar sobre qual é a condição de existência dos discursos de *etnicidade*, central neste trabalho.

Inicialmente, fazemos uma recuperação da *etnia* enquanto discurso, em parte como propõe o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2003b), desde sua leitura de Peter Wade: etnia como aqueles discursos sobre lugares geográficos e imaginados de origem, que permitem a identificação com um grupo de pessoas e os discursos sobre conjuntos de práticas culturais contemporâneas, ancestrais e imemoriais que podem também constituir uma comunidade. Como categoria construída política e culturalmente, diria Hall (2005b), etnia não é uma categoria estável, a-histórica e que se refira a alguma essência, portanto, sem garantias naturais, mas é composta de ampla gama de posições subjetivas, experiências sociais e identidades culturais que permitem o reconhecimento, por exemplo, como “indígena”.

Hall (2011) formula a etnicidade como produtora de um discurso em que a diferença se funda mais fortemente sob características culturais e religiosas, mas em geral, o acontece é que discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente, tanto é que o autor fala em “eticização da raça” e “racialização da etnicidade”, para mostrar como funciona a articulação discursiva entre o registro sociocultural e o biológico (p. 69). Sobre o referente biológico Hall explica que ele nunca opera isoladamente, mas também nunca está ausente:

Quanto maior a relevância de “eticidade”, mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo. [...] Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo (p. 67-68).

Brah (2011, p. 271) compreende a etnicidade como algo relacional, em constante processo, portanto, não fixa, mas fazendo referência a especificidades contingentes, provisórias e condicionais e cujas fronteiras podem se esboçar em torno da língua, religião, memória e sonhos de destino compartilhados, crença em uma origem comum. Essas fronteiras podem ser interposicionadas dependendo do contexto social, cultural e político. A análise de quando, onde e como elas se instituem, se modificam ou se dissolvem é crucial para Brah. A autora afirma, de um ponto de vista barthiano, que o

que é central para etnicidade não é um critério objetivo de diferença cultural ou evidenciar uma diferença cultural pré-existente e sim o *processo* pelo qual um grupo constrói sua distinção em relação a outro, dadas as condições socioeconômicas, culturais e políticas de sua emergência. Para Brah (2011, p. 273), a etnicidade pode ser adequadamente compreendida como:

um modo de narrar o mundo cotidiano em e através de processos de formação de barreiras. [...] O que a etnicidade narrativiza é a experiência (vívda, cotidiana) das relações sociais e culturais, como quer que estejam constituídas. O caso é que a “eticidade” não é mais ou menos real que a classe ou o gênero, ou qualquer outro marcador de diferenciação.

A autora assinala que a etnicidade define a experiência de grupos racializados, sobretudo em termos culturais. Politicamente, ela observa que discursos étnicos têm sido apropriados e repetidos para impor noções estereotipadas de “necessidade cultural comum” sobre grupos supostamente homogêneos internamente. Essa necessidade cultural comum tem sido definida de modo independente de outras experiências sociais centradas em classe, gênero, raça ou sexualidade (p. 128).

Nesse sentido, Meneses (2007, p. 68) observa o processo de etnicização da população moçambicana, a partir de critérios linguísticos e biológicos, “essencializando as suas representações através de identidades baseadas na cultura, no local de origem e num projeto coletivo presumidamente comum”. Decorre dessa observação que podemos pensar num processo semelhante ocorrido com povos indígenas no Brasil, submetidos a um processo de etnicização que os construiu a todos como essa entidade essencializada “índio”, como discutiremos no próximo capítulo.

Hall (2005) está familiarizado com os perigos conceituais da etnicidade sob um sentido culturalmente construído de identidade como algo fechado. Ele está sugerindo um termo que reconhece o lugar da cultura, da história, da língua e da experiência na constituição da subjetividade, ao mesmo tempo em que reconhece que todo conhecimento é contextual, que todo discurso tem um lugar de enunciação particular. Nesse sentido, afirma (p. 447): “somos todos etnicamente localizados e nossas identidades étnicas são cruciais para o nosso sentido subjetivo de quem nós somos”. Sobre esta ideia se assenta uma concepção de identidade e de diferença que vale desenvolvermos um pouco.

Primeiro, para Hall (2005), tanto diferença quanto representação são conceitos escorregadios e, portanto, sujeitos à contestação. Diferença, como ele a utiliza, é muito mais uma diferença posicional, condicional e conjuntural do que aquela diferença que estabelece uma separação radical e intransponível. Mas, como se para responder às

críticas ao “infinitamente deslizante” dos conceitos de diferença e hibridismo atribuído aos estudos pós-coloniais, Hall (2005, p. 448) é explícito ao apontar que

se estamos preocupados em sustentar uma política, ela não pode ser definida exclusivamente em termos de um significante infinitamente deslizante. Ainda temos muito trabalho a fazer para dissociar etnicidade, como ela opera no discurso dominante, a partir de sua equivalência com o nacionalismo, imperialismo, racismo e o Estado.

Mas como compreender essa *diferença*? Costa (2006), na perspectiva de Derridá, Bhabha, Hall e Gilroy, argumenta que a diferença é constituída no processo de sua manifestação e não é uma entidade pré-existente, natural, homogênea, irreduzível, mas um fluxo de representações articulado contextualmente e seu caráter é imprevisível, incerto e contingente. Portanto, “não há uma realidade anterior ao discurso, a realidade social é construída pela linguagem e, nesse sentido, a *différance* só pode se constituir na órbita do discurso [...] a diferença remete ao excedente de sentido que não foi, nem pode ser significado e representado nas diferenciações binárias” (p. 98).

Tomando-se a diferença a partir desses alinhamentos teóricos, não podemos pensar em um sujeito da mesma forma essencial, centrado, homogêneo e capaz de confrontar discursos hegemônicos por obra de sua vontade, também não é fomentador da hibridação, observa Costa (2006). O próprio sujeito vai se constituindo na articulação das diferenças - móveis e cambiantes. Já em Said (2007) pudemos ler que “a identidade humana não é natural e estável, mas construída e de vez em quando inteiramente inventada” (p. 442). Assim, “qualquer tentativa de forçar culturas e povos em estirpes ou essências separadas e distintas não só revela as representações errôneas e as consequentes falsificações, mas também o modo como a compreensão torna-se cúmplice do poder para produzir coisas como o “oriente” ou o “ocidente” (p. 461).

Vale recuperar as discussões sobre colonialidade para observar, com Mignolo (2002), que a diferença que a colonialidade estabeleceu entre o europeu e o não-europeu, ou entre o Ocidente e o Resto não foi uma diferença transcendental, a-histórica, a-geográfica, mas uma *diferença colonial*.

Brah (2011, 2006) formula outras questões que nos auxiliam a pensar sobre a diferença: Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas? Como a diferença é interiorizada nas paisagens da “psiquê”? A diferença diferencia lateral ou hierarquicamente? Para a autora, a diferença pode ser conceituada como o processo de reconhecer especificidades da experiência social e cultural de um grupo,

como resposta à opressão e à exploração em uma situação na qual a própria diferença é vetor de opressão. Mais especificamente, ela conceitua diferença em termos de experiência, relação social, subjetividade e identidade.

Como experiência, a diferença significa sentidos que são atribuídos, tanto simbólica como narrativamente: “como uma luta sobre condições materiais e significado” (p. 363). Articulando essas possibilidades de diferença, podemos compreendê-la como sendo formação discursiva *social* e *subjetivamente* em processo.

Identities são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é *experimentada* como identidade [...] Como identidade é processo, é mais apropriado falar de discursos, matrizes de significado e memórias históricas que, uma vez em circulação, podem formar a base de *identificação* num dado contexto econômico, cultural e político (BRAH, 2006, p. 371-372).

O conceito de diferença, então, se refere aos modos como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados em espaços de profundas contradições (BRAH, 2011).

Notamos que tanto Brah, Hall e Bhabha formulam suas concepções de diferença em termos de regimes de representação discursiva-simbólica e dos lugares de enunciação cultural. Bhabha (1998, p. 228), nesse aspecto, traz uma importante consideração acerca da analítica da diferença, apresentando-a como possibilidade de negociação, de perturbação da articulação entre poder e saber, produzindo outros espaços de significação e introduzindo uma cesura na narrativa do tempo sucessivo, não-sincrônico da significação.

A negociação cultural de identidades desestabiliza, de certo modo, o que parece dado, fixo, rígido, como conjunto cristalino e autêntico de características partilhadas e inalteráveis ao longo do tempo. Para Bhabha (1998), essa negociação não tem o sentido de barganha, de ganho ou de perda, mas se trata de negociação na perspectiva do *hibridismo*, ou seja, no processo de encontro com o outro, os significados podem ser re-significados, re-apreendidos, re-construídos, contestados, identificando novas práticas políticas e novos elementos de articulação social.

O problema não é de cunho ontológico, em que as diferenças são efeitos de alguma identidade totalizante, transcendente a ser encontrada no passado ou no futuro [...] O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e a negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça (p. 301).

A diferença, na perspectiva de Bhabha (1998), nomeia sempre uma *relação*, daí não podermos falar de uma radicalização da diferença. Dipesh Chakrabarty (2008, p. 251), tal como Bhabha, rompendo com o conceito de autenticidade, fala em “produção de formas de expressão transculturais”.

Mais especificamente quanto à concepção de “identidade” que tem orientado o presente estudo, destacamos aquela que nos tem permitido um modo mais complexo de interrogar as questões contemporâneas relacionadas à problemática das “identidades”, notadamente aquela concebida por Hall em inúmeros trabalhos. Segundo Hall (2011), a identidade é um conceito que opera “sob rasura”; ou seja, que ele está de certa forma sob vigília, não pode ser abandonado ainda por falta de melhor conceito. Assim, continua-se usando ele mesmo, “sob rasura”, para indicar que foi submetido a uma crítica severa, mas permanece sendo ferramenta válida para se pensar as experiências presentes, desde que seja utilizado em sua forma desconstruída teoricamente. Ele mesmo (2005a) fala em termos de *identificação*, por expressar melhor a noção de que a identidade permanece sempre aberta, como um processo em andamento, ambivalente.

Identificação é um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação e não uma subsunção. Mas nunca há um ajuste completo, uma totalidade. [...] Identidades não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. [...] Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2000, p. 111-112).

Identidade não é unificada, nem absolutamente estável; ela é condicional, contingente e posicional, é “uma costura de posição e contexto e não uma essência ou substância a ser examinada”. Como as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos, há contradições e ambiguidades em suas “geografias imaginadas”, nas suas tradições inventadas com base na ideia de presente e passado, nos mitos de origem que as identidades precisam negociar (HALL, 2005a).

Identidade e diferença, nas formulações de Hall (2011), são relações sociais que não são simplesmente definidas, mas impostas e disputadas e, portanto, as condições de definição da identidade e de marcação da diferença não podem ser desvinculadas das relações – assimétricas – mais amplas de poder. O que, portanto, não quer dizer a

celebração ingênua do encontro entre os diferentes, num ato de domesticação da diferença, deixando obscurecer o questionamento das relações de poder, os lugares de enunciação e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença e atribuem, com disputa e luta, sentidos ao mundo social. “Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade”, afirma Silva (2000, p. 99), de modo que interrogar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, “questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação”.

Discursos e sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar. Woodward (2000) explica que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (p. 17). É por meio desses significados que damos sentido à nossa experiência. Os diferentes sistemas simbólicos produzem, sob a articulação de distintos eixos de poder, significados que além de serem diferentes, se contestam e são cambiantes.

Bhabha (1998, 1996a) e Hall (2011) falam em *hibridismo*. Bhabha (1998) formula o hibridismo partindo da concepção de que as culturas estão *em continuidade* e que qualquer lugar de enunciação é heterogêneo. Ao acentuar o traço híbrido de toda construção cultural, Bhabha (1998) quer mostrar o intercurso entre as diferenças, a intervenção de identidades umas sobre as outras, a partir de um lugar fronteiro, intersticial, de alguma maneira fora dos sistemas de significações totalizantes, que “gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e de representação” (p. 37). O hibridismo, portanto, insere-se na problemática da representação. Nas palavras de Hall (2011, p. 71): “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade”.

É importante ressaltar que a hibridação, para esses autores, não pode ser adequadamente concebida em termos de apropriação ou adaptação cultural ou mistura racial. O hibridismo, explica Bhabha (1998), não é um terceiro termo que equaciona a tensão entre duas culturas ou um “problema” de identidade entre duas culturas “diferentes”, que pudesse ser resolvido como uma questão de relativismo cultural (p. 165). Hall (2011) nos lembra que a hibridação não quer dizer o estabelecimento de relações de igualdade dos diferentes elementos culturais uns com os outros, os quais “são sempre inscritos diferentemente nas relações de poder” (p. 34). O “terceiro espaço” da hibridação, contudo, também não é simplesmente determinado, unilateralmente, pela

identidade hegemônica: “ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (SILVA, 2000, p. 87).

A potencial subversividade do hibridismo deriva de sua capacidade de desarticular aqueles processos que tendem a essencializar as identidades por confundir identidades nacionais, raciais ou étnicas construídas com base em categorias de “pureza”, “insolubilidade”, “autenticidade”, revelando o caráter fragmentário e ambivalente de qualquer regime de representação. Ao fazer isso, a hibridização, de alguma forma, também desarticula as relações de poder que dão sustentação a esses regimes de representação. A hibridização, escreve Bhabha (1998), “reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso e tornem estranha suas regras de reconhecimento”. Na apreensão de Costa (2006, p. 126),

o deslocamento espacial e temporal dos signos hibridiza, potencialmente, os contextos de significação, introduzindo a incerteza, a ambivalência, o ruído e a dúvida naquilo que parecia coerente, “puro”, preciso, ordenado. [...] O que [Bhabha] afirma é que as migrações de signos aumentam os contextos de produção de cadeias de significação híbridas – apenas como possibilidade.

O hibridismo, segundo Bhabha (1998), pode possibilitar o surgimento de um agenciamento intersticial que desdobra a cultura parcial, a partir da qual emerge, para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: *o fora do dentro, a parte no todo*. Bhabha nega o aspecto intencional da hibridização, ou seja, não se trata de um efeito da ação deliberada dos sujeitos que confrontam os discursos dominantes – esse processo lhes escapa. A inquietação nos regimes de representação é provocada pela possibilidade que o híbrido tem de questionar as categorias hegemônicas que instauram e naturalizam diferenças (COSTA, 2006).

Brah (2011, p. 279), igualmente, nos fala da agência como um processo que não resulta da vontade de um sujeito protagonista que fomenta a desarticulação dos arranjos da diferença. A agência está marcada pelas contradições da subjetividade, “a agência são as irredutíveis e continuadas interpelações psico-sociais do “Eu””.

Recuperamos um trecho de *Os condenados da Terra*, em que Fanon (1979, p. 278) escreve sobre a concepção estática e congelada que os “colonialistas” têm da cultura a partir da qual avaliam as performances do jazz estadunidense e nos apresenta a sua acurada percepção do traço híbrido no jazz em função das novas experiências sociais e culturais dos negros naquele contexto, da década de 1960:

São os colonialistas que se fazem os defensores do estilo indígena. [...] É que o jazz deve ser apenas a nostalgia rouca e desesperada de um velho negro preso entre cinco uísques, sua própria maldição e o ódio racista dos brancos. A partir do momento em que o negro se apreende e apreende o mundo diferentemente, faz nascer a esperança e impõem recuo ao universo racista, é claro que o seu trompete abandona o abafador e sua voz fica vibrante. Os novos estilos em matéria de jazz não nasceram apenas da concorrência econômica. Sem dúvida alguma, está aqui uma das consequências da derrota, inevitável embora lenta, do universo sulista dos Estados Unidos. E não é utópico supor que em cinquenta anos a categoria jazz-grito soluçado de um pobre negro maldito será defendida apenas pelos brancos, fiéis à imagem congelada de um tipo de relações, de uma forma de negritude.

Susan Friedman (2001) lembra que as discussões sobre hibridismo mostram que o seu significado tem pouca estabilidade e consenso, mas concorda que para autores, sobretudo diaspóricos, como Salman Rushdie e o próprio Bhabha, há algo de transgressivo no hibridismo, “como uma força criativa capaz de abalar, desnaturalizar e até mesmo derrubar as formações culturais hegemônicas” (p. 12).

Ainda com Bhabha (2011, 1998), sabemos que a articulação social da diferença é uma negociação complexa, continuamente em andamento, em que se cruzam espaço e tempo. Esse momento-lugar intersticial, onde e quando se articulam as diferenças culturais, é para Bhabha (1998, p. 20) o *entre-lugar* da cultura²¹.

A perspectiva intersticial confere ao entre-lugar da cultura a ideia do espaço liminar, de passagem entre identificações fixas, abrindo brechas para um hibridismo cultural, para parcialidades culturais. O entre-lugar das culturas remete a essa parcialidade cultural, “ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas, [...] ao mesmo tempo desconcertantemente semelhante e diverso”, pontua Bhabha (2011, p. 82).

Nos “entre-lugares” da cultura se dão os processos de subjetivação:

[eles] fornecem o terreno para a elaboração de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação*, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

Será que podemos pensar que nos entre-lugares da cultura, regimes de representação podem potencialmente ser deslocados, desafiados, questionados? Tomando emprestadas as perguntas de Hall (2010, p. 439), daremos continuidade à reflexão sobre os regimes de representação, particularmente interessante para o presente

²¹ No original, em inglês, “in-between”.

estudo. “Quais são as contra-estratégias que podem começar a subverter o processo de representação? Podem as formas “negativas” de representar a diferença racial [...] ser revertidas por uma estratégia “positiva”?”

Com Hall (2005, p. 443), devemos pensar para além de mudar “relações de representação” para pensarmos agora em “regimes de representação”. Por “relações de representação”, o autor compreende as políticas e estratégias culturais que pretendiam garantir o acesso aos direitos de representação de si pelos próprios negros que trabalhavam com cultura e a contestação da produção estereotipada e fetichizada de imagens de negros, por meio de uma “contra-posição de um imaginário negro positivo”. O cenário das reflexões de Hall era o contexto das demandas dos negros na Inglaterra, entre os fins dos anos 1990 e início dos 2000.

O seu ponto de partida é o argumento de que nenhum significado pode ser finalmente fixado. Daí deriva o esforço das “estratégias de estereótipo” em fixar o significado, em mantê-lo sempre no lugar, exatamente porque o significado escorrega, desliza, inflexiona para novas direções, se hibridiza de novas palavras, imagens e significados marginais, submersos que vem à tona, no entre-lugar da cultura, diríamos com Bhabha, “permitindo que se construa diferentes significados, que diferentes coisas se mostrem e se digam”, num processo de *trans-codificação*, como denomina Hall (2010, p. 439).

Hall (2010) identifica pelo menos três estratégias de trans-codificação: a “reversão dos estereótipos”, “imagens positivas e negativas” e a trans-codificação pelos “olhos da representação” (p. 439 - 442). A primeira estratégia refere-se à tentativa de reverter a carga valorativa atribuída aos estereótipos populares, o que não significa necessariamente subvertê-los, tampouco romper a estrutura binária racial que os sustenta. A segunda estratégia busca questionar o regime racializado de representações e consegue, por meio de uma inversão da oposição binária - ao substituir imagens depreciadas, “negativadas” das vidas e culturas negras, por um conjunto de imagens “positivas” - estabelecer certo equilíbrio na representação de imagens. Subjacente a esta estratégia, Hall (2010) localiza o reconhecimento e celebração da diferença e diversidade no mundo. O problema é que ao complexificar e ampliar as representações do que é ser negro, não necessariamente desloca as representações racializadas negativamente: “desafia os binarismos, mas não os mina” (p. 442).

Para Hall (2010), a terceira estratégia é a que confronta os regimes de representação desde dentro de suas complexidades e ambivalências. Diferentemente das

outras duas estratégias, esta “olha” para as formas de representação e não está exatamente ocupada em introduzir novos conteúdos para contrapor significados. Ela toma o corpo como o lugar privilegiado das estratégias de representação e procura subverter os esterótipos fazendo-os funcionar contra si mesmos. De que modo? Por meio da subversão do “olhar” racializado. Se o “olhar” racializado produz imagens racializadas e se familiariza em “olhá-las” racializadamente, é por meio da subversão com e no corpo - atravessado pelos eixos de raça, gênero e sexualidade - que esse “olhar” vai ser confrontado, estranhado:

Em lugar de evitar o terreno perigoso aberto pelo cruzamento de raça, gênero e sexualidade, deliberadamente confronta as definições dominantes marcadas pelo gênero e sexualizadas de diferença racial trabalhando sobre a sexualidade negra. Posto que a gente negra tem sido fixada, estereotipicamente, pelo olhar racializado, pode vir tratando de negar as complexas emoções que penetra o “olhar”. No entanto, esta estratégia realiza um jogo elaborado com “olhar”, esperando que com sua própria atenção se façam estranhas – ou seja, se desfamiliarizem e explicitem o que está muitas vezes escondido— suas dimensões eróticas.

O pressuposto é de que se as representações que seguem estereotipando incidem sobre o corpo, é com o corpo que elas podem ser desfamiliarizadas.

Até aqui, nosso intuito foi apresentar o terreno sobre o qual assentamos nossas discussões sobre a presença indígena na universidade brasileira, acessada, sobretudo, pelas políticas de ação afirmativa, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2 - POVOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE

Será que toda esta trajetória tem sido uma conquista para nosso povo? Em parte sim e em parte não. Muitas vezes sinto que à medida que avanço no domínio do mundo branco, sobretudo em minha passagem pela universidade, estou mais distante de minha vida Mapatsedakenai (Baniwa), mas faço um esforço para que isso não siga acontecendo. Não me refiro à distância geográfica, mas, sobretudo social, cultural, linguística e espiritual. Não é que eu desconheça ser Baniwa, mas que me afeta a ausência da convivência coletiva e cotidiana no mundo Baniwa. Por outro lado, as experiências vividas até hoje têm me ajudado a contribuir melhor na luta do meu povo (MARTINS-BANIWA, 2012, p. 115).

A compreensão dos processos históricos envolvidos na constituição das demandas dos povos indígenas por ensino superior e seu efetivo acesso a esse nível de ensino exige compreender aspectos como o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas, ainda que de modo geral, na América Latina e suas demandas por reconhecimento de direitos, identidades, etnias e culturas, luta pelo território e por educação escolar diferenciada no Brasil.

2.1. No contexto latino-americano

A história da América Latina é atravessada pelos efeitos dos processos coloniais que engendraram extermínio físico, cultural, linguístico e territorial, deslocamentos e reorganização social e territorial dos povos indígenas, assim como pelos efeitos da escravização de povos africanos, os quais tiveram também suas culturas, símbolos de identidades e sistemas linguísticos, filosóficos, religiosos, médicos e cosmológicos profundamente afetados; ao mesmo tempo, uma história, embora invisibilizada, das lutas, subversões, negociações e recriações culturais e identitárias desses povos.

Ainda como consequência dos processos coloniais, as sociedades latino-americanas se assentam em profundas inequidades acumuladas historicamente, que vão do acesso à educação básica ao acesso ao ensino superior, à atenção à saúde, direito à terra e a outras bases de produção, acesso a emprego, moradia e à ausência de reconhecimento ou reconhecimento deformado de identidades e culturas.

Curiel (2007), ao discorrer sobre os efeitos da colonialidade nas mulheres, na América Latina e no Caribe, assegura que uma das sequelas do colonialismo – como empreendimento administrativo colonial, como projeto inerente à modernidade – foi a própria constituição das nações latino-americanas, concebidas por meio da

homogeneização levada a cabo com a perspectiva eurocêntrica da mestiçagem, “que aspirou ao europeu como forma de “melhorar a raça” (p. 98). Embora essa ideologia, conduzida pelas elites políticas e econômicas, se apresentasse como um discurso nacional de mistura intercultural de grupos raciais, deixava de fora os povos indígenas e negros ou os incorporava subalternamente e racializadamente. Essa situação, explica Curiel (2007, p. 98), foi decisiva para marcar o racismo estrutural que define as repúblicas latino-americanas e que contemporaneamente se expressa no âmbito econômico, político, social e cultural.

Decorre que nem mesmo a constituição dos sistemas republicanos nos estados latino-americanos no século XIX foi suficiente para provocar alterações substanciais nesse quadro de inequidades, como explica Daniel Mato (2009), pois insistiram com políticas educacionais e culturais homogeneizadoras e negadoras das diferenças, fomentaram imaginários que se constituíam, nos quais não-brancos eram seres inferiorizados e que, não obstante o período arcaico de seu surgimento, continuam operando contemporaneamente sob novos aparatos discursivos. Castro Gomez (2005, p. 83) lembra-nos que esses imaginários são mais que representações mentais, eles possuem materialidade concreta, pois se ancoram em “sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais”.

Os imaginários hegemônicos em torno dos povos indígenas na América Latina não se distanciam dos discursos historicamente reiterados no Brasil, por meio dos quais os indígenas são posicionados em lugares de inferioridade cultural e cognitiva. Esses imaginários, conforme pontua Silvia Maeso (2009), produzem uma semântica da diferença cultural como *distância* do polo mais humanizado. Para a autora, “o racial e o cultural se constituem como categorias tensionadas nas práticas discursivas, nas lutas políticas e nos processos de identificação tanto dos grupos dominantes como dos subalternos” (2009, p. 98). Com isso, ela nos chama a atenção para o fato de que estamos diante de relações complexas e de negociações onde os imaginários acerca de índio, cultura e raça se cruzam e de onde pode emergir a “força performativa da identificação indígena” (p. 106).

No plano político, entretanto, o contexto internacional do Pós-Guerra possibilitou novos arranjos normativos sobre populações concebidas como minoritárias. Na América Latina as lutas protagonizadas especialmente por estudantes e intelectuais ganharam novos contornos nas discussões sobre direitos, autonomia e liberdade (SOUZA, 2003).

A discussão sobre a efetivação da democracia nos estados latino-americanos passa pelo reconhecimento da composição heterogênea dessas nações e o direito dos diferentes povos à sua autodeterminação. Assim, no final dos anos 80 e início dos 90, a mobilização de povos e organizações indígenas na América Latina forçaram importantes mudanças institucionais em vários países, as quais se expressaram em reformas constitucionais que reconhecem a formação pluricultural e pluriétnica de suas sociedades, por meio do reconhecimento dos direitos à língua, à cultura e aos processos educativos próprios, embora o alcance desse reconhecimento seja variável (MATO, 2009).

Nesse âmbito, Juárez Núñez e Sonia Salinas (2001) colocam uma questão interessante: os intensos e acelerados processos sociais, econômicos e políticos sob a chamada globalização e a crescente afirmação de diversidade cultural, étnica e linguística, a qual parecia estar fadada ao desvanecimento mediante a pressão homogeneizadora dos estados nacionais, não são movimentos que se movem em direções opostas. Os autores problematizam e questionam binarismos tradicionais que já não se sustentam e propõem o abandono de categorias dicotômicas bipolares excludentes que acabam resultando em homogeneização, como *homogeneidade-heterogeneidade*, *integração-desintegração*, *unidade-diversidade*, *local-nacional/global* e sugerem conceptualizar as culturas globais “em termos de diversidade, variedade e riqueza de discursos, códigos e práticas populares e locais que se resistem e contestam [...] a sistematicidade e a ordem” (p. 98).

Mas se isso é verdade, pouca atenção tem sido dada à questão no contexto educativo, em especial porque a ação escolar tem sido definida nos marcos de um esquema político-cultural que desejava a construção de uma nação igualitária e homogênea - organizada em torno de uma identidade mestiça e ocidental, portadora de uma história expressada por meio de uma cultura universal e uma única língua oficial - para ser finalmente incorporada à modernidade europeia (NÚÑEZ; SALINAS, 2001, p. 237).

Castro-Gómez, recuperando a análise de Beatriz González Stephan, explica justamente que as gramáticas do idioma, as constituições e os manuais de urbanidade foram três práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino-americanos do século XIX. A palavra escrita (disciplinar) legitimava tais tecnologias de subjetivação. Escrever significava organizar a lógica civilizacional de modernização das nações latino-americanas e a escola era a grande artífice dessa tecnologia.

Castro-Gomez (2005, p. 81-82) analisa em que bases o projeto da nação no contexto latino-americano foi fundado e o papel da escola na conformação da formação nacional:

mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária. [...] Mas se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando.

Julia Benzaquien (2011, p. 42), em seu estudo sobre as universidades dos movimentos sociais, recupera as colocações de Boaventura Santos e fala da escola como a igreja dos tempos atuais, no sentido de ser uma instituição de doutrinação e materialização do saber legítimo, merecedor exclusivo de confiança.

Núñez e Salinas (2001) explicam que nas reivindicações formuladas pelos povos indígenas da América Latina, de modo geral, em termos dos direitos modernos, a educação se converte em uma primeira reivindicação por meio da qual esses povos buscam plasmar suas próprias formas de organização do conhecimento, da cultura e de construção de sua “identidade”. De fato, observamos que é no campo da educação que quase todos os países latino-americanos definiram leis e normativas específicas aos povos indígenas indicando, portanto, algum avanço, na medida em que têm sido formuladas e implementadas ações de acesso dos povos indígenas especialmente na educação básica.

Os avanços observados, segundo Mato (2009, p. 19), expressados nas reformas constitucionais, leis e políticas públicas, ainda que valiosos, são insuficientes para reparar os efeitos de séculos de racismo e desconhecimento da própria história. Assim, podemos concluir que os avanços na América Latina são mais significativos no plano normativo do que de fato. Como efeito, apesar dos esforços empreendidos para acesso de indígenas no ensino superior, até então, as possibilidades de sua efetiva realização ainda são, “alarmantemente inequitativas”, em função, muitas vezes, da persistência de diversas formas de racismo.

As instituições de ensino superior (IES) na América Latina não constituem um conjunto homogêneo, mas antes apresentam significativas diferenças entre si, que dizem respeito tanto à sua criação quanto à diversidade de povos atendidos e aos diversos tipos de organizações que participam dessas experiências e, ainda, aos diferentes contextos

históricos e sociais que forjam diferentes relações desses povos com seus respectivos Estados e sociedades nacionais e suas normatizações. As maneiras como os Estados têm manejado essas relações com os povos indígenas através da história são cruciais para a compreensão das experiências que estão em curso no ensino superior de diferentes instituições latino-americanas. Não obstante as diferentes experiências detectadas, Mato (2009) observa, ao comparar países, regiões, instituições ou períodos históricos, que uma semelhança atravessa essas experiências: formas abertas de discriminação, formas de inserção insuficientes e lógicas monoculturais “que ignoram a prática e os reconhecimentos constitucionais e legais da diversidade cultural” (p. 33).

O que Mato (2009) observa é que, em contraste com a intensa mobilização de organizações indígenas e de algumas poucas instituições de ensino superior na constituição de oferta de ensino superior, no geral, a maior parte das IES da América Latina operam indiferentes à existência dos povos indígenas em seus contextos ou, em outros casos, como se somente povos indígenas ou afrodescendentes necessitassem de formação intercultural. Ainda de modo amplo, as instituições de ensino superior na América Latina operam com base em concepções e representações forjadas nas relações coloniais, de modo que ainda, em seus espaços, formas de produção e aplicação de conhecimentos são definidas a partir de matrizes eurocêntricas, ou seja, definidas pela crença no caráter universal de uma concepção de mundo em particular (“ocidental” ou “moderna”), em oposição a outras formas de conhecimento que deslegitimam, mas que contrasta com a apropriação seletiva de conhecimentos dos povos indígenas. Mato (2009) avalia como algumas corporações transnacionais (farmacêuticas e agroindustriais) têm se debruçado atenta e intensamente sobre os conhecimentos dos povos indígenas, para apropriá-los, reelabora-los e patenteá-los ao mesmo tempo em que esses mesmos conhecimentos são construídos racializadamente como não valendo nada.

Em função da crença histórica na suposta superioridade da “ciência ocidental” sobre outras formas de conhecimento, as IES latino-americanas, segundo esse mesmo autor, têm pouca experiência na produção de conhecimento, na constituição de processos de aprendizagem e de formação profissional a partir de outras perspectivas, a não ser as experiências que, em muitos casos, ficam restritas às atividades de *extensão*. Não por acaso, chamadas de “extensão universitária”, cuja proposta fundamental é estender os conhecimentos acadêmicos às comunidades, com pouca capacidade de

aprender sobre e com as comunidades para as quais dirigem seus “produtos” acadêmicos.

O quadro geral das IES da América Latina, como nos mostra exaustivamente Mato (2009), ainda é de significativa desconsideração da diversidade cultural e social da região a qual tem impactado negativamente em suas possibilidades de produção de conhecimentos e práticas sociais e educativas. Embora tenham intensificado suas relações com o que o autor denomina de setor produtivo – frequentemente grandes empresas, públicas ou privadas – são ainda poucas as instituições de ensino superior (em geral pesquisadores das áreas de ciências humanas) que sustentam “relações de cooperação e produção de conhecimento e tecnologias” com comunidades indígenas, afrodescendentes ou campesinas, para citar algumas, e quando esse tipo de esforço está presente na instituição, está de maneira marginal às outras formas de cooperação ou parceria, isso significa menores recursos e instabilidade na continuidade dos projetos.

Essas questões, entretanto, explica Mato (2009) precisam ser problematizadas a partir de outros aspectos que regulam o funcionamento das IES na América Latina e que ainda hoje favorecem investigações em áreas das chamadas “ciências duras”, as quais, comumente não desenvolvem pesquisas, trabalhos ou ações voltados aos povos indígenas ou afrodescendentes, temas classicamente restritos às áreas das ciências humanas. Esses aspectos são, principalmente, os recursos para investigação (muitas vezes, destinados por organismos internacionais que costumam atribuir somas muito maiores para as consideradas “investigações científicas”, que requerem equipar os laboratórios e adquirir os reagentes para os experimentos, em detrimento da área das humanidades) e os processos de avaliação da excelência acadêmica que é medida, substantivamente, pela produção acadêmica e o potencial para geração de patentes. Essas questões, em seu conjunto, nos ajudam a compreender a pouca atenção dada pelas IES às comunidades indígenas e afrodescendentes na região, ou seja, como uma dimensão particular no contexto da educação superior na América Latina. Embora, reconhece o autor, esse quadro não esteja imune aos efeitos do fortalecimento dos movimentos indígenas, os quais têm ampliado sua capacidade de negociação e disputa política frente aos estados nacionais, tampouco possa manter-se indiferente à diversidade cultural que adentra os espaços das universidades.

2.2. No contexto brasileiro

Considerar as dinâmicas sociais dos povos indígenas no Brasil, de qualquer ponto de vista, exige compreendê-los a partir de suas relações com as sociedades não indígenas e das concepções historicamente estabelecidas, ao longo do processo colonialista e adequadamente compreendê-los a partir de sua diversidade sociocultural. A diversidade existente entre os povos indígenas, de acordo com Aracy Lopes da Silva (2003), diz respeito a todo e qualquer aspecto de suas vidas: língua, identidades, práticas culturais, demografia, organização social, economia e política, história, intensidade e qualidade dos contatos entre as diferentes etnias e com segmentos da população não indígena, grau de informação sobre a sociedade envolvente, entre outros. Diversidade essa que contribui para a formação de um quadro único, rico e complexo das relações sociais e culturais constituídas com esses povos.

A proposta de valorização das diferenças culturais e de reconhecimento da diversidade como um direito que deve ser assegurado aos povos indígenas, cabendo-lhes a proteção do Estado, entretanto, é uma ideia muito recente na história do país, assim como são recentes os textos legais e políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural.

Historicamente os povos indígenas no Brasil foram, num primeiro momento, concebidos como seres “estúpidos”, incapazes de gerir a própria vida, selvagens, para posteriormente serem concebidos como seres que poderiam ser salvos, mediante ação civilizatória, catequizadora e, sendo salvos, integrar o quadro dos trabalhadores da nação. Nesse contexto, é evidente que o direito à terra, à língua e à cultura jamais poderia ser assegurado aos povos indígenas (GRUPIONI, 2006). De fato, a expansão colonialista sobre os povos indígenas e seus territórios, em função da histórica imposição do projeto nacionalista monocultural do Estado brasileiro, caracterizou-se por inúmeras tentativas de superação de sua sociodiversidade e de sua identificação étnica, considerada índice de atraso nacional, de entrave ao progresso (BRAND, NASCIMENTO, URQUIZA, 2008).

As distintas ações direcionadas aos povos indígenas no Brasil, portanto, sempre estiveram associadas ao questionamento de como eles poderiam “participar” da formação da sociedade nacional e com vistas à subsunção de sua diferença. Assim, explica Luis Donizete Grupioni (2006), estabeleceram-se concepções hegemônicas de

que os povos indígenas “precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados” (p. 40).

Apesar dessa longa história de imposição colonialista e práticas etnocidas engendradas contra os povos indígenas; suas culturas e seu sentimento de pertencimento étnico não sucumbiram de todo, eles reelaboraram seus modos particulares de estarem no mundo, de construir experiências inéditas de contestação, negociação e hibridação e firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas. Dentre os fatores que contribuíram para impulsionar e consolidar o processo de surgimento e a existência legal das organizações indígenas no Brasil, o antropólogo Gersem Luciano-Baniwa (2006), do povo Baniwa, destaca os processos da Constituinte e a Constituição Federal de 1988, que reconheceram a autonomia dos povos indígenas e suas organizações sociais e políticas. O autor aponta também, como fator que exigiu o fortalecimento dos movimentos indígenas, a articulação de alianças e o surgimento de novas lideranças políticas indígenas, a retração do Estado e o esvaziamento político-financeiro da FUNAI e, em nível mundial, a globalização das questões ambientais, que colocaram em evidência a problemática relacionada às terras indígenas.

Em consequência, contemporaneamente presenciamos um momento de intensa mobilização por parte de povos indígenas de diferentes etnias que reivindicam direito à língua, à identidade e à cultura diferenciadas, mas cujo desafio maior enfrentado ainda é a posse dos territórios que representam cerca de 13% do território nacional e 23% da área da Amazônia Legal. Tanto do ponto de vista ambiental quanto cultural a relevância dessas terras é incalculável. Na tentativa de compreendermos os significados que o território pode ter para a vida social e cultural dos povos indígenas, apresentamos as palavras de Luciano-Baniwa (2006):

Território é condição para a vida dos povos indígenas [...] A terra é também um fator fundamental de resistência [...] É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. [...] Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza. [...] Os povos indígenas estabelecem um vínculo estreito e profundo com a terra, de forma que o problema inerente a ela não se resolve apenas com o aproveitamento do solo agrário, mas também no sentido de territorialidade. Para eles, o território é o *habitat* onde viveram e vivem os antepassados. O território está ligado às suas manifestações culturais e às tradições, às relações familiares e sociais (p. 101-102).

No Brasil, os povos indígenas vêm apresentando recentemente, após anos de grande declínio populacional, uma tendência de crescimento demográfico considerável que tem sido acompanhado da mobilização política e do apoio recebido de diversos grupos da sociedade civil, conferindo maior visibilidade às sociedades indígenas e suas reivindicações. Esses povos, conforme discutem Maria Barroso-Hoffmann (2005) e Luciano-Baniwa (2006), têm conquistado o reconhecimento do Estado em relação aos seus direitos, garantidos legalmente desde a promulgação da Constituição Federal, a qual lhes garante direitos fundamentais como educação e saúde, direitos sobre suas terras originárias, o respeito às suas culturas, organizações sociais e políticas, suas línguas, assim como sua autonomia. Segundo Luciano-Baniwa (2006, p. 94),

as características e possibilidades de autonomia dos povos indígenas do Brasil dependem de três conceitos e práticas políticas inseparáveis: multiculturalidade, autonomia e sustentabilidade. [...] os povos indígenas [...] reivindicam a transformação de suas terras em unidades territoriais administrativamente autônomas e com o pleno controle social e político dos índios. [...] Essa autonomia ou autodeterminação é, pois, necessidade e condição para a continuidade histórica dos povos originários, enquanto direito de perpetuar modos próprios de vida em seus territórios.

Rosa Helena Dias da Silva (2007, p. 372) explica que a concepção de que o enfrentamento das problemáticas indígenas deveria ser protagonizado pelos próprios indígenas, expressão do início da década de 70, dos “novos movimentos indígenas emergente no Brasil”, é resultado de três fatores: a situação de extermínio enquanto povos cultural e etnicamente diferenciados; a articulação da sociedade envolvente em torno da resistência e oposição ao regime militar e os fortes embates entre setores das sociedades latino americanas num contexto amplo de luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social.

Segundo Luciano-Baniwa (2006), desde a década de 1970, pode-se falar em movimento indígena no Brasil, compreendido como

o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos [...] ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos (p. 58-59).

O autor recupera três momentos no histórico de constituição do movimento indígena no Brasil. O primeiro caracterizou-se pela criação e forte presença do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da ideia vigente da relativa incapacidade civil e intelectual dos índios, apropriação de terras e negação de suas identidades culturais. O segundo momento, com início em 1970, foi caracterizado pela presença da Igreja Católica

renovada e das organizações civis ligadas a setores progressistas das universidades e criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A década de 1980 é marcada pela constituição de organizações informais, “politicamente ativas, mas pouco institucionalizadas, cuja bandeira era, principalmente, a luta pela terra e pelo reconhecimento de suas sociedades e formas de vida, e a construção de relações autônomas perante o Estado”. O terceiro momento, diz respeito ao período pós 1988, com a ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, a partir da criação de diversos órgãos ministeriais para condução das questões indígenas, superação teórico-jurídica do princípio da tutela por parte do Estado e o reconhecimento normativo da diversidade cultural e da organização política desses povos.

Ao mesmo tempo, analisa Luciano-Baniwa (2006), ocorre um processo de retração do Estado na condução política das questões indígenas, com medidas não regulamentadas e protelatórias. Nos anos 2000, observa-se um impulso na representação do movimento indígena nas esferas públicas, mas esse processo não garantiu a superação de todo das práticas tutelares e paternalistas do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas.

Grupioni (2006), explica que foi mais fortemente nos anos 70, no contexto de redemocratização nacional, que entidades da sociedade civil se estruturaram e passaram a articular ações de apoio às comunidades indígenas cujo tema central de luta era o reconhecimento dos territórios tradicionais. Atrelada à luta pelo território, contudo, passou-se paulatinamente a perceber a educação escolar, fundamentalmente, como estratégia de apreensão dos conhecimentos acadêmicos que lhes permitissem estabelecer relações mais autônomas com setores do indigenismo oficial e com outros segmentos da sociedade brasileira. Assim, de um processo imposto na perspectiva do apagamento das diferenças culturais e do assimilacionismo à sociedade nacional, a educação passa a constituir-se, contemporaneamente, como demanda dos povos indígenas (GRUPIONI, 2006).

Um exemplo da reapropriação da escola, com a definição de seus objetivos em função dos desejos, da história e da memória da própria comunidade indígena, é trazido com sensibilidade por Lucas. Efeito de um processo de devastação cultural, social e linguístico, o povo Umutina é reduzido a 23 pessoas na década de 1930. Na última década, contudo, a comunidade passa a reexperimentar a cultura de seu povo, por meio de seu avivamento no corpo, na memória e no cotidiano: as pinturas, as danças, as

histórias, o artesanato, os movimentos da língua, a beleza dos cantos, a força das cerimônias.

como era objetivo da escola e... a gente resgatou 17 cerimônias, 17 danças que hoje é praticada, as pinturas corporais, o artesanato do povo Umutina, narrativas, e trabalhamos muito a questão da língua. Bom, isso incentivou muitos jovens, tal, a escola também ganhou força. Antes não praticava a cultura, não tinha conhecimento do artesanato, da pintura e passou a ter e ganhou destaque quando começou a trazer isso de volta. A cultura ela acordou porque a gente sempre disse que ela não tinha sido extinta, mas ela tava dormindo na memória dos anciãos. Estava somente dormindo, despertou e agora a gente vive ela, no nosso cotidiano. Por exemplo, as pinturas... que eu to utilizando agora. Inclusive a pintura e agora ela faz parte do cotidiano

A compreensão de que a escola pudesse ser cultural e politicamente reapropriada pelos povos indígenas como possibilidade de reconhecimento da diferença cultural e fortalecimento do sentimento de pertencimento étnico, pode ser exemplificada no depoimento de Edilson Martins, do povo Baniwa, a respeito da escola indígena:

Costumo dizer que sou um sobrevivente de uma educação ocidental. Somente consegui sobreviver em meio a cachoeiras, montanhas e tempestades [as cachoeiras foram os missionários com quem convivi por muito tempo; as montanhas são as distintas escolas pelas quais passei e as tempestades são as ideologias dessas escolas e universidades] graças à escola Baniwa Kalidzamai, que tem me ajudado a carregar minha identidade como Baniwa (Mapatse dakenai), como professor e líder indígena (2012, p. 115).

A ampliação da demanda por educação básica, cada vez mais presente na agenda dos movimentos indígenas, também teve impacto na formulação de demandas pelo ensino superior no Brasil, as quais podem ser identificadas há pelo menos três décadas no Brasil. Antônio Carlos Lima (2007a, p. 17), por exemplo, verifica que elas resultam: a) do entrelaçamento da educação escolar imposta a esses povos que culminou na necessidade de formar *professores indígenas* para lecionar nas escolas das aldeias, nos níveis de ensino fundamental e médio, resultando na criação de cursos de licenciaturas indígenas; e b) da necessidade, sobretudo com a demarcação de boa parte das terras indígenas, de se formar *profissionais indígenas* com conhecimentos “acadêmico-ocidentais”, para articulá-los aos conhecimentos de seus povos²², pondo-se à frente dos encaminhamentos exigidos pelo processo de *territorialização*²³ contemporâneo a que

²² Sobre conhecimentos indígenas, sugerimos o artigo “Ciência e conhecimentos indígenas” (LUCIANO-BANIWA, 2006).

²³ João Pacheco de Oliveira Filho (1998) formula a noção de *territorialização* como um “*processo de reorganização social* que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. [Territorialização] é, justamente, o movimento pelo qual um objeto

estão submetidos, mais intensamente após a Constituição Federal de 1988. A preocupação com a formação de quadros para atendimento das demandas das comunidades indígenas significa preocupação com a gestão das terras demarcadas e com “os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil” (LIMA, 2007a, p. 17).

A “educação” de indígenas, no Brasil, fazia parte do ideal de construção de *um* povo e *uma* nação e estava entre as políticas indigenistas da República. Nessa perspectiva, para atendimento dos interesses de um Estado em expansão e de atividades econômicas que penetravam em regiões ocupadas por povos indígenas, institui-se, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (posterior SPI). A partir de 1928, como descreve Lima (2007a), o SPILN passa a exercer a tutela de Estado sobre o “*status* jurídico genérico de *índio*”, inaugurando, então, o regime tutelar sobre os povos indígenas, marcado por ideais assimilacionistas e com a pretensão de torná-los pequenos produtores rurais ocupando o território brasileiro, isto é *trabalhadores nacionais*.

As escolas indígenas, portanto, desde o início das atividades do SPI²⁴ até o período de atuação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pretendiam alfabetizar os índios e, sobretudo, formar os “futuros trabalhadores”, partícipes da nação, por isso, o ensino de ofícios como corte e costura para as mulheres e carpintaria para os homens. Essas escolas indígenas constituiriam uma rede nacional de educação teoricamente orientada para uma educação bilíngue, baseada em modelo da organização missionária *Summer Institute of Linguistics*²⁵, como mostra o estudo de Lima (2007a).

Nesse período, informa Terezinha Maher (2006, p. 14), a educação escolar indígena se pautava pelos princípios do monoculturalismo, da integração e “domesticação” dos grupos e da subserviência do professor indígena. Para Grupioni

político-administrativo [...] vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais” (p. 55, 56). O processo de territorialização, explica, “operou como um mecanismo antiassimilacionista criando condições supostamente “naturais” e adequadas de afirmação de uma cultura diferenciadora, e instaurando a população tutelada como um objeto demarcado cultural e territorialmente” (p. 59).

²⁴ “As garantias oferecidas pelo SPI e pela legislação que acompanha sua criação eram ambivalentes, na medida em que, de um lado, o Estado assumia, formalmente, a tutela dos indígenas e se comprometia a protegê-los. Ao mesmo tempo, a tutela permitia dispor sobre as terras indígenas e decidir sobre a remoção e deslocamento dos indígenas para outras regiões, sempre que as terras que habitavam fossem cobiçadas para outros fins”, explica Sérgio Costa (2010, p. 280).

²⁵ “Usando um método de descrição de línguas indígenas muito eficaz para traduzir a Bíblia, pretensamente para todos os idiomas do planeta”, informa Lima (2007, p. 261).

(2006, p. 40), a transformação dos índios em mão de obra “talvez tenha sido, ao lado de sua conversão à fé cristã, uma das mais piedosas soluções propostas para enfrentar o problema indígena”. Esse autor lembra que nesse período consolidou-se o protecionismo estatal sobre os povos indígenas, cuja centralidade se assentou sobre a suposta superioridade cultural da nação (não indígena).

O índio passava a ser visto como um ser em vias de transformação: a ação tutelar do Estado iria providenciar a passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria eles deveriam ser conduzidos ao posto de trabalhadores nacionais e a partir dali poderiam, despojados de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social. Integrar foi o mote do processo histórico que moveu o Estado a elaborar uma política específica para solucionar o problema indígena (GRUPIONI, 2006, p. 40).

Nas décadas de 1980 e 1990, entretanto, diversas organizações não governamentais fundadas por antropólogos, pelo Conselho Indigenista Missionário, entre outros, passaram a criticar a ação educativa da FUNAI, propondo outro modelo de educação, através de práticas diferenciadas e interculturais que foram instituídas principalmente na Constituição Federal de 1988. Assim, a partir da década de 1970, explica Clarice Cohn (2006), acadêmicos, organizações diversas e movimentos indígenas passam a criticar fortemente tal projeto integracionista de educação escolar indígena - assentado em um racismo institucional e discursivo - reivindicando a chamada *educação diferenciada*, ou seja, a partir da conquista do direito universal da educação, grupos indígenas se articulam para exigir uma educação que atenda as particularidades e especificidades da condição indígena.

Nesse quadro de contestação, novas iniciativas de escolarização são propostas, refletindo as discussões acerca da necessidade de práticas educativas diferenciadas e interculturais, consoantes com o texto da Constituição de 1988 que, no plano legal, encerra o regime tutelar do Estado sobre os povos indígenas. A educação indígena, ganha impulso quando o Ministério da Educação (MEC) passa a formular e coordenar uma política nacional de educação indígena, por força do decreto presidencial de 1990 que transferiu da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil.

O período que compreende as décadas de 1980 e 1990 pode ser considerado um marco no cenário brasileiro das políticas educacionais (em termos normativos) para os povos indígenas, tal como ocorria na América Latina, porque diferentes instrumentos normativos passam a refletir proposições que esses povos apresentavam e defendiam em diferentes fóruns de educação. Ana Elisa Freitas e Eduardo Harder (2011) explicam que

parte considerável dessas proposições surgiu no bojo do processo de territorialização e regularização fundiária de terras indígenas instaurado pelo marco jurídico da Constituição de 1988. Roberto Cardoso de Oliveira (2010) traz uma informação importante a respeito de como os movimentos indígenas foram conquistando maior expressão nesse período, ou seja, na sua relação com os outros movimentos sociais que se articulavam em defesa de seus direitos, para a qual a noção de cidadania foi central.

Analisando os acontecimentos desse período, Lima (2007a) concluiu que a intensa dinâmica que se observou no âmbito federal em relação à normatização, planejamento e supervisão da educação escolar indígena não se seguiu do mesmo modo nos âmbitos estaduais e municipais, incumbidos da execução das medidas e programas definidas. Ao contrário, preconceito, descumprimento normativo e despolitização foram frequentes:

o preconceito, a ignorância, o despreparo, o descumprimento ou a aplicação tacanha das normas mais gerais da educação, pouco aplicáveis aos imperativos da educação escolar indígena. Do mesmo modo, o controle social dessa política, através dos conselhos locais e estaduais, foi malfeito ou limitou-se a medidas administrativas, perdendo o seu caráter eminentemente político (p. 15).

Antonio Brand, Adir Casaro Nascimento e Hilario Aguilera Urquiza (2008), no mesmo sentido, faziam uma análise nada comemorativa dos avanços na implementação dos direitos constitucionais dos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 e atribuem as conquistas observadas e a visibilização nacional de suas demandas à luta dos próprios indígenas,

que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e mundial, no campo da representação política, criando centenas de organizações indígenas e ocupando um crescente número de espaços em algumas administrações locais, regionais e nacionais. No entanto, estudos do Banco Mundial reconhecem que, apesar dessa crescente visibilidade política dos povos indígenas, no Brasil e na América Latina, estes avançaram pouco em matéria econômica e social, persistindo entre eles os mais elevados índices de pobreza, menor educação e maior incidência de doenças (p. 3-4).

A partir da década de 1990, com a aprovação de regulamentações que passam a estabelecer a formação continuada dos professores indígenas - reconhecendo publicamente o magistério indígena - diretrizes, metas e objetivos para a educação indígena e o apoio à adoção de políticas de ação afirmativa como forma de combate à desigualdade contribuíram também para o processo de inserção dos indígenas no ensino superior público, a partir de 2002.

Se nesse cenário de reivindicações, por um lado a educação escolar indígena passava a ser foco de uma normatização pelo Estado brasileiro, desde 1991 (embora essa normatização não significasse o atendimento, de fato, das pautas indígenas, como apontamos), o mesmo não acontecia em relação ao acesso de estudantes indígenas no ensino superior, relegado a poucas vagas e bolsas em instituições da iniciativa privada, como explicam Freitas e Harder (2011).

No ensino superior público, encontraremos as primeiras referências de estudantes indígenas no campo da formação de professores, em grande medida, impulsionado pelo Programa (federal) de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas, o PROLIND.

Lima (2007a) avança nessa constatação mostrando que as organizações indígenas pensaram pouco sobre a educação superior porque a luta pela posse dos territórios e por formas que lhes garantam a manutenção econômica, social e cultural de suas formas coletivas de vida assumiam centralidade em suas preocupações e nas formulações de suas demandas.

Nem por isso intelectuais indígenas e algumas lideranças desconhecem a relevância do acesso às universidades como estratégia que possa lhes assegurar instrumentais para lidar as questões contemporâneas ligadas ao território e a manutenção de suas formas culturais e de vida e, nesse sentido, saibam da importância das políticas de ações afirmativas como forma de viabilizar o acesso às universidades públicas brasileiras. No entendimento de Luciano-Baniwa (2006), trata-se de uma proposta de transformação do Estado unitário e homogêneo em Estado plural e descentralizado: “A necessidade de um Estado plurinacional resulta da insuficiência da democracia vigente. [...] Não se pode esquecer que o Estado brasileiro é o resultado de uma estrutura colonial que incide sobre os índios, forçando-os a fazerem parte dos setores mais empobrecidos, explorados e discriminados do Brasil e da América Latina” (p. 97).

Com o propósito de compreendermos adequadamente o papel da formação superior para os povos indígenas não podemos dissociá-lo da perspectiva mais ampla de defesa dos direitos indígenas, portanto, das lutas pelo direito coletivo ao território. É importante compreendermos também qual é a reivindicação contemporânea dos povos indígenas no Brasil.

Notadamente sobre os debates acerca do acesso de indígenas à universidade, concordamos com Barroso-Hoffamn (2005) e Lima (2007a), que esses têm sido

marcados por uma especificidade que os diferenciam dos debates acerca do ingresso de negros, isto porque, além de considerarem os danos históricos que foram impostos desde a colonização aos povos indígenas, trazem à tona os preconceitos embutidos nas representações que os enquadram como “povos primitivos” e os estereótipos que foram capazes de invisibilizar a diversidade dos mais de 305 povos, com 817.963 falantes de pelo menos 274 línguas distintas, como indicam os dados do Censo Demográfico de 2010. Reduzindo essa diversidade cultural, como expõe Lima (2007a, p. 271), em “um ente único e genérico, que todos [...] supomos conhecer – o índio”.

Se, como assegura Hall (1997, p. 10), “o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação”, o significante “índio” não escapa de uma tal construção. Sabemos que o termo *indígena*, assim como *índio*, é uma categoria colonialmente construída, marcada racialmente, na medida em que se constituem termos de indistinção que obscurecem diferenças muito significativas do ponto de vista social, político, cultural e linguístico entre grupos e povos, muitas vezes, radicalmente diferentes entre si. Com isso, é uma categoria que não remete a nenhum conteúdo específico dos grupos que pretende abarcar. A invenção do índio acontece a par da implantação do regime colonial na América, conforme analisa Guillermo Batalla (p. 110).

Lucas, em comunicação oral (2014), nos ensina que o que os aproxima é o processo histórico, colonial de extermínio e homogeneização a que foram submetidos todos os povos indígenas no Brasil. Culturalmente, porém, há diferenças incomensuráveis. Em suas palavras, “o que me leva a dançar, não são as mesmas condições culturais que levam o [meu colega] e seu povo a dançar. O significado que a dança tem para o meu povo não é o mesmo para o povo [dele]”.

Mantive, contudo, a utilização do termo *indígena* ao longo dessa investigação - ciente de sua origem enquanto categoria racializada - para me referir aos povos indígenas, não como forma de obscurecer suas diferenças culturais, tampouco para minimizar os efeitos coloniais nos quais esse termo se forja, senão para destacar a resignificação que esse termo vem experimentando nas formulações das demandas culturais-políticas dos movimentos indígenas contemporaneamente. O termo está *sob rasura*, para trabalhar com a proposta de Hall.

Para Barroso-Hoffmann (2005), os estereótipos e preconceitos dirigidos aos povos indígenas colocam a questão, do seu ponto de vista equivocada, de como “inseri-

los” nas universidades sem temer que essa inserção possa se tornar um instrumento de ameaça às identidades indígenas e de perda dos vínculos dos estudantes com seus povos de origem. Essa suposta dicotomia entre “identidades indígenas” e ingresso na universidade, revela, para a autora, a seguinte questão:

aquela que coloca, de um lado, os “saberes indígenas” (pensados como algo a ser resgatado, recuperado, afirmado, valorizado, etc.) e, de outro, a “ciência ocidental”, construídos como um par de opostos com difíceis possibilidades de diálogo. [...] Em muitos casos, atribui-se a estes não tanto conteúdos específicos, mas um conjunto de qualidades plasmadas sobre a oposição “saberes indígenas” x “saberes ocidentais” na qual os primeiros são vistos como detentores de atributos como “espiritualidade”, “sensibilidade” e “respeito à natureza”, e, os segundos, como “cartesianos”, “materialistas”, “fragmentários”, havendo poucas propostas no sentido de concretizar diálogos entre estes saberes e de identificar em que campos eles seriam mais frutíferos, ou, mapeando aonde e como eles *já* se dão (p. 4).

Para a autora, mais do que tratar a questão das presenças indígenas na universidade e produção de conhecimento a partir do diálogo intercultural, seria mais profícuo tratá-las a partir das relações que já têm sido estabelecidas entre esses conhecimentos – numa perspectiva bastante assimétrica, é verdade – buscando-se analisar como efetivamente elas se atualizam e são ressignificadas. A autora cita, para explicitar essas relações, a multiplicação das leis sobre biopirataria e a proteção dos patrimônios culturais indígenas.

É o que Benzaquiem (2011) também observa, que a ciência moderna soube muito bem identificar a “vitalidade cognitiva” dos conhecimentos não-ocidentais e procedeu, na minha perspectiva, a um duplo processo na relação com esses conhecimentos, a de uma recusa e uma apropriação seletiva, uma nomeação ou investidura cientificista que permite aos conhecimentos que interessam serem legitimados, não enquanto conhecimentos não-ocidentais, mas como propriedade intelectual dos centros metropolitanos. Benzaquiem (2011, p. 23) pontua, mais especificamente que:

Os saberes locais foram tratados como matéria prima para o avanço do conhecimento científico. Em uma ordem onde o “nós” é o ocidental “[...] a crença que cientificamente não há nada a ser aprendido que venha ‘deles’ ao menos que já seja ‘nosso’ ou que venha de ‘nós’” (Mudimbe, 1988: 15), fez com que a diversidade de saberes fosse desperdiçada, em sua grande parte.

Barroso-Hoffman (2005) mostra ainda que nas discussões sobre acesso indígena em cursos regulares de graduação, mesmo aquelas que se pautam numa

interculturalidade²⁶, emerge certa abordagem reificada de ambas as categorias *saberes indígenas* e *ciência ocidental*, uma em oposição à outra, que tende a invisibilizar os longos percursos da construção da *ciência ocidental*, muitas vezes em função de interações entre grupos e conhecimentos. Essa mesma abordagem apresenta a *ciência ocidental* como um conjunto internamente homogêneo e coeso e como “proprietária única de um acervo de conhecimentos e bens resultantes de procedimentos de investigação apresentados como tendo sido de sua criação exclusiva” (2005, p. 9).

Está ausente, nas universidades brasileiras, qualquer autoria indígena²⁷. Como analisa Martins-Baniwa (2012, p. 122), as bibliografias e produções acadêmicas e literárias dos próprios indígenas são desconsideradas até mesmo para complementar os textos clássicos de referência, “servindo mais para disparar algumas reflexões ou para motivar possibilidades interpretativas, porém carecem de qualquer valor para a academia”. É por isso que Santos (2002) propõe uma *Sociologia das Ausências*, contra o “desperdício das experiências”, dos conhecimentos, das histórias, das culturas.

Como a universidade pode abordar o tema da floresta, concebida por populações indígenas como um ser vivo em relação íntima com os povos que a habitam, sem a devida ruptura epistemológica de paradigmas que concebem a floresta sob o ponto de vista da manutenção dos níveis adequados de oxigênio ou extração “sustentável” do meio ambiente para o “desenvolvimento sustentável” da economia-mundo capitalista? Judith Butler (2003), nesse sentido, argumenta que a relação binária entre cultura e natureza é uma forma de hierarquização e de reificação de relações de subordinação,

²⁶ Para o entendimento do termo *interculturalidade*, trazemos a apropriação feita por Barroso-Hoffman (2005, p. 11, nota 15) que, ao final, faz um importante registro sobre a crítica dirigida por povos indígenas à interculturalidade: “O termo “interculturalidade”, cunhado nos anos 80 no contexto dos debates sobre o multiculturalismo, tem sido utilizado com sentidos bastantes díspares, e referido a projetos políticos nem sempre convergentes. No caso específico das relações entre Estado e povos indígenas na América Latina, ele tem sido empregado, sobretudo, para qualificar as relações entre diferentes culturas, colocando o acento na noção de igualdade entre elas, de forma a distinguir-se, assim, do termo “pluriculturalidade”, associado apenas ao reconhecimento da presença de diferentes culturas dentro de espaços nacionais, sem a preocupação de conceituar as relações entre elas. [...] No campo da educação, [...] a diversidade (histórica, cultural, linguística, ecológica, etc.) passou a ser vista não como “barreira”, mas como “recurso” [...] no Brasil, o termo vem sendo utilizado por algumas comunidades indígenas, não sem um tom de crítica, para definir as “escolas do MEC”, isto é, aquelas que implementam as propostas de educação intercultural bilíngue, específica e diferenciada, ditadas pela legislação brasileira e percebidas como oferecendo um ensino de qualidade inferior ao praticado pelas escolas regulares”.

²⁷ América César (2011. P. 18), ao falar de autoria indígena, considera “a diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas. Assim, torna-se uma prerrogativa de autoria a possibilidade de produzir o gesto de fala, aquelas ações ou “falas” que abalam, deslocam posições de poder instituídas, inaugurando um lugar próprio. Esses gestos, por si mesmos, ou diante da possibilidade de serem narrados, (re)lidos, (re)escritos por diversos atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria”.

onde é a cultura que confere significado universalizante à natureza, “transformando-a, conseqüentemente, num Outro a ser apropriado para seu uso ilimitado” (p. 66).

A própria concepção de “humano” precisa ser definida sob outra epistemologia: espírito, animais, floresta, plantas podem ser “gente”. Trata-se de outro registro, outra sensibilidade, outra filosofia a orientar a vida coletiva que a razão imperial não dá conta de enunciar ou de ler, como analiso com Meneses, durante uma de nossas reuniões de trabalho.

Assim, tenho a mesma convicção que Carlos Wedderburn (2005) e Isabel Rodrigues e José Valentim Wawzyniak (2006) de que o ingresso dos estudantes indígenas na universidade exige a revisão das epistemologias que se estabilizaram nessa instituição, em praticamente todas as disciplinas, cursos e áreas de especialização e, fundamentalmente, exige rever sua visão de mundo ou sua função social para responder ao desafio e à tensão da diferença colocados pelos indígenas nesse processo denominado *democratização do acesso* ao ensino superior.

A esse respeito Rodrigues e Wawzyniak (2006) alertam para o fato de que, embora se ressalte a importância da diversidade sociocultural dos povos indígenas, o que acontece efetivamente é que os sistemas cognitivos e lógico-simbólicos desses povos têm sido tratados generalizadamente de “crenças, hábitos e costumes”, contribuindo para a negação dessas especificidades e gerando uma caricatura daquilo que seria o objeto de um trabalho *com* comunidades de culturas diferenciadas, ou melhor, coletividades socioculturais.

Sem essa ruptura epistemológica, a pergunta de Martins-Baniwa (2012, p. 122) permanece:

Como pode um estudante indígena do povo Kaxinawá, Werekena ou Kaingang conseguir discutir sobre sua filosofia indígena, algo elemental para produzir literatura, desde seu povo e para seu povo, se os objetivos das carreiras de licenciatura intercultural e os das universidades são outros? No marco da situação descrita, como pode ser apreciada a produção acadêmica e literária indígena?

Nesse sentido, Lima (2007a) também insiste que as políticas de ação afirmativa devem estar inseridas num contexto mais amplo de revisão mais radical das estruturas universitárias e devem considerar que não se trata de um único e mesmo preconceito e nem as mesmas formas de discriminação que, na universidade, afetam também estudantes negros, “pobres” - rurais ou urbanos, bolivianos, haitianos, africanos, indígenas. Para Lima e Barroso-Hoffman, “levar a sério” a presença dos estudantes

indígenas (2007b) dentro das universidades implica novos arranjos epistemológicos e políticos que possibilitem a incorporação, desde dentro, por exemplo, de Direito Indígena nos currículos universitários, cursos de línguas indígenas, de saúde indígena, “reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tracionais” (2007b, p. 25) para ministrar esses conteúdos, dispensando-se a comprovação de seus conhecimentos por meio de diploma universitário.

Na perspectiva dos autores, as ações afirmativas exigem o reconhecimento da pluralidade dos povos indígenas e o reconhecimento do que agregam à pluralidade da vida social no Brasil (2007b).

Assim, as políticas de ação afirmativa enfrentam o desafio colocado pelas presenças indígenas nas universidades, “levando em consideração a necessidade de instituir uma política voltada para povos, isto é, capaz de beneficiar mais do que indivíduos embora por meio deles, *coletividades* que pretendam manter-se culturalmente diferenciadas” (LIMA, 2007a, p. 268). Como apontaram Brand e Nascimento (2010), são *representantes de povos*, com conhecimentos e processos sociais e históricos diferenciados que agora adentram espaços historicamente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas em sua concepção - “espaços de expressão da branquidade”, complementamos com Nilma Gomes (2009, p. 458).

Barroso-Hoffmann (2005) explica que as demandas por ensino superior só ganharam maior visibilidade quando deixaram de representar esforços individuais e passaram a ser associadas às necessidades coletivas dos povos indígenas, seja por meio dos cursos de magistério superior voltados ao atendimento das necessidades escolares das aldeias, seja por meio das demandas das organizações indígenas, confrontadas com a necessidade de responder a um número crescente de responsabilidades ligadas à manutenção dos territórios indígenas. Barroso-Hoffman e Lima (2006) e Silva (2006) acreditam que a busca pelo ensino superior, para esses povos, é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade. Segundo Barroso-Hoffman e Lima (2006), os povos indígenas reivindicam o acesso ao ensino superior como estratégia que garanta

formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuída entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vêm sendo abertos à participação indígena. Desejam

poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (p. 2-3).

Sua reivindicação inclui também, segundo Luciano-Baniwa, possibilidades de dialogar com o Estado e a sociedade nacional sobre “a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, lingüística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira”.

Em termos normativos, contribuíram para a inserção dos indígenas no ensino superior, a Resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação, de 1999 que estabelece, no âmbito estadual, a promoção da formação continuada dos professores indígenas e o reconhecimento público do magistério indígena. Posteriormente, em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, um capítulo específico sobre educação escolar indígena é incluído ao texto, com metas que estabelecem universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas e a criação de linhas de financiamentos para a implementação destes programas de educação (GRUPIONI, 2000).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, em função da solicitação apresentada pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima quanto à formação do professor indígena em nível universitário²⁸, aprova o Parecer CNE/CP 010/2002 o qual estabelece que as universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário. Contribuiu também, para o incremento do acesso de indígenas no ensino superior, o Decreto nº 4.229, de 2002, que destacava a eliminação da discriminação racial e a promoção de igualdades de oportunidades em todo o país.

Com essas considerações, avançaremos mais detidamente sobre a constituição das políticas de ação afirmativa para ingresso no ensino superior público brasileiro.

²⁸ A Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR), representando professores, lideranças e estudantes dos povos Wapixana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Yekuana e Wai-Wai encaminharam a autoridades nacionais e a representações de autoridades internacionais no Brasil (UNESCO e UNICEF) a reivindicação por formação de professor indígena contida na *Carta de Canauanin*.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3. AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

3.1. Incidência na Educação e o ideário nacional

Embora o debate sobre políticas de ação afirmativa no Brasil tenha tido repercussão em distintas disciplinas como Antropologia, Direito, Ciência Política e Sociologia, ele incide com mais força no campo da Educação, pelo estreitamento historicamente constituído da Educação com a ideia de democracia e pela concepção moderna de que a Educação é ferramenta central para a constituição e reiteração da identidade nacional, conforme apontaremos.

A década de 1920 antecipa a mobilização de educadores e da população em torno de novas exigências educacionais, como a necessidade de ampliação do número de escolas e melhoria da qualidade da educação. Nesse período, em que se geraram condições para a difusão do ideário liberal na sociedade brasileira, a questão da democratização do ensino pôde ser retomada, pois se tornava necessário, segundo Vanilda Paiva (1984), persuadir a população concentrada nos centros urbanos da igualdade burguesa e da eficiência de seu instrumento: a democratização do ensino.

As transformações sociais decorrentes do processo de industrialização no país, representado pela Revolução de 1930, com urbanização intensa, industrialização vinculada à Primeira Guerra Mundial, tentativas de recomposição do poder político e a necessidade de assegurar a integração nacional (em função da intensificação do movimento operário, em conexão com a imigração) foram relevantes na instauração das preocupações com o ensino público no país. Tratava-se, conforme explicita Paiva (1984), de defender como sendo dever do Estado o ensino das classes trabalhadoras, uma vez que a sua difusão era compreendida como importante instrumento de estabilidade da estrutura de poder, para evitar os problemas de agitação da sociedade, ao mesmo tempo em que a luta contra o analfabetismo, transformando-se em causa de todos os problemas nacionais, constitui-se num fenômeno de entusiasmo pela Educação.

Graziella Silva (2002) mostrou como na década de 1930, os Pioneiros da Escola Nova inseriram a educação no projeto mais amplo de construção de uma nova sociedade brasileira, concebendo-a como instrumento de democratização e de transformação social. Assim, disciplinas como a psicologia, a sociologia e a medicina favorecem mudanças significativas no campo educacional, já que esta passava a ser como

instrumento de ascensão social e como o principal elemento de reorganização social. Sob essa perspectiva, teóricos franceses, italianos, alemães, norte-americanos, entre outros, ajudaram a formar a ideia de renovação da escola, ideia que no Brasil vem acompanhada da concepção de modernização do país: o Brasil precisava se civilizar como as nações europeias.

Silva (2002b) chama a atenção para os diferentes projetos educacionais que foram sendo propostos ao longo de diferentes momentos históricos, nos quais se redefiniam a função da educação. Ainda que, no final da década de 1960, já se delineasse certa desconfiança quanto à função da educação porque se começava a concebê-la como lugar de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, ela ainda é visualizada como instrumento chave de mudança social.

Se na década de 50, a educação era compreendida como instrumento de desenvolvimento nacional, com primazia da categoria classe, depois de mais de 50 anos, o foco permanece no desenvolvimento, mas com primazia de outras categorias como diversidade e inclusão. O que é substantivo nessa discussão é que com a “chegada” da concepção da diversidade na educação, esta é acusada em sua insuficiência para lidar com a diversidade e o movimento, até então persistente, de fechamento do sistema de ensino às diferenças, com práticas universalizantes e homogeneizantes – gestadas sob a ideia de um ensino neutro e laico - passa a sofrer profundas críticas, resultando no pressionamento do sistema de ensino pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural das populações nacionais, conforme discute Silvério (2011), em comunicação oral.

Especificamente quanto ao enfoque das ações afirmativas na área educacional, Moehlecke (2002) apontou a importância atribuída à educação como instrumento de mobilidade social e de desenvolvimento do país e os resultados dos estudos estatísticos que mostraram o insignificante acesso da população pobre e dos negros e indígenas ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade desse quadro com o princípio de igualdade e democracia. Nesse contexto, surgem e vêm se desenvolvendo as políticas de ação afirmativa no ensino superior. A partir da centralidade que a educação adquire para o desenvolvimento do país, os segmentos discriminados e racializados no processo histórico brasileiro reivindicam e lutam, ao mesmo tempo, pelo acesso ao ensino superior de boa qualidade, em todas as carreiras, e, também, por mudanças curriculares que atualizem a participação das diferentes culturas que formam o Brasil.

Aliás, a importância política e a relevância social do tema das cotas “raciais” têm marcado profundamente o debate público brasileiro durante os últimos 10 anos e, possivelmente, argumenta Silvério (2012), o grande marco tenha sido a consideração, por parte do Supremo Tribunal Federal, do princípio de constitucionalidade das ações afirmativas para ingresso no ensino superior público (em abril de 2012), a partir do julgamento da improcedência da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF/186 a qual explicitava contrariedade em relação aos atos administrativos da Universidade de Brasília que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso naquela universidade. A decisão do Supremo foi seguida da aprovação da chamada *Lei das Cotas*, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

A audiência pública foi um espaço no qual diferentes perspectivas, em torno das origens de nossa profunda desigualdade social, puderam se confrontar demonstrando mudanças significativas na forma como a jovem democracia brasileira tem enfrentado problemas estruturais antigos. O conhecimento e a interpretação dessas origens têm estado no centro do debate público das últimas três décadas no país, em função do surgimento de movimentos sociais inicialmente denominados de movimentos de minorias (índios, mulheres, negros) que passaram a denunciar as consequências socioeconômicas das discriminações com base em sua pertença étnico-racial e de gênero (SILVÉRIO, 2012).

A questão fundamental examinada pela Suprema Corte, como consta no voto do ministro Ricardo Lewandowski, seu relator, foi a consonância do sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial para acesso no ensino superior, adotadas por programas de ação afirmativa, com a Constituição Federal.

Nesse processo, foram consideradas concepções como a aplicação de *justiça distributiva* por meio de intervenção estatal, para que o direito à igualdade, de fato, signifique igualdade de possibilidades, com a participação equitativa nos bens sociais; a concepção de *justiça social e reconhecimento* de grupos étnicos; a ideia de promoção de *inclusão social* dos “grupos excluídos ou marginalizados, especialmente daqueles que, historicamente, foram compelidos a viver na periferia da sociedade”; a concepção de que ação afirmativa viabiliza a constituição de lideranças dos grupos discriminados; a ideia de coesão e integração social; a ideia de *raça* como um “conceito histórico-cultural, artificialmente construído, para justificar a discriminação ou, até mesmo, a dominação exercida por alguns indivíduos sobre certos grupos sociais, maliciosamente reputados inferiores”; as possibilidades de identificação étnico-racial no país e sua operacionalização em critério de seleção diferenciada; e a ideia de *compensação* por

discriminação, “culturalmente arraigada, não raro, praticada de forma inconsciente”, acompanhada de abstenção estatal: “à sombra de um Estado complacente”.

O exame dos autos levou também à análise da própria Constituição brasileira, nomeadamente os princípios de *igualdade de condições para acesso e permanência na escola*; *pluralismo de ideias e gestão democrática do ensino público*, destacando-se a presença, na Carta, do parâmetro da *meritocracia* para acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo, reconhecendo, via António Manuel Hespanha, que o direito ocidental foi definido com base na branquidade, ou seja, com base na sua cultura, nos seus mapas geográficos e conceituais, nos seus tempos e na sua racionalidade, em defesa, portanto dos seus interesses. Metacrítica que aponta um ineditismo na jurisprudência brasileira, ainda que o texto escorregue entre ideias de integração, coesão social, inclusão e reconhecimento e valorização da diferença.

O voto do relator ministro Lewandowsky destaca também a ação afirmativa em seu papel simbólico, o de criar e ampliar possibilidades positivas de identificação: “uma criança negra que vê um negro ocupar um lugar de evidência na sociedade projeta-se naquela liderança e alarga o âmbito de possibilidades de seus planos de vida. Há, assim, importante componente psicológico multiplicador da inclusão social nessas políticas”.

Mais ao final do texto, o relator ministro reitera o entendimento de que a política de ação afirmativa é uma intervenção que encontra respaldo em nossa própria Constituição, portanto, ações afirmativas “não configuram meras concessões do Estado, mas consubstanciam deveres que se extraem dos princípios constitucionais”.

3.2. Recuperando o histórico de surgimento

Embora o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior não se deva somente à implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades, como procuramos evidenciar, o fato delas terem contribuído com a ampliação do acesso às vagas nas universidades brasileiras nos motiva a conhecer o contexto de surgimento dessas iniciativas.

A respeito do surgimento de políticas de ações afirmativas, Wedderburn (2005) argumenta que a ocorrência, no mesmo momento histórico, das lutas contra as ditaduras militares na América Latina, das lutas dos negros norte-americanos pelos Direitos Civis,

as lutas pela libertação nacional no continente africano, particularmente na África do Sul e nas colônias portuguesas e, também, pela descolonização dos países do Caribe e do Pacífico Sul, permitiu que fosse possível empreender uma análise especificamente *sócio-racial* da realidade latino-americana, a partir da qual se organizaram, então, as lutas concretas de afrodescendentes e de indígenas na América Latina.

Desse contexto, explica o autor, surgiram propostas para a formulação de políticas públicas de ações afirmativas, concebidas como estratégia capaz de alterar o quadro sócio-racial de marginalização e discriminações impostas a determinados grupos. Esse tipo de política, acrescenta, está em expansão em vários países, abarcando gênero, etnia, raça, sexualidade e outras dimensões que são alvo de disparidades sociais e discriminações na sociedade.

O processo atual de implementação de ações afirmativas no Brasil é resultado de uma longa história de reivindicações por parte do Movimento Negro Nacional, que desde a década de 30 tem denunciado sistematicamente o racismo endêmico do sistema educacional brasileiro, explica Rosana Heringer (2002a).

No Brasil, a ideia de um tratamento positivamente diferenciado a grupos discriminados pode ser observada já na década de 1930, um exemplo é a Lei dos Dois Terços, que procurava garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas, muitas vezes, impedida pelos proprietários imigrantes. Posteriormente, em 1945, uma das reivindicações apresentadas no Manifesto à Nação Brasileira²⁹ diz respeito ao ensino gratuito em todos os níveis e à admissão de brasileiros negros em todos os estabelecimentos particulares e oficiais, de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. Nesse contexto, a educação era reivindicada na perspectiva do acesso ao sistema educacional como estratégia de mobilidade social. Mas essas reivindicações não chegaram a abalar ideias bem consolidadas que defendiam a harmonia racial brasileira e o caráter mestiço e miscigenado do povo brasileiro – os mitos fundadores da nação. Ao contrário, algumas ideias-chaves para a formação da identidade *afro-brasileira*, insistentemente veiculadas nos anos 1930, ainda estão presentes nas discussões de políticas raciais da atualidade, como apontam Guimarães e Marcio Macedo (2008).

O livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, influenciou fortemente a imagem positivada da mestiçagem brasileira, símbolo da nossa

²⁹ Resultado da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, organizada pelo Teatro Experimental do Negro fundado por Abdias Nascimento (MEDEIROS, 2005).

sociedade supostamente não racista, a qual se popularizou sob a expressão “mito da democracia racial brasileira”. A ideia propalada da democracia racial no país invisibiliza a persistência do racismo em distintas dimensões da vida social e cultural de negros e indígenas, assim como encobria as políticas de embranquecimento impulsionadas pelo racismo de Estado.

A primeira proposta legislativa com o objetivo de promover justiça social, conforme mostra Carlos Alberto Medeiros (2005), surge em 1983, como Projeto de Lei nº 1.332, de Abdias Nascimento, na ocasião, deputado federal. A proposta dispunha sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos da sociedade, abrangendo as áreas do emprego público e privado, e da educação, por meio do estabelecimento de cotas para negros (homens e mulheres), além de dispor sobre a incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino, nos materiais didáticos e complementares, além da introdução da história das civilizações africanas e do negro africano no Brasil, como comenta Moelecke (2002). O projeto, entretanto, não chega a ser aprovado pelo Congresso Nacional, embora algumas medidas tenham sido implementadas anos mais tarde³⁰. Nesse momento, de reorganização e mobilização do Movimento Negro³¹ brasileiro, o mito da democracia racial passa a ser denunciado e o poder público é pressionado para o enfrentamento da problemática racial.

Nesse cenário de reivindicações, também dos movimentos indígenas³² na luta pelo direito à terra e à participação na formulação de políticas indigenistas, é promulgada a nova Constituição Federal, em 1988, que indica o reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica e de gênero, e de restrições

³⁰ “Como é o caso das bolsas de estudos para negros no Instituto Rio Branco, criadas no Governo Fernando Henrique, e das modificações curriculares recentemente instituídas pelo Governo Lula, por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que, alterando o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino de história e cultura afro-brasileiras” (MEDEIROS, 2005, p. 126).

³¹ Segundo Guimarães (2003b), “nos anos 70, já não era o “preconceito racial”, mas a “discriminação racial” o principal alvo da mobilização negra. Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho “racial” (e não apenas de cor). E os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o *establishment* branco, governo e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, a posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seria fruto desse racismo que se escondia atrás do “mito da democracia racial” (p. 248).

³² As reivindicações e lutas indígenas tiveram início como movimento com as assembleias indígenas em 1974. Esse movimento ganha força com a presença de diferentes indígenas e suas lideranças no Congresso Nacional durante a Constituinte de 1988, como apontei antes.

em relação às pessoas com deficiência física no país, sinalizado por meio de algumas ações, embora ainda muito circunstanciais.

Na década de 90, entretanto, algumas mudanças são introduzidas nesse cenário. Em 1995, através da legislação eleitoral, estabelecia-se uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. O Movimento Negro, com forte atuação no sentido de exigir a definição de políticas públicas para a população negra, apresenta o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, propondo medidas de promoção da igualdade racial no trabalho, de proteção do mercado de trabalho para mulheres e concessão de bolsas de estudo para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta e garantia da representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo.

Ainda nesse período, diversas atuações dos movimentos sociais em torno da temática racial ocorreram no Brasil. Dentre elas podemos citar a *Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e pela vida*³³, ocorrida em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, por iniciativa do Movimento Negro. A manifestação reuniu diversos ativistas do país num ato de indignação e protesto contra “as condições subumanas” em que se encontrava “o povo negro no país”, em função dos processos de exclusão social determinados pelo racismo e pela discriminação racial presentes na sociedade, e para exigir do Estado medidas legais que contemplassem tais reivindicações.

Após um processo que envolveu denúncias contra o Estado brasileiro e explicações distintas e contraditórias para tentar justificar o descumprimento dos compromissos que a assinatura da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho implicava, nesse mesmo ano (1995), durante um seminário realizado em Brasília, o Ministério do Trabalho reconheceu a existência do racismo e da discriminação racial no país e assumiu o compromisso de criar um grupo de trabalho que se ocupasse da implementação da Convenção 111. Assim, em 1996, era criado o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Educação, responsável pela elaboração de sugestões de políticas antidiscriminatórias apresentadas

³³ Marcha organizada pelo Movimento Negro em 1995, em homenagem aos 300 anos da morte do líder negro brasileiro Zumbi dos Palmares. Essa manifestação resultou em documento oficial apresentado ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso tratando das condições de desigualdade da população negra no Brasil.

ao Governo Fernando Henrique Cardoso (MEDEIROS, 2005). O grupo realizou dois seminários sobre o tema, a partir dos quais foram elaboradas 46 propostas de ações afirmativas nas áreas da educação, trabalho, comunicação e saúde. Ainda em 1996, é criado o Programa Nacional dos Direitos Humanos, cujos objetivos centrais são o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes e à universidade e a formulação de políticas de promoção social e econômica da população negra (MOELECKE, 2002).

As discussões fomentadas por ocasião do Seminário Internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, de 1996, permitiram que a percepção do país como uma democracia racial se tornasse cada vez menos consensual e que diferentes setores da sociedade tivessem sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo como elemento constitutivo de nossa sociedade. De fato, Guimarães (2009) considera que foi basicamente o descrédito da ideologia da democracia racial que forçou o governo brasileiro a buscar o *multiculturalismo* como doutrina provisória e promover acesso diferenciado ao ensino superior de grupos historicamente definidos de forma racializada pela inferiorização. Outro grande marco em torno das questões étnico-raciais foi a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata*, de 2001, em Durban, na África do Sul.

No Brasil, houve um processo preparatório para a Conferência de Durban responsável por grande mobilização por parte do Movimento Negro e setores da sociedade civil reclamando o reconhecimento das desigualdades raciais do país e a necessidade de adoção de medidas pelo governo. De qualquer modo, para Guimarães (2009), “quando o governo se viu diante da necessidade de admitir a adoção de políticas afirmativas para sua população [...], ao menos programaticamente, em 2001, já havia corpo discursivo tecido internamente que justificava sua pertinência social, econômica e cultural ao Brasil” (p. 28).

Evidentemente, o contexto internacional também foi importante para subsidiar discussões a respeito do racismo, discriminação e preconceito como efeitos da colonização de países latino-americanos e africanos e contribuir para a mobilização do governo na adoção de medidas que contemplassem os anseios, postos há décadas no Brasil, de grupos historicamente subalternizados.

A esse respeito, Silvério (2002) mostra que o surgimento de conselhos de desenvolvimento e a participação da comunidade negra, no plano estadual e municipal;

o reconhecimento, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo; e o aumento e divulgação de pesquisas empíricas nessa área estão entre as ações que mais contribuíram para dar destaque às desigualdades sociais entre negros e brancos no país.

De modo geral, no Brasil, os avanços normativos em relação à questão racial, como o reconhecimento das contribuições dos diferentes segmentos étnicos; a criminalização do racismo e o direito das comunidades remanescentes de quilombos ao reconhecimento da propriedade definitiva de suas terras foram possíveis com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (MOEHLECKE, 2002).

Foi nesse período, de intensificação dos debates, que diferentes iniciativas destinadas a reduzir desigualdades raciais e promover melhores oportunidades para negros foram sendo implementadas com mais intensidade no país. Essas medidas de equalização de direitos também tiveram como alvo os povos indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, idosos, crianças, homossexuais, tanto nas propostas de nível federal ou estadual (universidades, ministérios, Supremo Tribunal Federal, Senado e Câmara dos Deputados) ou nas iniciativas de nível municipal ou local (prefeituras, câmaras municipais, organizações não governamentais, fábricas e escolas), como forma de ampliar oportunidades no mercado de trabalho e no acesso ao ensino superior ou garantir atendimento específico nos sistemas de saúde, como analisa Sabrina Moehlecke (2002b).

Embora se reconheça a condição excludente na qual se encontram negros e indígenas no país, frequentemente tem-se explicado essa situação exclusiva ou prioritariamente, em função das desigualdades econômicas ou sociais entre os grupos, como elementos de sua causa. No caso dos afrodescendentes, as desigualdades em relação à população branca são justificadas pela escravidão do passado. Autores como Guimarães (2003a), Silvério (2002, 2005), Luciana Jaccoud e Mário Theodoro (2005) contestam essa relação de causa e defendem a ideia de que se deve incorporar a dimensão racial na análise da desigualdade étnico-racial no país. Os autores argumentam que as desigualdades raciais no Brasil não decorrem apenas da situação de pobreza à qual estão, historicamente, submetidos os negros, mas, sobretudo, da existência ativa do racismo e da discriminação em todas as esferas sociais.

Os dados publicizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a partir de 2001, foram decisivos para a ampliação da discussão de políticas públicas que tinham como foco as desigualdades no país. Os indicadores sociais tomados em seu

conjunto e sistematizados pelo IPEA mostram, de modo irrefutável, uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Estudos sobre essa confluência atestam que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo (HENRIQUES, 2001; HERINGER, 2002a; CARVALHO, 2002).

A partir dessas observações, que revelam as desvantagens históricas acumuladas pela população negra brasileira, pôde-se constatar que o Brasil não se constitui enquanto uma *democracia racial*, ideia amplamente difundida, que originou a visão de que o problema enfrentado pelos negros é um problema decorrente da desigualdade econômica existente no país. As desigualdades, ao contrário, devem ser compreendidas como resultantes da combinação complexa e dinâmica de múltiplos fatores, entre os quais, econômicos, políticos, culturais e raciais.

Como características objetivas do racismo no Brasil, Andreia Vieira (2003) ressalta a dificuldade no acesso e permanência da população negra no sistema formal de ensino, a maior suscetibilidade ao ensino de baixa qualidade, a alocação nos níveis de menos *status* do mercado de trabalho – e quando há o acesso a esses níveis, percebe-se a desigualdade salarial – além da situação de desvantagem em outros campos, como habitação, saúde, expectativa de vida, taxas de mortalidade, exposição à violência e criminalidade.

De modo constante, a população branca tem apresentado melhores índices sócio-econômicos que os negros, de maneira que pessoas negras apresentam maior taxa de mortalidade infantil, menor esperança de vida, menor renda para maior jornada de trabalho, índice superior de desemprego, menor mobilidade social e média de anos de estudos inferior a da população branca. Na análise de Silvério (2012):

a história das populações descendentes dos africanos no Brasil com a instauração da República pode ser apreendida tanto pela ausência de distribuição efetiva da riqueza econômica e de acesso a direitos de cidadania quanto assentada em um reconhecimento distorcido de suas heranças culturais. Ambos os processos são resultados da racialização. Em relação à redistribuição a adesão à narrativa da democracia racial encobriu as desvantagens ocupacionais e habitacionais as quais estão na base da reprodução hierárquica das posições e lugares sociais do negro. O encobrimento, também, resultou em uma atribuição aos próprios negros dos seus insucessos e infortúnios.

Em relação às populações indígenas, um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005, revelou as diferenças entre os indicadores sociais dos 734 mil brasileiros que se identificaram como indígenas e do

restante da população. Um dos indicadores mais expressivos da desigualdade social entre indígenas e brancos no país é a mortalidade infantil, causada principalmente pela desnutrição. Entre indígenas, o índice é de 51,4 crianças mortas por mil nascidas vivas, enquanto a média brasileira é de 30,1 e, entre brancos, é de menos da metade: 22,9. A desproteção social e política dos povos indígenas se expressa atualmente na perda de suas terras, na migração, muitas vezes compulsória, em busca de trabalho e na diminuição de seus recursos naturais.

Wedderburn (2005) explica que, nas sociedades latino-americanas, a pobreza e as desigualdades são produtos de

um sistema de dominação política e de hegemonia social, historicamente baseado no esmagamento e na marginalização das sociedades indígenas, por um lado, e por outro, na imposição da escravidão racial às populações africanas e na sua subsequente marginalização no período pós-abolição, (...) o genocídio e a escravização racial que marcou o período colonial e o feroz racismo institucional erigido durante todo o período pós-colonial (p. 327).

Segundo o autor, esse *impacto histórico cumulativo* decorrente da opressão causada pelo genocídio e escravização racial é que explica, em grande parte, o quadro desolador do conjunto das sociedades latino-americanas atualmente. Considerando que esse quadro continua piorando, conclui que somente através de ações deliberadas, promovidas e sustentadas pelo Estado, será possível conter a “progressiva desintegração do tecido social e a ocorrência de rupturas orgânicas irreversíveis” (2005, p.327). Entre essas ações estão incluídas as políticas de ações afirmativas.

Particularmente no sistema educacional brasileiro, Ricardo Henriques (2001) mostrou que a seletividade ou a exclusão racial e étnica poderia ser observada por meio de estudos e indicadores que apontavam para a existência de uma desigualdade crônica entre negros/indígenas e brancos no sistema. O autor constatou, ademais, que a desigualdade racial no país aparecia mais acentuadamente quanto mais elevado era o nível do ensino formal.

De fato, embora o Brasil possua expressivo número de universidades públicas e seja um país multicultural e multirracial, constituído de povos de origens diversas e etnias distintas de povos indígenas que já habitavam o território, essa pluralidade não se encontra refletida na composição dos quadros docentes e discentes das universidades públicas do país. Ou seja, as universidades brasileiras têm sido há décadas racialmente excludentes. Mais precisamente, como nos interpelava José Jorge de Carvalho (2002, p. 23), a ciência brasileira era branca, as universidades públicas eram brancas, o CNPq, o Museu Nacional e a SBPC eram brancos. Para o autor, a ausência dos negros nesses

espaços poderia ser enquadrada como violação dos direitos humanos, além da deformação simbólica que produz essa ausência, “os negros são seres que não têm registro na paisagem pessoal e existencial” dos jovens brancos de colégios e universidades altamente elitizadas, com o agravante de que esses jovens seriam, sem as ações afirmativas, os únicos médicos, dentistas, juízes e ocupantes de altos cargos públicos no país. “Os negros não fazem sentido para essas pessoas brancas, não habitam a imaginação dos brancos numa situação de igualdade”, analisava Carvalho (2002, p. 24).

Em 2005, Carvalho (2005) trazia um dado estarrecedor para um país constituído em sua maioria de negros e com mais de 200 povos indígenas: 99,6% dos docentes das principais universidades de pesquisa do país eram brancos e 0,4% eram negros e não havia um único docente indígena. Desse dado, nada distante, podemos imaginar qual foi a tendência epistemológica que definiu as teorias e a ciência nessas academias e o próprio pensamento social brasileiro a respeito das relações raciais. A configuração racializada da academia tem, é claro, origem nas amargas imposições da ditadura e suas perseguições a cientistas sociais e lideranças do MNU, no final da década de 70 e nos anos 1980. Assim, é que a primeira crise epistemológica provocada pelas ações afirmativas, apontava Carvalho (2005, p. 102), seria o questionamento da neutralidade racial do campo teórico.

A compreensão desses aspectos excludentes na educação e em outros setores motivou inúmeros intelectuais e ativistas negros, brancos e indígenas a reivindicar e propor um conjunto de medidas de acesso diferenciado - intituladas pelas mídias de *cotas* - para negros e indígenas.

Políticas de ação afirmativa não devem ser tomadas como medidas apenas de equalização de oportunidades a negros e indígenas para que possam empreender uma “justa competição” no acesso ao ensino superior público no país, como observa Vieira (2003). Deve-se possibilitar a compreensão de que as diferenças socioeconômicas entre ambos os grupos são geradas também pela adoção de padrões seletivos desiguais, baseados em critérios racialmente informados.

3.3. O debate teórico: a raça entre reparação histórica, justiça social e promoção da diversidade

Em uma primeira aproximação ao quadro do debate contemporâneo acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil, podemos observar um conjunto de estratégias argumentativas que tensionam o campo discursivo em torno dessa questão e, de modos distintos, parecem ter respaldado a configuração dos diferentes programas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Esse debate põe em cheque a tradição moderna baseada nos direitos individuais, “ao propor uma redefinição da igualdade de oportunidades liberal, introduzir a utilização de particularidades grupais e ao dar uma ênfase positiva à construção de identidades raciais”, como argumentava Heringer (2002^a). Para a autora, as discussões retomam também a ideia de um país constituído de um povo mestiço convivendo sob uma suposta harmonia racial. Ideia com a qual a sociedade brasileira tem se identificado há décadas.

De modo geral, a discussão sobre a adoção de políticas de ação afirmativa, com início na Índia e não nos Estados Unidos como muitos supõem, abrange desde o tema da identidade étnico-racial ao projeto de nação, das relações raciais à questão da justiça social, da política educacional às políticas sociais, como salienta João Feres Junior (2004).

A Índia, desde o período no qual ainda se encontrava sob o jugo colonial inglês, acumula as primeiras experiências de ações afirmativas no sentido de uma política pública para assegurar o acesso de pessoas em situação de desigualdade social e econômica – decorrente de forte estratificação social – e sub-representadas³⁴ em setores e posições historicamente assumidas por pessoas dos segmentos dominantes – de acordo com sua pertença a grupos específicos – a direitos que lhes são fundamentais, conforme mostra o estudo de Feres Junior (2007). Em 1950, a Constituição do país já estabelecia cotas para os segmentos discriminados e empobrecidos da sociedade e medidas especiais para portadores de deficiência, para garantir-lhes percentuais às vagas dos

³⁴ No caso indiano, são os membros das castas socialmente inferiorizadas, os *Dalits* e os *Adivasis*. De acordo com o texto de 25 de outubro de 2007, do Jornal Oficial da União Européia, “a implementação das leis que protegem os direitos dos Dalit continua a ser amplamente inadequada”, e as atrocidades, a *intocabilidade*, o analfabetismo, a desigualdade de oportunidades, a lavagem manual de latrinas, o pagamento de salários inferiores, o trabalho forçado, o trabalho infantil e a não disposição de propriedade continuam a fazer parte da vida dos Dalits da Índia.

cargos na administração, na representação parlamentar e na educação³⁵. Foi assegurada, portanto, na própria Constituição indiana, os mecanismos necessários para o não impedimento da aplicação de ações afirmativas destinadas aos segmentos referidos.

Feres-Junior (2007) identifica um conjunto de argumentos, presentes nos campos discursivos acerca das ações afirmativas, que têm justificado a implementação dessa política no contexto indiano: *compensação ou reparação* por injustiças cometidas no passado a um grupo social específico; *proteção* ou promoção dos segmentos “mais fracos”³⁶ da sociedade, desprotegidos socialmente; *igualdade proporcional*, em termos de representação nos empregos e na educação, ao tamanho de cada grupo na sociedade e *justiça social e distributiva*, diante da constatação de desigualdades que incidem sobre grupos específicos e que os tornam, portanto, possíveis alvos de políticas públicas (SEENARINE *apud* FERES JUNIOR, 2007).

Essa ordenação dos argumentos no contexto indiano difere daquela proposta pelo autor em sua análise da recepção das ações afirmativas no Brasil, as quais tomam por referência, em grande medida, as experiências das políticas de ações afirmativas implementadas no contexto norte-americano. Feres Junior (2007) argumenta que a recepção do modelo norte-americano se deve a fatores como: similaridades históricas compartilhadas pelos dois países dado seu passado de colônias europeias com utilização extensiva do trabalho escravo negro, influência (mundial) da cultura norte-americana e das lutas contra a discriminação racial, evidenciada pelo movimento negro do país, preponderância do chamado estilo norte-americano de vida, das décadas de 1950 a 1970 (o *American Way of Life*) para lidar com a questão racial nas propostas dos organismos internacionais e agências de fomento de políticas públicas, os quais têm influenciado a formulação das políticas brasileiras e influência norte-americana na academia brasileira, mais fortemente no período pós *Guerra Fria*.

De acordo com Guimarães (1999), a primeira referência à ação afirmativa surge, com o sentido que viemos discutindo, na legislação trabalhista norte-americana de 1935 (*The 1935 National Labor Relations Act*) contra práticas discriminatórias dirigidas a sindicalistas ou operários sindicalizados. Entretanto, a expressão *affirmative action* apareceu pela primeira vez em 1961, nos Estados Unidos, no decreto presidencial *Executive Order 10925* e fazia menção a uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos a um emprego fossem contratados, “como também tratados durante o

³⁵ Interessante observar que na década seguinte, também na Malásia, há a criação de medida afirmativa para a etnia *bumiputra*.

³⁶ Expressão traduzida da Constituição indiana (1950) e retomada pelo autor.

emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade”. Um marco nesse processo foi a decisão que, em 1954, declarou inconstitucional a discriminação racial nas escolas públicas dos Estados Unidos e, posteriormente, estendeu-se em sucessivos julgamentos, a outras áreas da vida social, “pondo fim a restrições raciais em parques, praias e balneários públicos, veículos coletivos, restaurantes de aeroportos e auditórios municipais” (MENEZES *apud* MEDEIROS, 2005, p. 122).

Essas ações, explica Guimarães (1999), possibilitaram o desencadeamento de amplo movimento pelos direitos civis de negros no país que culminaria na adoção de medidas que encerrariam a segregação oficial e daria início à promoção dos segmentos historicamente discriminados. Em 1964, foi votada a primeira legislação sobre igualdade de direitos, o *Civil Rights Act*, que tornava ilegal a discriminação no emprego, nos estabelecimentos privados de uso público e em quaisquer instalações governamentais. Segundo Guimarães (1999, p. 7),

a legislação inicial dos direitos civis, promulgada na administração Kennedy-Johnson, era composta por leis que coíbiam a segregação e a discriminação raciais, e que visavam, assim, criar as condições de igualdade de oportunidades educacionais, de vida e de trabalho entre todos os americanos. [...] ações afirmativas que dão tratamento preferencial a minorias fora um produto da constatação da pouca eficácia da legislação e das políticas de cunho universalistas e individualistas para quebrar o padrão inercial da discriminação nos Estados Unidos.

Feres Junior (2007) observou que o argumento que preponderava nas justificativas para a formulação de ação afirmativa nos Estados Unidos, nas décadas de 1950 e 1960, era o da justiça social³⁷, baseada no *Estado de Bem Estar Social*³⁸, sem referências a um grupo específico ou à reparação por discriminações históricas, embora tenham sido interpretadas como ações de reparação de discriminação histórica dos negros americanos.

Guimarães (1999) explicava que a ideia de uma reparação, nos Estados Unidos, por três séculos e meio de escravidão e segregação a que os negros estiveram submetidos, como justificativa para a implantação de política de ação afirmativa, era

³⁷ Embora o autor observe que no discurso do presidente Lyndon B. Johnson, em 1965, dois argumentos estivessem presentes, o da justiça social e o da reparação por discriminação histórica. A ideia de igualdade substantiva, ou seja, “de que a igualdade não deve ser apenas um direito formal, uma teoria, mas sim uma igualdade de fato; um resultado e não um mero procedimento” (FERES JUNIOR, 2007, p. 4), revelava a concepção de justiça social presente no discurso.

³⁸ Onde, como explica Feres Junior (2007), “Estado e Mercado não funcionam como esferas autônomas geridas por valores independentes (igualdade e mérito, respectivamente). Pelo contrário, o valor da igualdade adquire, em algumas instâncias, proeminência sobre o mérito e passa a regular parcialmente sua operação. Ou seja, o Estado subtrai recursos do mercado através de taxas, impostos e tarifas, e os redistribui com a finalidade de promover uma igualdade maior” (p. 5).

nova e foi inspirada nas compensações destinadas aos nipo-americanos confinados em campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial e nas reparações aos sobreviventes do Holocausto.

Guimarães (2006) observou que ações afirmativas estavam relacionadas tanto com a garantia da diversidade cultural e étnica de segmentos ameaçados por um estado nacional “excessivamente homogeneizador” quanto com a “reparação ou correção de desigualdades na distribuição de oportunidades e de riquezas que afetam negativamente alguns grupos raciais ou étnicos” (p. 272). No contexto nacional, o autor afirmava que as duas justificativas estavam presentes no debate, embora aplicadas de modo distinto para população indígena e negra, assim:

Por um lado, grupos étnicos indígenas têm sido constantemente pressionados pelo estado nacional a se integrar forçosamente às instituições brasileiras, o que gerou, a partir dos anos 1970, um movimento social indígena a reivindicar o respeito pelas suas tradições e, em resposta, um esforço do estado de integrá-los de modo diferenciado respeitando a sua diversidade. Por outro lado, a população negra (preta e parda, nas categorias do IBGE) brasileira, de longa tradição urbana, com também longa história de luta por sua integração, ainda que amplamente integrada culturalmente, sofre de persistente discriminação e preconceito racial, o que se reflete em profunda desigualdade social (GUIMARÃES, 2006, p. 273).

A ideia de ação afirmativa justificada a partir dos princípios de *justiça social* e *reparação* por um passado de discriminação perdurou por décadas nos Estados Unidos e só mais recentemente, conforme discute Feres Junior (2007), é que outro argumento ganhou força, em detrimento dos anteriores: o da *diversidade*. Esse argumento refletia concepções como a de que a educação se beneficiaria com a diversidade, pela possibilidade do entendimento inter-racial e pelo dismantelamento de estereótipos raciais. Para o autor, porém, na medida em que o argumento da diversidade ganha espaço e se torna central nos discursos multiculturais³⁹ e na justificação das políticas identitárias, ele dilui a ideia de reparação porque a discriminação do passado torna-se apenas *um* elemento entre os possíveis para a seleção de candidatos e dilui também o argumento da justiça social, pois fragmenta a preocupação com a questão da desigualdade e da discriminação presente, mediante:

uma valorização geral da diferença, que por seu turno é definida em termos de cultura e etnia – conceitos mais vagos que “desigualdade”, e, portanto, de operacionalização mais difícil. [...] Essa concepção se coaduna muito bem

³⁹ O autor refere-se, nesse texto, aos discursos que remetem “à ideia do relativismo cultural, ou seja, de que todas as culturas e formas de vida tem um valor equivalente” (2007, p. 10).

com a defesa de direitos humanos, com a intervenção de organismos internacionais, ajuda humanitária etc, mas muito mal com os conceitos de república e nação. Ora, se todas as culturas são equivalentes, então a contribuição histórica de grupos humanos e comunidades para a consolidação nacional perde relevância. Ou seja, em sua versão abertamente multiculturalista e relativista, o argumento da diversidade preserva seu caráter avesso à valorização da história e do passado (FERES JUNIOR, 2007, p. 10).

A perspectiva do autor, evidentemente, não é consensual e se insere no amplo debate em torno da temática das ações afirmativas e suas justificações e proporciona as condições para o contraste com as outras concepções e argumentos presentes nesse campo, sobretudo no contexto brasileiro.

De modo geral, os argumentos evidenciados no contexto brasileiro têm se centrado principalmente em dois aspectos: na polaridade *garantia de direitos* ou *estabelecimento de* (suposto) *privilégio*, consequência de diferentes interpretações da Constituição Federal e de posturas distintas em termos normativos com relação a noções de igualdade e justiça; e na discussão sobre o estatuto da *raça* como categoria válida para a explicação e compreensão das desigualdades sociais, como descreve Silvério (2002).

Para começar, destaco discursos dos que se posicionavam contrariamente à implantação da política de ação afirmativa, dentre os quais encontravam-se principalmente argumentos baseados nas seguintes concepções, conforme examinam Feres Junior (2004) e Kabenguele Munanga (2009): ação afirmativa feriria o princípio constitucional da igualdade; o racismo não estaria presente na sociedade brasileira e as análises estatísticas da desigualdade racial não testemunhariam a sua existência; políticas de ação afirmativa para ingresso no ensino superior surgiriam em detrimento de investimentos na melhoria da qualidade do ensino básico, especialmente do ensino médio público brasileiro; ação afirmativa comprometeria a qualidade das instituições universitárias por não observar o critério do mérito para a seleção dos estudantes, que não atingiriam o desempenho acadêmico esperado; ação afirmativa poderia favorecer o surgimento do estigma de incapacidade dos próprios estudantes das ações afirmativas; políticas de ação afirmativa não seriam eficazes já que não foram bem sucedidas nos Estados Unidos (argumento sustentado pelo fato genérico de o racismo não ter se extinguido nesse país). Guimarães (2009, p. 20) destaca ainda estes outros argumentos: o fato de que a *maioria* da população seria “negra” e as políticas compensatórias

funcionariam apenas quando destinadas a uma *minoría*⁴⁰ oprimida e o fato de que não haveria linhas étnicas marcadamente distintas no Brasil, o que seria um impedimento para qualquer tentativa de definir quem seriam os grupos-alvos dessas políticas.

Com o intuito de caracterizarmos melhor o debate acerca das políticas de ação afirmativa para o ensino superior no Brasil, reunimos os diferentes princípios acionados para justificação da implementação dessas políticas. Muitos discursos sobre essa temática são múltiplos no sentido de que apelam para mais de um princípio em sua argumentação para justificar a validade das ações afirmativas. Feres Junior (2007) explica que no Brasil, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, podemos encontrar esses modos de justificação da ação afirmativa praticamente todos ao mesmo tempo. Para o autor, os argumentos que mais têm se destacado nos debates nacionais são o da *reparação* e o da *diversidade*. Contudo, ele próprio (2007) privilegia, em suas argumentações, o princípio da *justiça social*.

Para Feres Junior (2004), a justificação de políticas públicas tem de ser buscada e estar em consonância com os parâmetros constitucionais da democracia liberal. A justificação para as políticas de ação afirmativa no ensino superior, portanto, são buscadas por meio do exame dos fundamentos da democracia liberal moderna. Assim, o exame que o autor empreende mostra que a ação afirmativa está de acordo com o princípio redistributivo que orienta políticas públicas do Estado de Bem Estar Social.

Para o autor, a ação afirmativa também se justifica pelo quadro de desigualdades sociais no Brasil, as quais entravam a consolidação da nação como uma democracia. No plano moral, isso significa a extensão do princípio da igualdade substantiva ou igualdade⁴¹ sobre o do mérito. Nas palavras do autor,

medidas de discriminação positiva [...] só se justificam pelo argumento moral de se proporcionar às pessoas beneficiadas o mínimo de dignidade, do qual todos que vivem nessa sociedade devem igualmente usufruir. Se entendermos isso claramente, podemos ver que a ação afirmativa é só mais uma política do Estado de Bem Estar Social. Ela se assenta sobre a constatação de que uma parcela da população tem suas chances de gozar dos benefícios da vida em sociedade em pé de igualdade com seus concidadãos seriamente diminuídas,

⁴⁰ Minoría, neste caso, não tem uma definição demográfica. Pap N'Dyae (2014) a define, de um ponto de vista político, como grupos vítimas de diferentes formas de opressão, racismo, discriminação. O poder colonial transformou uma maioria numa situação de minoría em termos políticos. Minoría, para ele, refere-se também aqueles grupos que deslocam discursos hegemônicos, de onde deriva a nossa utilização do termo. Com Bhabha (1998, p. 21), não diferentemente, podemos dizer que se trata da vida dos grupos que *estão* na “minoría”.

⁴¹ O autor explica, segundo Charles Taylor, que “a dignidade humana, ou do cidadão, corresponde a um grau de respeito de que todos deveriam partilhar igualmente. Para Taylor, essa noção é própria da sociedade democrática moderna” (FERES JUNIOR, 2004, p. 294). De modo não muito diferente, Axel Honneth, em seu estudo das origens da eticidade moderna, explica Feres Junior (2004, p. 295), denomina o que seria essa dignidade nos seguintes termos: “igualdade do reconhecimento legal dos indivíduos”.

e que a proteção formal contra a discriminação dessa parcela, ou seja, as leis que coíbem a discriminação racial, baseadas no princípio universal da não-discriminação, não são eficazes (FERES JUNIOR, 2004, p. 297).

Contudo, para que a aplicação da ação afirmativa no contexto do ensino superior brasileiro seja justificável, explica o autor, é imprescindível a análise as relações raciais no país, no sentido de evidenciar que uma parcela da população sofre os efeitos de “mecanismos sociais de exclusão que não são remediados pela igualdade formal do direito” (2004, p. 300). Da análise empreendida por Feres Junior (2008), decorreu a constatação da persistência histórica de desigualdades significativas de mobilidade social, ocupação, na distribuição de renda e de educação entre brancos e não-brancos, em favor dos primeiros, indicando que o componente racial opera na constituição das desigualdades sociais, nesse caso, raciais, no país e indicando, também, que “a educação, maior responsável pela qualificação profissional da pessoa, é um momento chave no ciclo de vida no qual as diferenças raciais se expressam”. Essa análise, portanto, permite que o autor argumente que “esse tipo de raciocínio se coaduna perfeitamente com o argumento da justiça social, segundo o qual as diferenças sociais aleatórias, não justificáveis, devem ser objeto de redistribuição, para que se crie igualdade de oportunidades” (2011, p. 49).

Assim, Feres Junior (2004) argumenta que é possível justificar a criação de políticas com a finalidade de promoção dos que sejam desfavorecidos, sem ter de se recorrer a essencializações identitárias para estabelecer critérios de seleção dos estudantes das ações afirmativas. Para o autor, o alcance das políticas de ação afirmativa no ensino superior residiria basicamente na possibilidade de quebra do “monopólio branco nas profissões e postos mais bem remunerados, permitindo que pessoas não brancas ascendam para classe média e alta” (2004, p. 303-304).

Nessa dimensão mais propriamente *normativa*, uma política de ação afirmativa estaria em consonância com o princípio redistributivo geral que orienta políticas públicas do *Estado de Bem-Estar Social*. Guimarães (1999) explica que, nessa perspectiva, o argumento central do debate é o deslocamento discursivo do credo do igualitarismo e universalidade dos direitos humanos, fundados na ideia de *igualdade de oportunidades* e de tratamento a todos os indivíduos e na garantia das liberdades individuais, para uma *igualdade de resultados* que enfatiza os direitos coletivos e as políticas racializadas, passando à centralidade da ação social, econômica e política para os grupos de pertença identitária. Essa nova concepção de igualdade procura avaliar as desigualdades concretas existentes na sociedade e busca a equidade tratando situações

desiguais de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades produzidas pela própria sociedade.

Numa perspectiva mais *econômica*, políticas de discriminação positiva são encaradas como opções que têm custos e benefícios sociais para os países que as implementam. Nesse sentido, são observadas políticas que possam maximizar seu potencial de benefícios e minimizar seus custos, permitindo conceber tal política a partir de parâmetros de produção ou contraprodução. Segundo Weisskopf (*apud* SILVÉRIO, 2006), políticas de discriminação positiva no ensino superior pressupõem alteração do perfil das elites ao contemplarem grupos étnico-raciais discriminados, desse modo, o que se almeja é a formação em nível superior de lideranças dos grupos-alvos da ação. Carvalho (2006) compartilha desse posicionamento ao definir política de ação afirmativa, para a população negra, por exemplo, como “medida que pretende contribuir com a formação de uma elite acadêmica negra capaz de contribuir na formulação de políticas públicas cujo objetivo seja a eliminação da desigualdade e exclusão racial no país”.

Em um estudo comparativo entre o contexto norte-americano e indiano na implantação de política de ação afirmativa, Weisskopf (*apud* SILVÉRIO, 2006), considera como custos a esses países as seguintes evidências:

- 1) exacerbação do conflito étnico-racial ou de casta pelo aumento da consciência étnica, racial ou de casta; 2) um desempenho acadêmico relativamente distinto de parcela dos membros dos grupos elegíveis; 3) estigmatização dos estudantes dos grupos elegíveis pela pressuposição de que a sua presença em uma instituição de ensino superior se deu pela admissão preferencial, e não por suas próprias qualificações (p. 310).

Como benefícios, o autor destaca

maior integração entre os indivíduos dos distintos grupos sociais nas elites profissionais de ambos os países. [...] os beneficiários têm como meta, mais do que outros graduados, contribuir com a sociedade em geral e, em especial, com seus grupos de origem, ao desenvolverem carreiras profissionais que ultrapassam os objetivos meramente materialistas. De outro lado, a ampliação do "capital humano" (aquisição de educação individual e habilidades) e do "capital social" (contatos e redes que ampliam as possibilidades de oportunidades no desenvolvimento de carreiras de sucesso). Envolvem também o efeito motivacional na juventude dos grupos beneficiários, que passam a ver a educação superior como uma possibilidade real em suas vidas; e, ainda, as políticas de ação afirmativa têm uma progressiva função de redistribuição de recursos e oportunidades para indivíduos e famílias dos grupos beneficiários que acaba por influir na sociedade como um todo (p. 310).

Weisskopf (*apud* SILVERIO, 2006) observa que o recorte étnico-racial, na definição dos grupos alvos de uma política de ação afirmativa, não compete com o

recorte de desigualdade socioeconômica, ao contrário, eles podem se complementar, uma vez que o recorte étnico-racial propiciaria a superação de “obstáculos passados que se constituíram como verdadeiras barreiras para a mobilidade social de alguns grupos étnico-raciais, que, devido às suas diferenças, foram estigmatizados e discriminados negativamente, e possibilitar uma redistribuição equitativa dos recursos sociais, levando em consideração a diversidade cultural realmente existente em uma sociedade” (p. 311).

Numa perspectiva, do nosso ponto de vista, mais *histórica*, o princípio mais acionado discursivamente no debate é o da *reparação*, segundo o qual podemos conceber políticas de ação afirmativa como estratégia de promoção do acesso a bens fundamentais, reconhecendo que a população negra e indígena foi alvo de marginalização e discriminações raciais historicamente impostas. Dessa compreensão, enquanto uma política de reparação, a ação afirmativa teria o propósito de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Enfatiza-se, nessa perspectiva, as raízes históricas que dão sustentação à defesa do Movimento Negro em relação aos direitos dos afrodescendentes e dos descendentes de ex-escravos.

Numa perspectiva, que concebemos como *política*, além de se incorporar justificações para implementação das ações afirmativas, acrescenta-se o argumento da democratização do acesso ao ensino superior e o do direito a ter direitos, em especial no acesso à educação, em uma sociedade que se quer justa e igualitária. Na perspectiva crítica de Guimarães (1999), se a equação do século XIX foi um povo, um território, uma nação ou, para o autor, “um Estado = uma nação = uma raça = uma cultura” (p. 115) e uma língua, acrescentaríamos; o desafio do século XXI, tendencialmente, encaminha-se para a “reconstrução das nacionalidades em bases pluriculturais e pluriétnicas” (p. 114), ou seja, vários povos, culturas e línguas em um único Estado. Essa nova equação tem mostrado, de forma contundente, a fragilidade do arranjo nacional do século XX.

Nos debates acerca das políticas de ações afirmativas no Brasil, fica evidente a caracterização do papel do Estado como indutor da implantação de tais políticas. Nas perspectivas de autores como José Jorge de Carvalho (2003), Joaquim Barbosa Gomes (2005) e Vieira (2003), entre outros, as desigualdades sociais observadas entre negros/indígenas e brancos e os efeitos persistentes da discriminação do passado tendem

a se perpetuar sem a intervenção do Estado, porque é o Estado, a partir de suas políticas públicas sociais, que deve ser o principal criador e regulador das ações afirmativas, sobretudo pelo poder coercitivo e promotor da ordem social e política e pela possibilidade de formalização das reivindicações oriundas de grupos organizados da sociedade civil.

A esse respeito, Silvério (2002) chama a atenção para o fato de que a discriminação racial no Brasil teve inclusive uma configuração institucional, tendo o Estado brasileiro legitimado historicamente o racismo. Para Heringer (2002b) e Barbosa Gomes (2005), um aspecto importante no processo de discussão das políticas de ações afirmativas no Brasil foi a possibilidade de rompimento com uma visão ingênua e a-histórica da neutralidade do Estado em relação ao tema do racismo, o qual, após a Conferência de Durban⁴², em 2001, passou, inclusive, a adotar um discurso anti-racista. Assim, o Estado, reconhecendo que a reversão do atual quadro de desigualdade social depende da sua renúncia a essa suposta neutralidade, deve atuar ativamente na implementação de políticas de ação afirmativa.

A respeito da assunção pelo Estado de políticas de ações afirmativas, há muitas oposições. Gomes (2005) e Silvério (2002, 2003), entre outros, no debate com opositores que se fundamentam no princípio de igualdade universal, argumentam que não se trata de conceber a igualdade em um plano formal, abstrato, para indivíduos da mesma forma abstratos; trata-se de considerar o fato de que a igualdade de direitos não é, por si só, suficiente para garantir a todos os indivíduos, independentemente da raça, etnia, religião ou origem nacional, a efetiva igualdade de acesso a bens como educação, saúde, trabalho, dentre outros. Portanto, não se trata de igualdade de oportunidades, mas de igualdade de condições.

Autores que defendem a implementação das políticas de ações afirmativas acreditam que medidas de proibição da discriminação não bastam para uma efetiva luta contra a discriminação e o racismo, sendo necessária a adoção de políticas de combate às desigualdades não justificáveis socialmente, aos preconceitos e imaginários que legitimam e sustentam as práticas racistas. A dimensão do reconhecimento cultural, na perspectiva da diferença pretende contribuir com a constituição de novas possibilidades de representação social e cultural e de identificação de todos aqueles sujeitos que antes eram definidos de forma racializada.

⁴² III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, África do Sul.

Silvério (2002, 2003), portanto, compreende que a igualdade substantiva almejada pelo Estado democrático não é suficiente diante da desigualdade e discriminações que operam no plano institucional, sendo necessário desconstruir no imaginário social, ou seja, na dimensão simbólica, concepções fundadas na estereotipia e hierarquização das diferenças. Silvério acredita que, embora a diversidade exista, ela não é reconhecida, no sentido de que a alteridade não é concebida como estruturante da vida social. Desse modo, busca-se compreender em que medida a educação pode constituir-se como instrumento para o reconhecimento à diversidade étnico-racial, contribuindo para a desestigmatização de identidades subalternizadas.

Especialmente a respeito do argumento da diversidade no contexto educacional, compreende-se que todos os seguimentos sociais devem estar representados nas instituições de prestígio e poder em uma sociedade de fato democrática. Esse argumento, de origem norte-americana e não muito comum no discurso jurídico brasileiro, tem duas interpretações possíveis. A primeira é similar à da justiça social exposta anteriormente: o alijamento sistemático de um grupo social dessas posições em si já constitui uma injustiça. Contudo, ela não raro vem acompanhada de um discurso de elogio da diferença cultural em si e de relativismo cultural, segundo o qual todas as culturas devem ter igual valor. A segunda é baseada na ideia de que a diversidade contribui para a qualidade das próprias instituições que a promovem: o ensino universitário e a experiência universitária seriam enriquecidos pela inclusão de pessoas com diferentes histórias de vida, que até então estavam ausentes desse espaço (SILVERIO et al, 2011).

A esse respeito, Gomes (2005) e Silvério (2002) afirmam que ações afirmativas devem ser desenvolvidas dentro do sistema educacional e junto aos meios de comunicação uma vez que, para sua efetividade, é imprescindível considerar tanto o aspecto cultural que determina o ingresso de certas práticas no imaginário coletivo, banalizando-as e dissimulando-as no cotidiano, quanto os efeitos atuais da discriminação passada. Ou seja, as ações afirmativas podem ser pensadas para além da ideia de reparação ou compensação de processos discriminatórios ou da representação da diversidade cultural, porque o que se almeja é a extinção das práticas sistemáticas que promovem estereotípias e racialização das experiências e de seus sujeitos.

Um aspecto de profundo dissenso ainda hoje em relação à política de ação afirmativa diz respeito ao critério racial de acesso ao ensino superior público no país, ainda que o Supremo Tribunal tenha compreendido normativamente o uso da raça como

justificável nas políticas de ação afirmativa e de sua consideração para a consolidação do princípio de dignidade, apoiando-se em Daniela Ikawa:

por ser o mesmo instrumento de categorização utilizado para a construção de hierarquias morais convencionais não condizentes com o conceito de ser humano dotado de valor intrínseco ou com o princípio de igualdade de respeito [...]. Se a raça foi utilizada para construir hierarquias, deverá também ser utilizada para desconstruí-las.

E ainda que o Supremo tenha explicitado sua concordância quanto a insuficiência da utilização exclusiva do critério social (de renda) para estabelecer políticas de ação afirmativa a grupos específicos.

Todo esse debate, somado às pressões de grupos da sociedade civil, de certo modo, tem repercussão nos diferentes tratamentos dados pelas instituições às discussões acerca do acesso diferenciado de grupos subalternizados em seus cursos de graduação e, mais recentemente, também nos programas de pós-graduação e nos desenhos dos programas de ação afirmativa nas universidades brasileiras que adotaram esse tipo de política. A autonomia das universidades em definirem seus critérios com base em diferentes princípios de justificação para a implementação de tal medida pode ser observada hoje na diversidade de programas, traduzida em diferentes formas de ingresso, por exemplo, público-alvo e percentuais de vagas destinadas, como observei com Juliana Jodas (2013).

3.4. As instituições de ensino superior e uma década de políticas de ação afirmativa no Brasil

No tópico anterior, procuramos sistematizar brevemente as principais justificações identificadas nas áreas da Ciência Política, Antropologia, Sociologia, História, Direito e Educação, para discutirmos os contornos do debate sobre ação afirmativa no país e como ele tem repercutido na implantação de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro.

Desde a Conferência de Durban inúmeras universidades no país passaram a operacionalizar políticas de ação afirmativa: em 2002, cotas de 50% para estudantes provenientes da rede pública do estado do Rio de Janeiro e, no ano seguinte, cotas de 40% para negros nas universidades do mesmo estado; cotas também na Universidade do Estado da Bahia, na Universidade de Brasília, em 2003 e na Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, com implementação de cotas para indígenas também.

As políticas adotadas nas universidades possuem desenhos muito diferentes, tanto em relação aos critérios adotados (raciais ou sociais) ou ao mecanismo adotado (reserva de vagas, bônus em nota, cursos específicos, forma diferenciada de ingresso, financiamento de custos etc.), quanto ao percentual de vagas destinadas (entre as que adotam esse sistema), o grupo beneficiário (e as diversas denominações que lhes são aplicadas) ou o tempo de vigência da medida, por exemplo. Com relação às políticas de ação afirmativa para estudantes indígenas, especificamente, Barroso-Hoffmann (2005) e Luciano-Baniwa (2006) indicam que são resultado da mobilização política desses povos, o que conferiu maior visibilidade às suas reivindicações.

Baseando-se em levantamento, anteriormente referido, realizado por Jodas e Kawakami (2013), pesquisadoras do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar (Neab/UFSCar), foram identificadas 225 instituições de ensino superior (IES) no país dentre as quais 114 possuíam algum tipo de medida de ação afirmativa para ingresso nos seus cursos de graduação, universo a partir do qual foram reunidas as informações sistematizadas na Tabela 3.1. Isso significa que, dentre o total de IES em funcionamento no país, 50,6% implementaram medidas afirmativas para o ingresso nos cursos de graduação, no período compreendido entre 2001 a 2011. Destas, 65 IES possuíam alguma medida afirmativa para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, seja em cursos para formação de professores indígenas, ou nos demais cursos de graduação, representando 57% das IES com medidas de ação afirmativa no país.

Tabela 3.1. - Distribuição regional do total de IES no Brasil, em número absoluto, das que possuem ação afirmativa e das que possuem ações específicas para indígenas, 2013

REGIÕES	TOTAL DE IES	IES COM AÇÕES AFIRMATIVAS	IES COM AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS
Norte	27	15	13
Nordeste	56	34	15
Centro-Oeste	18	13	9
Sudeste	79	30	15
Sul	45	22	13
TOTAL	225	114	65

Fonte: JODAS e KAWAKAMI, 2013.

Embora a regiões Sudeste e Sul abriguem, respectivamente, o primeiro e o terceiro maior número de instituições públicas de ensino do país, elas têm demandado menos esforços no sentido de implementar políticas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior, em contrapartida às regiões Centro-Oeste e Nordeste. Em relação às

políticas afirmativas para ingresso de indígenas no ensino superior, podemos notar que na região Norte, praticamente todas as IES que possuem ação afirmativa, a possuem para estudantes indígenas (86,6%), possivelmente como impacto da forte presença desses povos na região Norte do Brasil.

A partir desse levantamento, verificamos que no período de 2001 a 2011, desde o estabelecimento do primeiro sistema de reserva de vagas no Rio de Janeiro, de modo geral, houve um crescimento do número de instituições de ensino superior a implementar políticas de ação afirmativa. O crescimento é considerável, tendo em vista a recepção inicial (não favorável) das discussões inicialmente fomentadas no debate público acerca da implementação de ações afirmativas e se contrastado com as expectativas de um conjunto de intelectuais que chegaram a fazer um prognóstico muito menos favorável na ocasião do Seminário *Multiculturalismo e Racismo* que antecipava discussões em torno do tema, em 1996 (SOUZA, 1997).

Verificamos também expressivo número de instituições de natureza estadual que adotaram políticas de ação afirmativa (75%) e a importante efetivação das universidades federais, sobretudo a partir de 2005, na adoção de medidas afirmativas (64%), antes da aprovação da Lei de Cotas, em 2012. O avanço das instituições estaduais e federais na implementação desta política aponta para a necessidade de medidas que garantam a redistribuição dos recursos necessários para a manutenção das políticas nas diferentes instituições de ensino. O pequeno número de instituições municipais (5%) a adotarem medidas de ação afirmativa em seus cursos de graduação pode estar associado à ausência de núcleos ou associações que agreguem pesquisadores, estudantes e ativistas e os articulem em torno das demandas, estudos e pesquisas em torno, por exemplo, das desigualdades étnico-raciais no país (KAWAKAMI, JODAS, 2013).

Mais especificamente, o tratamento das informações levantadas sobre o acesso diferenciado de estudantes indígenas nos cursos das 65 IES indicou pelo menos 4 modalidades de ação afirmativa para ingresso, que podem se combinar. O sistema de *reserva de vagas* corresponde a qualquer percentual do total das vagas existentes destinado a candidatos ingressantes pelas ações afirmativas, popularmente conhecido como sistema de cotas. Esse tem sido o formato mais utilizado pelas IES para privilegiar o acesso de estudantes no ensino superior. Nesse formato, as vagas que eventualmente não venham a ser preenchidas pelos candidatos aos quais foram reservadas, poderão ser ocupadas pelos demais candidatos da ampla concorrência no

processo seletivo. Nessa modalidade, podem ser reservados número ou percentuais de vagas diferentes para os distintos grupos sociais que serão alvo das ações afirmativas.

O sistema de *acréscimo de pontos* beneficia o candidato alvo da política de ação afirmativa concedendo-lhe pontos ou *bônus* que serão acrescidos em sua nota final, obtida no exame de seleção de ingresso (vestibulares), em geral, de acordo com critérios que pontuam diferentemente o fato de o candidato ser oriundo da rede pública de ensino, de localidades rurais, pertencer a determinados grupos étnico-raciais⁴³, entre outros. Frequentemente, há a explicitação, nos editais dos vestibulares, da fórmula matemática utilizada para calcular a pontuação a ser acrescida e sua justificação social.

As *vagas suplementares* constituem outra modalidade identificada de ação afirmativa para ingresso no ensino superior e são vagas criadas além das vagas existentes tradicionalmente, para atender ao objetivo de destinar um número específico de vagas para candidatos alvos da política de ação afirmativa para ingresso, geralmente destinadas aos estudantes indígenas, de uma a duas vagas a mais nos cursos de graduação, com exceção das universidades estaduais do Paraná, que desde 2001 têm acrescido 6 vagas a mais em cada um de seus cursos de graduação e da Universidade Federal do Paraná que destina 10 vagas a mais em seus cursos para concorrência exclusiva de estudantes indígenas.

A *Licenciatura Intercultural* foi incluída nesse estudo como uma política de ação afirmativa para ingresso no ensino superior porque reserva vagas, ou melhor, todo um curso, para estudantes cujo componente étnico-racial os identifica como pertencentes a grupos sociais de minorias, nesse caso, indígenas, ampliando o seu acesso ao ensino superior. Trata-se de uma política para formação de professores indígenas em nível superior, em função da exigência historicamente constituída de grupos indígenas pela oferta de cursos específicos de licenciatura para estudantes auto-declarados indígenas. As licenciaturas interculturais foram criadas a partir de uma demanda indígena de formação de professores em cursos específicos, e constituem, de acordo com Marcos Paulino (2008), a primeira iniciativa a garantir uma política de acesso para estudantes indígenas à universidade pública. As licenciaturas interculturais identificadas são cursos de formação de professores nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Natureza, Artes e Linguagem.

⁴³ Sobre as relações étnico-raciais, ver, por exemplo, os termos do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica brasileira, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

As IES que oferecem as Licenciaturas para formação de professores indígenas ou para docência em escolas indígenas têm oferecido desde 30 até 70 vagas em seus cursos. O maior número de vagas destinadas ao Curso de Graduação denominado "Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica" foi identificado na Universidade Federal de Santa Catarina, com 120 vagas. Muitos dos cursos de licenciatura indígena identificados nesse estudo têm recebido ou receberam recursos do governo federal por meio do PROLIND, como uma política pública da União a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país. As Licenciaturas Interculturais, em sua maioria, são cursos de 4 anos, estruturados em etapas de estudos presenciais – geralmente nos períodos de férias e recessos escolares, etapas de atividades cooperadas entre docentes e cursistas nas localidades indígenas, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso. Em geral, os cursos têm ênfase em ciências da natureza, ciências sociais e ciências exatas (KAWAKAMI, JODAS, 2013).

Os dados levantados, tomados em conjunto, nos permitem afirmar que o sistema de reserva de vagas tem sido o principal meio de acesso a grupos historicamente discriminados ao ensino superior público no Brasil, desde 2002.

Outra categoria de análise refere-se aos grupos alvos das políticas de ação afirmativa em que se pode notar a variedade de grupos e minorias atendidas. Apesar dessa variedade e das denominações as mais variadas que lhes são atribuídas e contrariando o argumento de que não seria viável a aplicação de medidas dessa natureza no país, dada a dificuldade de se identificar a pertença étnico-racial dos sujeitos⁴⁴, observamos (KAWAKAMI, JODAS, 2013) que os grupos estão claramente definidos nos diferentes programas. Nas circunstâncias onde o grupo beneficiário eram negros (pretos e pardos) e indígenas, subdividimos as categorias para possibilitar a compreensão do caráter da política afirmativa: se a mesma possuía recorte étnico-racial ou recorte de classe (aqui entendemos que o critério classe tem sido operacionalizado pelo critério focado no nível de renda, subsumido muitas das vezes pela condição de escola pública), pois em muitos casos a instituição que beneficiava os negros ou indígenas o fazia desde que fossem provenientes da rede pública de ensino, não sendo suficiente, portanto, declaração ou auto-declaração informando sua pertença étnica ou racial. O que Guimarães (2009, p. 30) observa é que as ações afirmativas adotadas

⁴⁴ Para um exame das concepções nas quais se baseiam os argumentos elaborados pelos que se posicionam contrariamente à implantação da política de ação afirmativa, ver, por exemplo, Feres Junior (2004), Munanga (2009) e Guimarães (2009).

“podem ser mais ou menos plasmadas por critérios étnicos. [...] De modo geral, quando tais políticas estão expressas num idioma puramente racial, é a “cor” o critério utilizado; quando o idioma étnico está presente, é a “raça” o marcador definitivo”.

O mapeamento empreendido por mim e por Juliana Jodas (2013) reuniu 17 enquadramentos (não excludentes entre si) de grupos alvos⁴⁵ dos distintos programas de ação afirmativa, em ordem decrescente de presença institucional: somente estudantes oriundos da rede pública; negros ou afrodescendentes desde que da rede pública; negros ou afrodescendentes; quilombolas; indígenas; indígenas desde que oriundos da rede pública; minorias étnicas de modo não específico; portadores de deficiência ou necessidades especiais; residentes em localidade geográfica específica; filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em razão de serviço; baixa renda; baixa renda de escola pública; professor da rede pública de ensino; refugiados; mulheres; membros de movimentos sociais; pessoas atendidas por reforma agrária ou seus dependentes.

Os grupos destacados indicam enquadramentos distintos que os diferentes programas de ação afirmativa fazem em relação aos públicos alvos de suas políticas. A partir do mapeamento empreendido, observamos que a maior parte das instituições (80, no total) tem como meta (ou uma das metas) beneficiar candidatos oriundos da rede pública de ensino, portanto, com recorte de renda, em que a concepção que sustenta a medida implementada é a de se estabelecer a igualdade substantiva entre as pessoas, equalizando o ponto de partida. A mesma ideia pode justificar a definição do recorte para candidatos negros (pretos e pardos) que se auto-declaram como tal, desde que sejam oriundos da rede pública de ensino. Nesse caso, são 30 instituições que possuem ação afirmativa para esta parcela dos estudantes. Em número menor (25 do total), identificamos instituições que permitem acesso diferenciado a candidatos negros, independentemente de terem cursado a Educação Básica na rede pública ou não, evidenciando o predomínio do recorte racial desse tipo de medida afirmativa, uma vez que o que se almeja é a reparação por danos passados que atingiram grupos hierarquizados por práticas racistas (KAWAKAMI e JODAS, 2013).

Mas, quando se trata de acesso diferenciado com recorte racial, o debate em torno da auto-declaração do negro é recuperado, ou seja, a polêmica em torno das eventuais dificuldades para a definição de quem é negro no Brasil é retomada com apoio

⁴⁵ Procuramos, naquele trabalho, utilizar a denominação mais recorrente nas fontes de informação consultadas.

do mito da democracia racial e da concepção de nação mestiça, ainda presentes no delineamento das políticas afirmativas em diversas instituições de ensino superior público do país. Distintamente, grande parcela das políticas para inserção de estudantes indígenas no ensino superior não leva em consideração questões como renda e escolaridade, o que mostra que o componente étnico torna suficiente a compreensão da necessidade de reparação e de democratização do acesso ao ensino superior em contrapartida ao componente racial.

Além disso, observamos que a compreensão do que se pode considerar como grupo alvo das ações afirmativas é ampla, permitindo a definição de diferentes possibilidades de acesso diferenciado ao ensino superior, por exemplo, aos que sejam moradores de regiões específicas como o maciço de Baturité (caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Estado do Ceará), ou para os que frequentaram escolas de ensino médio público em uma das microrregiões de Pernambuco pertencente ao Agreste ou ao Sertão (caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco), professores da rede pública de ensino, refugiados, entre outras. Da mesma forma, identificamos 4 enquadramentos de grupos alvos indígenas dos distintos programas de ação afirmativa: indígenas do território nacional, indígenas de escola pública, indígenas de determinadas localidades geográficas, de determinadas etnias ou incluídos na expressão outras grupos/minorias étnicos. Destacamos ainda que as reservas de vagas ou vagas suplementares, em geral, são destinadas a estudantes indígenas indistintamente, mas as licenciaturas interculturais são voltadas para etnias específicas ou do próprio estado ou região.

Quanto ao processo seletivo de ingresso nos cursos, destacamos que nas Licenciaturas Interculturais, puderam ser observadas nove formas diferenciadas de acesso de estudantes indígenas as quais solicitavam (e, muitas vezes, combinavam) desde produção de texto em língua indígena ou portuguesa, entrevista de conteúdo específico relacionado às ciências sociais, território indígena, ciências da natureza, ou questões ambientais e sociais da própria região de oferta do curso, prova objetiva de múltipla escolha, análise de currículo, até Carta de Recomendação e prova oral. A heterogeneidade de processos de seleção para ingresso de indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural pode indicar a tentativa das instituições de atender às especificidades das demandas de grupos indígenas da localidade ou região onde e para quem serão ofertados os cursos. Além disso, pode indicar a criatividade no arranjo dos processos seletivos que não se baseiam em importações de modelos de uma instituição

para outra, mas em processos próprios. Para ingresso nos demais cursos de graduação, os candidatos indígenas devem concorrer às vagas, na maior parte das IES, por meio dos exames vestibulares de ampla concorrência. Contudo, identificamos cinco vestibulares específicos para indígenas. Nas propostas dos processos seletivos analisados fica evidente a preocupação com a aferição do domínio da Língua Portuguesa dos candidatos indígenas por meio de prova aberta ou Redação. Já os “conhecimentos gerais” são, em geral, avaliados por meio de prova oral ou entrevista.

O conjunto de solicitação documental feita aos estudantes indígenas pelas distintas IES, para efetivação da matrícula, demonstra que a compreensão em torno da autonomia indígena é ambígua e que a tutela, por anos exercida sobre esses povos, ainda é apelada por meio de declarações e atestados que só têm validade com a confirmação ou autorização da FUNAI, em muitos casos, se acompanhada de declaração de uma ou mais lideranças da comunidade indígena. Essas solicitações também parecem indicar que o entendimento que se tem sobre o direito às vagas nas universidades só é procedente se houver um comprometimento, da parte dos estudantes indígenas, em contribuir de alguma maneira com o seu grupo de pertencimento étnico, e não como um direito que deve ser assegurado a todo e qualquer estudante, independentemente de suas pretensões ou engajamentos coletivos a partir do diploma que lhe será conferido. A exceção deve ser considerada quando o comprometimento com as aspirações da comunidade é significativo do ponto de vista coletivo e, por isso mesmo, essa condicionalidade da matrícula é construída conjuntamente entre instituição e os povos indígenas. Ainda assim, essa condicionalidade poderia colocar uma perigosa marginalidade àquele indígena que por razões históricas, sociais e econômicas vive atualmente em bairros nas cidades.

3.5. O programa de ações afirmativas da Universidade Federal de São Carlos

Como outras instituições de ensino superior no país, a comunidade interna da UFSCar⁴⁶ também travou intensos debates acerca da implementação de ações afirmativas na universidade, inicialmente para estudantes negros e depois também para estudantes indígenas. Assim como no intenso debate nacional, o recorte racial foi alvo de controvérsias e dissenso na UFSCar. Os debates promovidos internamente para a

⁴⁶ A UFSCar foi fundada em 1968 e hoje possui quatro *campi*, oferecendo um total de 2577 vagas, em seus mais de 60 cursos de graduação.

definição de uma proposta de política de ação afirmativa para a universidade não contaram com ampla participação da comunidade universitária, demonstrando o desconhecimento, o desinteresse ou a falta de consenso em torno dessa política para a UFSCar.

De acordo com Petronilha Gonçalves e Silva (2011), em comunicação oral, em 2004, é aprovado do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar, com a observação de que havia a necessidade de implementação de uma política de ação afirmativa na universidade. Após intensos debates que giravam em torno da inclusão no ensino superior público de segmentos mais empobrecidos da população, com atenção a indígenas e negros, é constituída a Comissão para Ações Afirmativas, em maio de 2005, com a incumbência de conduzir o processo de elaboração do que viria a ser o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Em 2006, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe) da universidade decide pela prorrogação do processo de discussão para aprovação do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, até que em dezembro desse mesmo ano, o Conselho Universitário e o Conepe aprovam o Programa da UFScar.

Em junho de 2007, por meio da Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho, é disposta a implantação do ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação presenciais e na modalidade de educação a distância, da UFSCar, a estudantes indígenas e negros de todo o país.

Talita Lazarin Dal'Bó (2010), em sua dissertação, explica que a introdução da população indígena como alvo do PAA-UFSCar foi uma demanda constituída por professores do Departamento de Antropologia da universidade, que teve de ser duramente negociada junto à instituição.

Em 2008, outras metas passam a compor o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, ampliando seu escopo político-educacional. Trata-se do atendimento de estudantes de outras nacionalidades, provenientes do Programa Estudantil Convênio de Graduação (PEC-G), de estudantes vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para o curso de Pedagogia da Terra e o acesso diferenciado nos cursos de graduação a refugiados políticos.

Em 2013, o Programa de Ação Afirmativa da UFSCar passa a integrar a Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE-UFSCar).

O principal fator que desencadeou a mobilização em torno da implementação de uma política de ação afirmativa na universidade foi a análise do perfil socioeconômico dos egressos da UFSCar, em 2004, que apontou a composição majoritária por parte de estudantes provenientes da rede privada de ensino: 72,1% vinham do ensino médio privado e a constatação de que o percentual de pretos e pardos ingressantes na universidade era acentuadamente inferior ao percentual da presença de pretos e pardos no Sudeste e no Brasil: 81,5% dos alunos se autodeclararam brancos. Essas análises indicaram a urgência da universidade em implementar ações para reverter o quadro de exclusão educacional a que estavam historicamente submetidos esses grupos populacionais.

A Portaria se refere ao estabelecimento de políticas afirmativas na instituição como “forma de superar os mecanismos de discriminação institucional presentes nessa universidade”. No referido documento (UFSCar, 2006), as políticas de ação afirmativa são descritas como:

medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado [...] com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (p. 1).

A mesma Portaria trazia os objetivos do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, definidos em 5 pontos:

1. Implantação de um sistema de reserva de vagas para ingresso na instituição, que contemple o critério socioeconômico e o critério étnico-racial;
2. Ampliação das ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico de todos os alunos da UFSCar, por meio de um Programa de Apoio Acadêmico aos alunos de graduação, de modo a atender as necessidades dos estudantes;
3. Fortalecimento das ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos, mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;
4. Promoção, nos diferentes âmbitos da vida universitária, de ações objetivando a educação das relações étnico-raciais;
5. Implantação de um sistema de avaliação do Programa de Ações Afirmativas.

De acordo com Portaria, tais objetivos estão definidos com base em dois princípios que deveriam orientar todo o desenvolvimento do Programa: a afirmação do atendimento plural pelas instituições públicas federais de ensino superior à diversidade da sociedade brasileira e a correção de desigualdades sociais e étnico-raciais.

O sistema de reserva de vagas na universidade atende a esses candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola da rede pública municipal, estadual ou federal, que optem pelo ingresso por reserva de vagas, na inscrição para o exame vestibular. O cronograma de implantação desse sistema de reserva de vagas foi definido de modo que: de 2008 a 2010, o ingresso por reserva de vagas disponibilizaria 20% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do ensino médio cursado integralmente em escolas públicas. De 2011 a 2013, destinando 40% das vagas e de 2014 a 2016, o ingresso por reserva de vagas deve disponibilizar 50% das vagas, meta que passa a ser atingida integralmente em 2014. Desses percentuais, 35% dessas vagas são destinadas a estudantes negros e 1 vaga em cada curso aos indígenas.

Em 2017, quando a implantação do ingresso por reserva de vagas na universidade tivesse completado 10 anos, os colegiados apreciariam, mediante avaliação, a necessidade ou não de continuidade do Programa ou sua ampliação, conforme explicitava o documento, o que é modificado em função da alteração trazida pela Lei nº 12.711/2012. A “Lei de Cotas”, como ficou conhecida, sancionada em agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, determina a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

No que diz respeito às ações que sustentem a permanência dos estudantes na universidade, o Programa previa, além da oferta de moradia estudantil, almoço e jantar no restaurante universitário, assistência médica e odontológica ambulatorial e bolsa atividade, o estabelecimento dos seguintes mecanismos de apoio à permanência: “apoio pedagógico, espaços acadêmicos de convivência da diversidade, promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e servidores, nos diferentes âmbitos da vida universitária” (UFSCar, 2006, p. 14).

O Programa de Acolhimento e Apoio ao Estudante (PAAE), coordenada pela CAAPE implantou a “Tutoria”, em que mais recentemente, cada coordenação de curso pode contar com um estudante, tutor, o qual que terá uma bolsa no valor de 240,00 reais atribuída pelo período de 6 a 12 meses, para orientar e tutorar estudantes indígenas, sobretudo ingressantes, do seu mesmo curso. Segundo a coordenação da CAAPE⁴⁷, os objetivos do Programa são:

⁴⁷ Comunicação disponível em: < http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1370977563UFSCAR_-_PAAE.pdf>

- a) Orientar o aluno ingressante na UFSCar para o aproveitamento máximo das oportunidades acadêmicas, culturais, sociais e pessoais que a Universidade possa vir a lhe oferecer.
- b) Cuidar para que ele tenha um aproveitamento acadêmico profícuo, como também orientar na solução de suas dificuldades tanto no âmbito do estudo, carreira, como também no âmbito pessoal e de estabelecimento de vínculos sociais.
- c) Identificar as dificuldades concernentes ao trabalho acadêmico a ser realizado nas disciplinas pelos estudantes, procurando ao mesmo tempo intervir de forma a promover a aquisição e desenvolvimento de hábitos de estudo e trabalho.
- d) Procurar identificar e auxiliar os estudantes que encontram dificuldades nos relacionamentos interpessoais que tornam árdua sua integração junto ao grupo, bem como turmas que experimentam situações de conflitos;
- e) Favorecer uma comunicação maior entre o corpo docente, discente e a coordenação do curso visando diálogo ininterrupto entre o conjunto de atores sociais que constituem um curso de graduação da UFSCar;
- f) Auxiliar os estudantes com dificuldades de adaptação cultural objetivando a permanência e integração dos mesmos ao campus e sua vida social, cultural e acadêmica;
- g) Focar a permanência e êxito acadêmico, evitando a evasão.

Como podemos avaliar, são objetivos amplos, de longo prazo e de tal complexidade que exigem planejamento e replanejamento de ações por parte da CAAPE, avaliação sistemática dos resultados parciais alcançados, formação continuada dos próprios tutores e seu acompanhamento, intervenções periódicas junto às coordenações de curso, que implicam não só orientações, de modo que me parece difícil o alcance dos objetivos traçados para um programa como a tutoria. De fato, temos observado que, em geral, os serviços prestados aos estudantes indígenas são interrompidos porque dependem da adesão de bolsistas que por serem, igualmente graduandos, com interesses e exigências distintas a cada semestre, nem sempre se mantem vinculados a um mesmo projeto por mais de um ano ou semestre.

Com Luciano-Baniwa (2012), penso que a transição do estudante indígena do seu processo diferenciado de educação escolar (bilíngüe, intercultural, específico) para a universidade precisa ser assegurada entre os objetivos de qualquer política de ação afirmativa e efetivada mediante a construção conjunta, dialogada com os indígenas, de projetos que garantam a permanência exitosa dos estudantes em todo o processo de formação, o que não pode ser conseguido mediante esforços pontuais e assistemáticos, como temos observado na UFSCar, embora esse aspecto figure entre as principais preocupações da CAAPE.

Os estudantes indígenas da UFSCar, desde a implantação do Programa, têm ingressado por meio do Vestibular Indígena, elaborado internamente na sua primeira edição e, posteriormente, pela Fundação Vunesp e, recentemente, passa a ser cogitada a possibilidade de elaboração interna novamente. São 61 opções de curso de graduação presenciais da universidade aos estudantes indígenas, distribuídas entre os campi Araras, São Carlos, Sorocaba e Buri – Lagoa do Sino.

A participação de estudantes nas últimas edições do Vestibular Indígena da UFSCar vem aumentando e é praticamente o dobro em 2014, com 211 inscritos, em relação a 2008, com 128 inscritos. São estudantes de distintas etnias e de diferentes estados do país. Em 2014, inscreveram-se no vestibular indígena da UFSCar candidatos de 42 etnias diferentes e são provenientes de 14 estados.

A Tabela 3.2. sistematiza o número de indígenas nos cursos de graduação da universidade, por sexo e por número de evasão/expulsão (E) e trancamento (T), em função do ano de ingresso.

Tabela 3.2. – Número absoluto de ingressantes indígenas na UFSCar, por ano, sexo, evasão/expulsão e trancamentos – 2008 a 2013

ANO DE INGRESSO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nº INGRESSANTES	16	19	32	30	28	17	28
SEXO	F: 4 M: 12	F: 3 M: 16	F: 3 M: 16	F: 3 M: 16	N.I. ⁴⁸	F: 9 M: 8	N.I.
EVASÃO/EXPULSÃO (E) E TRANCAMENTO (T)	8 E	7 E +	11 E +	3 E +	N.I.	N.I.	N.I.
		2 T	3 T	2 T			

Fonte: CAAPE/UFSCar.

A tabela acima nos informa que o ingresso dos estudantes indígenas na UFSCar, mesmo que ainda não preencha todas as vagas oferecidas, aumentou significativamente de 2008 para 2011, mais um fato que nos motiva a instrumentalizar o debate sobre o ingresso e permanência de indígenas no ensino superior. No que diz respeito ao ingresso de estudantes indígenas, no período de 2008 a 2013, a UFSCar efetuou matrícula de 139 estudantes indígenas, em sua maioria, do sexo masculino. O curso mais procurado tem sido o de medicina.

⁴⁸ Dados não informados.

Em relação ao número absoluto de evasão/expulsão e trancamentos, identificamos maior evasão/expulsão nos cursos de exatas, em seguida nos cursos de humanas, e por último, na mesma proporção, nos cursos de biológicas e saúde. Em relação aos egressos, concluíram seus cursos de graduação, desde 2013, sete estudantes: Imagem e Som (2 estudantes), Ciências Sociais, Biblioteconomia e Ciência da Informação, Psicologia e Pedagogia.

As necessidades materiais dos estudantes indígenas na UFSCar dependem fortemente de recursos advindos de bolsas, como Bolsa Atividade, de 180,00 reais e bolsa advinda do Programa de Educação Tutorial (PET Indígena)⁴⁹, com recursos que variam de 150,00, 360,00 e 400,00 reais mensais. Os valores mais altos são provenientes das bolsas PET e iniciação científica, respectivamente. Em alguns casos, os estudantes conseguem complementar o valor da bolsa que recebem - em geral, insuficiente para assegurar adequadamente a sua permanência na universidade ou garantir o seu retorno à comunidade - com bolsas da Funai, no valor médio de 300,00 reais. A alimentação e a moradia são asseguradas pela universidade por meio de sua Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Chama a atenção, na Figura 2⁵⁰, a diversidade étnico-cultural que compõem o conjunto de ingressantes indígenas na universidade, com a presença de graduandos de 27 etnias distintas de diferentes regiões do país, resultado de dois importantes fatores: a realização de vestibular específico para indígenas⁵¹, permitindo que estudantes indígenas concorram apenas entre si às vagas disponibilizadas pela instituição e a reserva de vagas em todos os cursos de graduação, em todos os campi da UFSCar. Apesar das concepções generalizantes, às vezes, estereotipadas que atravessaram a elaboração dos primeiros vestibulares indígenas, a roupagem indígena aos primeiros exames vestibulares foi um elemento que visibilizou a UFSCar entre os estudantes indígenas em nível nacional, resultado esse que não pode ser desconsiderado.

⁴⁹ O Programa PET/Conexões de Saberes da UFSCar, por meio de um grupo multidisciplinar, composto por estudantes indígenas, matriculados nos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Medicina, Psicologia, Educação Física e Computação, desenvolve formação, ações e produção de conhecimento em saúde, desde 2010.

⁵⁰ Fonte: Produzido por CCS/UFSCar. Disponível em: <<http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=1167>>

⁵¹ Uma interessante discussão acerca do 1º processo seletivo específico para acesso indígena da UFSCar pode ser encontrada na dissertação de Talita Lazzarin Dal’Bó, intitulada “Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”” (PPGAS/UFSCar, 2010).



Figura 3.2.: Distribuição dos estudantes indígenas da UFSCar, por estado e por etnia, em 2013.

Nesse sentido, trago uma importante reflexão de Sérgio Haddad (1997), quando escrevia sobre o papel do Estado na educação de jovens e adultos, que este tivesse uma atitude indutora, convocatória e ativa, no sentido de propiciar a permanência de um grupo social que tem historicamente de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação. Essa atitude indutória do Estado é ainda mais significativa uma vez que é a oferta do ensino que define as características da demanda.

Parece-me relevante destacar, contudo, a análise que faz Luciano-Baniwa (2012), a respeito da vinculação entre presença indígena na universidade e o quantitativo dessa presença na região ou no estado:

Estamos falando de 265 povos originários, falando 180 línguas, portadores de saberes milenares e administradores de 13% do território nacional. É essa riqueza da diversidade sociocultural, como verdadeiro patrimônio da sociedade nacional, que deve ser considerada e não seu potencial demográfico, econômico e político-eleitoral. [...] O fato é que o país não pode continuar ignorando os povos indígenas e se autoproclamando democrático e pluriétnico, pois, um dos indicadores da democracia é a forma como se trata as minorias, como são os povos indígenas, tão importantes

para a formação e consolidação do próprio Estado e da sociedade brasileira atual.

Observamos que os estudantes indígenas vêm de diferentes estados do Brasil para a UFSCar, não só dos da região Sudeste, como indicam as informações contidas na Figura 2. Mais do que esse aspecto, se a universidade tivesse, entre os seus objetivos centrais, o de dar visibilidade e estimular a presença da diferença cultural em seus espaços, como forma de fomentar construções de relações étnico-raciais em outros termos, não hierarquizados e se a presença indígena na universidade fosse considerada em termos de sua relevância na constituição sociocultural e histórica do país, a reserva de 1 vaga por curso a estudantes indígenas na UFSCar precisaria ser seriamente questionada. Isso significaria problematizar o processo histórico que culminou em sua pouca expressividade demográfica na região, o que foi “traduzida” em uma vaga por curso. Nesse sentido, afirma Luciano-Baniwa (2012): “uma das formas de excluir e negar os direitos das minorias é considerá-los como coeficientes numéricos ou econômicos”. Pensar a quantidade de vagas reservadas por curso não significa pensar o lugar que a universidade tem reservado aos indígenas e seus sistemas sócio-culturais ou complexos culturais e identitários.

Hoje a política de ações afirmativas na universidade encontra-se num outro momento que não é mais o debate dos prós e contras à ação afirmativa, nem o de definir o campo normativo, e no caso da UFSCar, nem tanto a discussão dos mecanismos e critérios de ingresso. A ação afirmativa já é uma realidade na UFSCar e em muitas outras instituições e exige análises acuradas dos processos que têm lugar no interior das universidades brasileiras.

Penso que a UFSCar tem conseguido com sucesso garantir o acesso de estudantes indígenas na universidade, fundamentalmente pelo vestibular indígena e seu processo de divulgação, e também pelo acolhimento e recepção institucional durante a realização do vestibular, disponibilizando alojamentos e refeições a todas/os candidatas/os. Mas, a universidade ainda tem feito pouco em termos de inovação epistemológica diante das exigências que os povos indígenas colocam à universidade. Ela cumpre os objetivos que definiu para seu Programa de Ação Afirmativa e atende os princípios norteadores que formulou para si mesma, mas eles precisam ser revisados e ampliados, para que a universidade possa dar uma resposta institucional mais efetiva, ao mesmo tempo plural, para os desafios que a diferença cultural articula em seus espaços.

A UFSCar, como as demais universidades públicas do país, definiu seus propósitos para o sucesso individual e, portanto, adota medidas de valorização do indivíduo, mas as presenças indígenas são presenças coletivas que interrogam a universidade sobre a revisão de sua matriz universal de produção de conhecimento e de profissionais e pesquisadores.

A UFSCar acumula experiência, conhecimento e criatividade necessários para ampliar a concepção de ação afirmativa que tem orientado suas práticas junto as estudantes indígenas. A proposição do então ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, seria um ponto de partida:

Além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra.

O conhecimento produzido na universidade não tem questionado eficazmente a matriz de produção de conhecimento da própria universidade, quando muito interroga as ações assistencialistas e os “serviços” que faltam, mas não a forma hierarquizada/racializada de produção de conhecimento ou dos discursos que têm sido produzidos a respeito dos estudantes indígenas como portadores de dificuldade e provenientes de ensino de baixa qualidade ou desinteressados.

O foco ainda está na “dificuldade” do estudante. A universidade não conseguiu ainda repensar os cânones curriculares, os sistemas de avaliação, os parâmetros de desempenho acadêmico, os critérios de excelência e o projeto de sociedade que a universidade compartilha.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4. NARRATIVAS PÓS-COLONIAIS

O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias (BHABHA, 1998, p. 23).

Reúno nesse momento, alguns excertos das narrativas indígenas construídas em minha presença, dirigidas a mim ou nos momentos de aula ou da Aciepe, nos encontros preparatórios para o I ENEI e nas observações que fiz das presenças indígenas na universidade, ao longo da investigação em curso. A ideia era a de dar maior visibilidade ao que acontece nas zonas intersticiais da diferença, lugares de contradições, fluidez e interações, sem deixar de dar o devido acento aos efeitos das injustiças e desigualdades históricas que atravessam as presenças indígenas na universidade.

Temos aprendido sobre a qualidade cambiante das posições identitárias que os sujeitos ocupam e que estas posições não se referem a uma essência ou objetivo fixo, que possa ser a-historicamente conhecido. Nesse sentido, não falamos de identidades que “se tornam”, o que de alguma maneira ainda faria referência a um núcleo estável e essencial de identidade. Falo, então, de deslocamentos porque o termo permite o entendimento de que se trata de posições, além disso, permite pensar nos deslocamentos das disposições de poder, os quais estão intrinsecamente em relação com as posições identitárias que são assumidas, muitas vezes, múltiplas, hifenizadas, como aponta Hall (2011).

Procuo analisar esses deslocamentos considerando os atravessamentos em jogo, ou seja, os distintos eixos de diferenciação cultural, no segundo tópico. No terceiro, meu interesse é o corpo como elemento deslocador de discursos. No quarto, discuto subjetividade e diferença cultural no entre-lugar da cultura, tendo em vista o imaginário nacional orientado pelo mito e pela narrativa da democracia racial. Em seguida, os deslocamentos mais precisamente epistemológicos produzidos pelas presenças indígenas na universidade. Mas, antes, discuto os sentidos que estar presente na universidade pode ter para esses estudantes indígenas, tendo a observação de Brandi, Urquiza e Nascimento (2008, p. 6-7), como ponto de partida, de que o processo de produção simbólica e discursiva indica disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, também no espaço da universidade.

Procuo fazer um esforço analítico para não projetar as experiências indígenas dentro de um paradigma pós-colonial de vitimização⁵², aprisionando-as num passado de espoliação e nem exagerar a afirmação de uma singularidade cultural monolítica, estável e autêntica, inapreensível por meio da radicalização da diferença, que igualmente congelaria quaisquer experiências dos entre-lugares da cultura.

4.1. Os sentidos de universidade na ambivalência do *Kwaryp*

As presenças indígenas na universidade parecem colocar em dúvida a suposta dicotomia entre “coletividade” e “individualidade”, já que chegam à universidade enquanto povos, ainda que cheguem com aspirações-narrações mais individuais ligadas ao sucesso na carreira inicialmente escolhida e manutenção material de si e sua família. Brah (2011, p. 33) fala dessa “narração individual”, que ela própria experimenta, como uma narração que, na verdade, “tem sentido antes de tudo como memória coletiva”.

A própria escolha do curso está atravessada pela preocupação com os projetos culturais e políticos do povo e pela expectativa da comunidade em relação à formação de um dos seus em nível superior. É comum atribuir a escolha do curso ao seu potencial em intervir nos processos que mantêm suas comunidades em vulnerabilidade cultura e social, seja pensando em atuar diretamente nas comunidades, seja em outros cenários, como na academia, no exercício profissional da política, seja pensando em atuar nas diferentes esferas dos órgãos públicos. Quero dizer com esses apontamentos que a vinda de estudantes indígenas não pode ser adequadamente compreendida do ponto de vista individual, ela é quase sempre coletiva, ainda que a decisão pela vinda tenha prescindido da participação coletiva direta.

Para além do sentido estratégico de formação para atuação em defesa e proteção dos interesses e demandas indígenas associados ao povo, à sua cultura e ao território indissociadamente, e isso inclui o domínio da linguagem e dos códigos necessários (imprescindíveis) para acesso e atuação em esferas decisórias, seja no âmbito municipal, estadual ou nacional, por meio de diálogos mais horizontalizados, os estudantes indígenas buscam a formação em ensino superior como estratégia de manutenção da sua diversidade enquanto povo, como mecanismo de luta por reconhecimento de sua diferença cultural contemporânea e para assegurar sua continuidade histórica enquanto

⁵² Esta expressão está em Achile Mbembe (2001).

povo culturalmente diferenciado, como nos dão a entender as palavras de Otavio, em seu 1º ano de curso: “mais do que saúde e educação, a gente briga por respeito, por reconhecimento”.

Diante dos temores de que o indígena, ao adentrar o espaço universitário, estaria sujeito a “perdas identitárias” ou sofreria grandes pressões da cultura e conhecimentos não-indígenas para “deixar de ser o que é”, os estudantes indígenas sabem muito bem a que vieram e, sabemos que esses temores de ameaça a uma “essência” cultural pertencem muito mais à retórica discursiva dos que desconfiam ou relutam à presença da diferença na universidade e em espaços relevantes da arena política nacional – apoiada em concepções essencializadas de cultura e diferença - do que dos próprios indígenas. Ao contrário desses temores, parece-me que ocorre o fortalecimento - e até mesmo o estabelecimento, no caso de Otavio e de Jacinto – do sentimento de pertencimento étnico – Otavio assinala que não só se “descobre” *indígena*, na universidade, mas também como *povo*.

Parece ocorrer ainda uma apropriação seletiva e crítica dos conhecimentos por parte desses estudantes. Nas palavras de Julio:

O conhecimento que eu consegui aqui, só que o meu curso é voltado... pra empresa. [...] eu to conhecendo, coletando conhecimento e eu não vou chegar aqui e falar como criar “Natura indígena”, como lá de fora, eu posso criar uma organização diferente, né. Pode criar cooperativa indígena. Pode basear na diferença da empresa do não índio, né, ou posso trabalhar na Funai, mudar alguma coisa lá, não vou implantar a empresa indígena pra vender o produto na cidade.

E nas de Lucas: “Então eu posso, sim, apropriar de elementos, de ferramentas externas de outra cultura para que a minha se mantenha”. Essa “apropriação cultural” não é um processo contraditório para eles. Só poderá parecer contraditório se operarmos analiticamente com uma concepção de cultura estática e autêntica, do ponto de vista daquele que não tem que lutar cotidianamente pela existência material, simbólica e cultural de seu povo.

O mecanismo de apropriação desses conhecimentos parece estar bem definido para os que adentram esse espaço de formação. Qualquer outro temor é do não indígena. O temor dos estudantes indígenas está relacionado com a iminência da perda da terra, com a garantia de condições de infância e produção cultural das mulheres e homens, com os jovens que não encontram possibilidades de permanência na aldeia e com a recriação das práticas culturais ancestrais. Não é com a possibilidade de perderem algo de sua

“indianidade” na universidade. Pelo contrário, o ingresso parece iluminar ainda mais seus objetivos, à medida que os instrumentaliza para a reflexão sobre os seus direitos e as possibilidades de intervenção social e política nas questões de suas comunidades, como exemplo, cito o uso decisivo do *facebook* entre os estudantes indígenas, na articulação das pessoas para a marcha em Brasília, em apoio ao conflito dos Guaranis Kaiowas.

Vale retomar aqui a ênfase dada ao caráter relacional, conjuntural, discursivo e contingente da etnicidade, que é o que lhe permite ser ressignificada, atualizada, reposicionada no contexto da universidade, na relação com indígenas e não-indígenas.

As narrativas sobre os sentidos da universidade estão permeadas de imagens ambivalentes, que vão da experiência da diferença que afasta, que nega a possibilidade de elaboração do “trabalho em grupo” conjuntamente, que rejeita o indígena como universitário; mas, ao mesmo tempo, incluem experiências de intenso convívio com outras (quase 30) etnias indígenas; de sentimento de solidão e muita saudade das comunidades de origem e do cotidiano *na* cultura; da preocupação mensal com a bolsa que não cai, com o dinheiro que não chega; com a abertura da estrada na terra indígena, dos fazendeiros desmatando área demarcada, do orelhão que vai ser instalado. A cena do filho pequenino que chora, estranhando o pai ausente há meses é um dos sentidos da universidade para Julio - pai indígena, que desde seu ingresso na universidade deixa a aldeia para retornar uma ou duas vezes ao ano, carregando consigo os textos das disciplinas para o estudo das provas finais. Para Joana, a presença na universidade foi atravessada pela saudade dos dois filhos que deixou com a mãe, para poder retornar como pedagoga e se tornar, um dia, professora em sua própria comunidade.

Julio, filho, sobrinho e genro de caciques, vive a sua condição indígena na universidade, como experiência cultural e política, porque a língua e as experiências ancestrais retornam sempre, estão nele, tal como a preocupação com o território e a consciência de que a sobrevivência cultural e simbólica de seu povo vive sob ameaça da presença do latifúndio da soja. As questões da aldeia estão o tempo todo presentes em sua fala: o curso do rio, as terras, a sucessão do cacique. Não é só a presença física, mas estar *lá* e *aqui* são fronteiras simbólicas, que se interpenetram. Está aqui ao mesmo tempo em que está lá. O *aqui* e o *lá* se transformam em dois eixos de identificação que se interpenetram na construção de sua subjetividade fronteiriça.

Numa referência à Gloria Anzaldúa, Susan Friedman (2001) fala sobre a fronteira como linhas imaginárias fluidas de uma região imprecisa de transição que define o nós e o eles, que liga e separa ao mesmo tempo⁵³.

As fronteiras prometem segurança, estabilidade, a sensação de se estar “em casa”, ou “na sua terra” – ao mesmo tempo que forçam a exclusão e que impõem a condição de estranho, de estrangeiro, e de apátrida. [...] “onde o poder circula de formas complexas e multidirecionais, onde a capacidade de acção existe de ambos os lados desse fosso permanentemente mutável e permeável” (p. 9).

Lucas acompanhou um dos poucos anciãos Umutina para aprender com ele a língua e as danças de seu povo e viveu, com a ressignificação da escola na aldeia, o que ele chama de “recuperação” das danças e da língua. Essa experiência faz diferença nos seus posicionamentos na universidade. Luciano sabe no corpo, na memória e na língua o que significa ter a cultura de seu povo ameaçada de existência. Assim, ao narrar sobre o sentido da universidade e de sua formação, ele busca a memória da morte simbólica e corporal do seu povo e de experiências de preconceito a vida toda. O que aprendo dessa narrativa é que ele, de fato, sabe muito bem para que está na universidade.

Quando Lucas acena para o empreendimento de um “outro tipo” de luta hoje, busco em Hall (1997, p. 4), o entendimento de que “por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente uma forma física e compulsiva”, e que a própria política venha a se constituir, ela mesma, como “política cultural”.

A universidade aparece nas narrativas indígenas como lugar de sentimentos ambivalentes, inclusive epistemologicamente. A tensão epistemológica se expressa nos conhecimentos necessários à formação acadêmica, na sua irrelevância social para pensar o avanço impiedoso da cana e da soja na Terra Indígena, na sua constituição fragmentada, na sua capacidade de conferir poder. A universidade é sentida como lugar que tanto distancia culturalmente quanto fortalece o sentimento de pertença étnica. A perspectiva evolucionista que confere ao conhecimento ocidental a condição de legítimo no presente e remete todos os conhecimentos não-ocidentais ao passado e à ilegitimidade está presente nas narrativas sobre a universidade.

⁵³ Não se trata aqui de pensar em termos de fronteiras nacionais, não é o caso. De todo modo, vale mencionar que para Hall (2011), as culturas não se deixam aprisionar facilmente pelas fronteiras nacionais, elas transgridem esses limites políticos.

Enquanto que nosso [modo de tratar do conhecimento] o conhecimento tá no centro e há vários outros elementos que circulam em torno, a gente não vê o conhecimento fragmentado. O conhecimento [...] religião, se posso dizer com religião, espiritualidade, política, é... arte [...] musica, dança, que mais? Ciência, a medicina [...] mas todos eles... é um único conhecimento e não tem como desvincular, estão todos vinculados numa só coisa [...] porque, na verdade, conhecemos um corpo, um corpo todo e aí vamos indo para as partes, enquanto que aqui na verdade vai... parte de uma pequena parte, depois vai avançando, avançando pra depois criar um corpo de conhecimento. E isso às vezes dificulta [...] acaba criando-se uma fronteira. Por exemplo, o que se trata aqui não é o mesmo que se trata fora, a sociedade geral do Brasil, ela não tá a par do que se trata na academia [...] como se ela estivesse num outro espaço, num outro mundo e que [...] a maioria das pessoas não usufrui do que é tratado dentro desse âmbito [acadêmico], enquanto que aqui não [na sua comunidade], ele [o conhecimento] está em toda parte [...] pra todo mundo (LUCAS, povo Umutina).

Essa tensão não pode ser equivocadamente assumida como uma questão de “adaptação”, que atravessa as experiências de todos os ingressantes. Trata-se de uma tensão epistemológica e cultural cotidiana que tem em sua base cosmologias, filosofias, corporalidades não-ocidentais numa instituição ocidental *strictu sensu*, cujas matrizes curriculares e estruturas disciplinares foram e ainda estão definidas de modo racializado. A tensão que se constitui não reside no tipo de conhecimento, mas na sua hierarquização, na arrogância de um e no silenciamento de outros, como já apontava Boaventura Sousa Santos.

Tem sido frequente menções dos estudantes indígenas à necessidade de estarem bem preparados para a formação universitária, com maior domínio dos conhecimentos prévios que a academia supõe que tenham. À “fragilidade” em termos de conhecimentos prévios é atribuída a baixa qualidade da formação que lhes foi oferecida em nível médio. Não observo, por parte dos estudantes indígenas a culpabilização pelo descumprimento da escola de educação básica quanto aos objetivos de formação dela própria, ao mesmo tempo, tem sido comum a referência ao “despreparo” dos professores universitários em lidar com a diferença epistemológica e cultural colocada pelas presenças indígenas na universidade.

A suposta “fragilidade” dos estudantes - o que contradiz o próprio processo seletivo da universidade que, ao aprová-los, assegura a sua condição para a realização do curso escolhido – não tem levado a Universidade Federal de São Carlos a questionar apropriadamente o “despreparo” dos seus docentes. A relação entre conhecimentos na universidade e seus portadores, sendo uma relação hierarquizada, não quer estar sujeita a questionamentos mais estruturais como esse, o de considerar o “despreparo” de seus

docentes, submetidos a rigorosos exames de seleção públicos para ingresso nas suas carreiras. Mas, é preciso ser mais explícita, descolonizar esse “despreparo” ou o “silêncio” dos docentes. Nilma Gomes (2012, p. 8), me ajuda nessa tarefa, ao se referir à discriminação racial presente nesse contexto. O “despreparo” e o silêncio dos docentes pode ser recolocado analiticamente como efeito do racismo estrutural no meio acadêmico.

a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

As críticas dirigidas à universidade, produzidas por ela mesma, narradas por docentes ou estudantes indígenas e não-indígenas aparecem mais frequentemente indicando a necessidade de serviços de apoio, financeiros e pedagógicos ou um currículo com temas mais “específicos”, mais “indígenas”, mas não questionam a matriz eurocêntrica de produção de conhecimento ou a constituição do quadro docente, tampouco colocam em revista os concursos públicos para ingresso dos docentes.

As elevadas taxas de evasão/expulsão de curso e notas inferiores à nota média mínima para aprovação em disciplinas podem ser observadas entre alguns estudantes indígenas, particularmente matriculados em cursos de alta retenção disciplinar para os universitários de um modo geral, tais como biologia, química e matemática. Em algumas narrativas, observo que notas baixas podem plasmar nos estereótipos da “dificuldade de aprendizagem”, como efeito da ideia colonial de inferioridade cognitiva indígena.

Quando a complexa questão da permanência exitosa dos estudantes indígenas na universidade passa a ser simplificada por meio de discursos em que os estudantes têm ou não se “adaptado”, a instituição pode, por exemplo, desresponsabilizar-se de sua função de criar condições efetivas de permanência dos estudantes e avaliá-las sistematicamente. Os discursos que produzem o estudante indígena com “dificuldades de aprendizagem” ou como aquele que “não consegue acompanhar as matérias”, como já ouvimos de docentes, têm um duplo efeito, o de culpabilizar o próprio estudante de um “fracasso” que é da instituição e a de impedir, por isso mesmo, que a instituição, o

seu corpo docente e coordenadores reflitam sobre a definição dos currículos e o papel político e social dos currículos e da própria universidade.

Isso não significa que as presenças indígenas não possam, por vezes, introduzir dissonância nos discursos dos estereótipos, que não encontrem formas de negociação de sua diferença na universidade ou que, por vezes, não performatizem subversões curriculares.

Tem havido apropriações muito criativas do ponto de vista da formação inicial nos cursos de graduação, algumas por meio dos trabalhos de pesquisa de iniciação científica (IC). O conhecimento disciplinar universitário permitiu a Angelo, do curso de Imagem e Som, o entendimento dos direitos autorais sobre imagens e voz, tanto é que ele faz questão de explicitar o conhecimento desse direito quando, pela primeira vez, nos encontramos. A realização de eventos acadêmicos, com a amplitude que teve o I ENEI, permite a articulação com estudantes indígenas de outras instituições, em âmbito nacional, conferindo visibilização dos temas que são relevantes para os indígenas. Temas como saúde indígena, direito ao território, pesquisa na pós-graduação e na graduação, por exemplo, são temas que só puderam ser definidos no I ENEI porque todo o encontro foi organizado pelos estudantes indígenas que, por sua vez, foi possibilitada pela sua inserção na universidade.

O trabalho de iniciação científica permitiu, por exemplo, a atualização do mapa da Terra Indígena pertencente ao povo Umutina, em Mato Grosso; o trabalho com a história indígena nos livros de História; a produção de um levantamento relativo à Educação Especial junto a comunidades Xucuru, em Pernambuco e a produção e publicação de um material didático com uma proposta de transposição linguística. Os temas têm surgido por força do desejo desses estudantes e têm sido negociados com os professores. O efeito imprevisto é que esses trabalhos fortalecem o sentimento de pertença a um povo e positavam, para os próprios estudantes e esses seus professores de IC, a “condição indígena”. Para esses últimos, os trabalhos de IC de seus estudantes desafiam para experiências com a diferença cultural.

O mesmo Angelo, durante uma disciplina, assiste a um documentário que lhe parece ser a de um povo indígena dos Estados Unidos. Após o documentário perguntam-lhe se o seu povo é assim como o do documentário. À parte o completo desconhecimento ou descontextualização relativa à apresentação desse documentário, diante do imenso repertório de documentários indígenas brasileiros, inclusive do povo ao qual Angelo pertence, o fato é que ele se apropria dessa experiência para pensar

sobre a necessidade de registrar as práticas culturais do seu povo. Daí nasce subversivamente o desejo de narrar a sua história, enquanto a história de um povo. E essa narração recupera e reinsere a memória do povo na comunidade, junto às crianças. A proteção da dança, das músicas, da língua acompanha-o ao longo de sua trajetória acadêmica, assim, o documentário *Dança da Ema* (15'') surge dessa necessidade de ao mesmo tempo recuperar e renarrar. A própria dança é a narração da história do povo. Na sequência, viria o 2º curta, agora na língua de seu povo, com legenda em português.

É pressuposto o envolvimento dos seus professores com a produção do curta, não só com o curta, mas com a própria temática. Essa experiência indica também o trabalho de pesquisa como possibilidade de constituição da autoria indígena (CÉSAR, 2011), como escrita étnica e como possibilidade de pôr em circulação o conhecimento gerado. Com qual capacidade de inserção no circuito de saber-poder, ainda não podemos responder.

O significado da formação universitária é descrito de diferentes modos, passíveis de tradução em termos de relevância para a coletividade e pioneirismo. Edson fala de sua formação como uma conquista:

uma das maiores conquistas para um indígena, pobre, vindo de uma comunidade do nordeste, onde as perseguições e os preconceitos [...] foram bem marcantes, né, ter chegado na Universidade [...] e ser também o primeiro indígena de dentro da comunidade mesmo a ter uma graduação nesse nível e de ter uma formação específica na área de saúde [...] É uma grande conquista pessoal e para a comunidade. A comunidade reconhece isso.

O pioneirismo de muitos desses estudantes os colocam como pessoas de referência em suas comunidades de origem, como possibilidades de identificação para outros jovens, como “liderança que eles podem confiar”, observa Jacinto.

Edson, Julio e Jacinto não são somente os primeiros de seu povo com formação em nível superior, mas são os únicos. Lucas é o primeiro estudante indígena no país a obter bolsa Fapesp de iniciação científica.

Esses aspectos, somados ao fato de serem filhos, sobrinhos, netos ou irmãos de caciques, pajés ou outra liderança indígena atribuem à sua conclusão exitosa do curso de graduação uma exigência coletiva, como sugere Otavio, o primeiro indígena do seu povo a ingressar em um curso de medicina: “Olha, ser indígena pra mim, numa universidade, eu sinto que, digamos, uma cobrança, eu vejo que as pessoas cobram de mim, de eu tá representando um povo aqui. Eu me sinto assim com um compromisso social”.

A expectativa coletiva com a conclusão do curso vai se internalizando. Não concluir o curso pode ser experienciado como rompimento de um pacto coletivo, como descumprimento de uma atuação política para com o povo, já que a presença indígena na universidade é experimentada como ação política também. Esses estudantes percebem que estão agenciando uma história de ineditismo na universidade pública brasileira. Essa convicção e a esperança depositada em cada um deles, ao mesmo tempo em que atualiza o compromisso coletivo assumido de modos distintos por cada um, significa apoio (material, simbólico, emocional) coletivo fundamental para contribuir na permanência na universidade. A respeito do entendimento de seu papel como protagonista junto à sua comunidade, Lucas afirma: “a gente vem pra universidade tentar intervir num processo que atinge a gente e tem a ver com o projeto de nação”.

A universidade como espaço de ambivalência se expressa na metáfora de Jacinto, de estar “dentro” e estar “fora” da cultura, como se ela tivesse essa fronteira nítida que pudesse marcar o dentro e o fora. Jacinto foi um dos primeiros a deixar a aldeia em direção à cidade e é o primeiro a ingressar numa universidade. Desde que saiu, há mais de 10 anos, retornou uma vez. O que ele percebe é que seu desejo de atuar na proteção do patrimônio material e imaterial do seu povo, ou melhor, dos povos da *Terra do Vale do Javari*, o coloca “dentro” da cultura, ao mesmo tempo, não viver as práticas cotidianas de seu povo, o mantém “fora” da cultura: “querendo ou não, eu to fora de lá. Então, as pessoas podem [...] falar: “ah, ele tá lá, o que que ele vai falar pra nós?”, “você não tá aqui, não tá casado com mulher indígena”, são argumentos muito fortes. “Você tem uma só mulher, nem um filho”.

As tensões de estar e não estar, de pertencer e não pertencer vão se enredando na sua narrativa de universidade, mostrando a complexidade de se definir para si mesmo o que significa pertencer ao seu povo indígena, de responder para si se há um espaço para fora da cultura ou há um entre-lugar contingente da cultura. Jacinto tem produzido uma forma de expressão transcultural (CHAKRABARTY, 2009, p. 251) que quebra o conceito de autenticidade da cultura e essa quebra gera tensão em quem se sente, às vezes e, por isso, “fora” da cultura. Na leitura que Bhabha (1998, p. 64) faz desse processo enunciativo da diferença também é sugerida a ideia de introdução de uma quebra: “entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referencia, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político”.

Participar da vida acadêmica na condição de graduando também pode ser vivido ambivalentemente como partida e como pertença. Para falar desse sentimento ambivalente, Julio recorre a imagens do festejo-cerimônia *Kwaryp*⁵⁴, que ocorre entre os povos do Alto Xingu, para metaforizar a sua experiência. A complexidade cultural e simbólica do *Kwaryp* não permite descrições grosseiras e apressadas de seus significados e realização, mas somente para a discussão presente, arrisco-me, com Julio, a apresentá-lo como uma cerimônia, ao mesmo tempo uma homenagem aos mortos queridos. O adeus aos mortos é feito coletivamente, entre práticas coletivas de organização de grandes pescarias, fabricação de biju, colheita do pequi, o convite e a recepção dos convidados dos nove povos do Alto Xingu e o preparo dos troncos da madeira que dá nome à cerimônia e que simbolizará o corpo morto. O *Kwaryp* simboliza a elaboração do luto, coletivamente, na cultura. Mas não só luto, é a re-experimentação das práticas ancestrais e a (re)simbolização da vida social e cultural coletiva. Em meio à expressão “é muito duro”, utilizada recorrentemente, Julio narra o momento de deixar a aldeia no meio do ano e a impossibilidade de estar presente durante o *Kwaryp*. E quando vem, diz ele: “eu chego, mas ainda eu estou lá, pensando na festa, pensando que os convidados vão chegar e eu tenho que vir aqui pras matérias, então eu venho, mas eu fico lá”. Julio, o pai que deixa os três filhos e a mulher, reconta o *Kwaryp* para mim, para revivê-lo comigo, torná-lo vivo outra vez, para fortalecer-lhe o sentimento de pertencer àquela geografia e cultura. É por isso que traz consigo, pra universidade, as imagens da aldeia. Ele ouve os cantos do seu povo, lê as histórias e olhas as imagens de sua aldeia. Precisa viver a sua pertença cultural cotidianamente. Para estar aqui, é preciso estar lá. Recorrer ao *Kwaryp* é uma possibilidade de vida a abrir-se para ele – ajuda ancestral para a luta, parafraseando a escrita de Dispech Chakhrabarty sobre a fé nos santos como “ajuda divina para a luta” (2009, p. 224).

⁵⁴ Guerreiro Jr. (2012, p. 2-3) escreve que para os Kalapalo o *Kwaryp* “é a forma como traduzem o termo *akuãpütelü*, que se refere, grosso modo, ao processo de produção, exibição e descarte de (pelo menos) uma efígie mortuária”. Esse conceito, *akuãpütelü*, parece, em sua análise, estar “ligado simultaneamente a algumas ideias kalapalo sobre corpo, alma e chefia. [...] ao fabricarem corpos temporários para seus chefes mortos, os Kalapalo põem em movimento um complexo jogo de pontos de vista sobre a dualidade corpo/alma, fazendo dos chefes vivos ao mesmo tempo uma alma/imagem dos chefes mortos e um tronco-corpo coletivo para os vivos, sem o qual não é possível viver em grupo nem produzir parentes. *Akuãpütelü* é uma palavra formada a partir da raiz *akuã*, traduzida pelos Kalapalo como “alma,” “sombra,” “reflexo” ou “imagem,” e, de modo geral, refere-se à produção da imagem de um morto [...] No caso alto-xinguano, a forma canônica de produção destas imagens é por meio das efígies de madeira do Quarup [...] A *akuã* kalapalo não parece estar localizada em nenhum lugar específico do corpo, sendo, antes de tudo, co-extensiva ao mesmo [...] Sua presença é indispensável, pois quando a alma deixa o corpo por muito tempo é sinal de que a pessoa está gravemente doente [...] e, quando ela o deixa definitivamente, a pessoa morre”.

Esses deslocamentos da memória que presencio durante as narrativas de Julio me oferecem a imagem de sua experiência psíquica de pertença cotidiana na cultura na linguagem ambivalente de morte e de vida.

4.2. A diferença nos interstícios da cultura

Um dos aspectos sobre o qual me debruço nesse momento diz respeito aos deslizamentos discursivos em torno dos eixos de diferenciação como a “língua”, a “etnia” e o “território” e suas relações com os processos de identificação, com foco nos contextos discursivos que os produziram.

Nos encontros preparatórios do evento acadêmico que reuniu lideranças indígenas e estudantes de diferentes instituições e regiões do país o I ENEI UFSCar, pude observar que os eixos de diferenciação que permitem a identificação dos sujeitos oscilam e se interpenetram o tempo todo, dependendo dos discursos que interpelam esses sujeitos e de como eles respondem a essas interpelações, recordando-me que Brah (2011) havia dito que etnicidades inscrevem e são inscritas por diferentes modalidades de diferenciação. Às vezes, os sujeitos eram interpelados por terem uma língua própria e serem falantes da língua nativa e essa posição parece constituir-se como marca de distinção cultural e social em relação aos que não são mais falantes. Aqui constatamos que “o que se é”, precisa da presença do “que não se é”, para identificar-se como “sendo”. Ou seja, a identificação é um processo relacional que depende da instauração de uma diferença para a colocar em movimento. Esse marcador, a língua, é mais fortemente acionado quando os estudantes indígenas estão a falar de suas comunidades de origem, suas aldeias, como marca de pertencimento cultural. A língua é signo valorizado entre a comunidade acadêmica, como sabemos e tem sido acionada para conferir “autenticidade” e “legitimidade” à condição indígena.

Esse sentimento de distinção pôde ser surpreendido em ocasião em que dois rapazes, de distintos povos indígenas, falando de suas línguas, referem-se, em tom zombeteiro, a um terceiro que não está entre eles: “não é como o colega [...] que não tem mais a língua”. Nesse contexto, a língua apareceu como fronteira para definir o “nós” e os “outros”.

A categoria “falante da língua indígena” funda-se nos discursos historicamente erigidos em torno da ideia estabilizante e estabilizada de que há um índio em essência, um índio original e autêntico. A manutenção da língua nativa seria, nesse entendimento,

comprovação da manutenção cultural de um povo, da autenticidade como índio, que não “perdeu” a sua cultura e, portanto, não se perdeu como índio. Para essa comprovação, em geral, ainda é preciso responder a certos estereótipos como morar na aldeia, vestir-se com pouca roupa e não ter acesso ao fogão a gás, celulares, TV ou computador e *Facebook*. Esses discursos são re-atualizados no diálogo cujo trecho eu trouxe, em que a cultura é aprisionada e perde suas características articulativas, torna-se dura demais para qualquer hibridização. Essa concepção a-temporal de cultura, autêntica e originária remonta à ideia de índios “impuros” que convinha ao órgão indigenista brasileiro - e estava a seu serviço - porque justificava o não direito aos territórios, já que “essencialmente” nem eram mais tão índios assim, como analisou Oliveira Filho (1998).

Os não-falantes de língua nativa ou os pertencentes a um povo cuja língua foi impronunciabilizada são, portanto, duplamente violentados porque tiveram sua língua expropriada e violentada no contexto colonial e, contemporaneamente são culpabilizados por essa impronunciabilidade. Esse é um dos efeitos dos discursos racialistas sobre a diferença que vão povoando o imaginário: o fato de operarem tanto em quem os produz quanto em quem sofre mais negativamente seus efeitos. Assim, os acadêmicos indígenas também reiteram um discurso essencializado e racializado sobre os não falantes da língua nativa. Discursos, portanto, que de diferentes maneiras atingem indistintamente a todos.

Ao mesmo tempo, esse dois estudantes encontram-se justamente “brincando” com suas próprias línguas na lousa de uma das salas do prédio de aulas teóricas. Brincando mostram como elas vêm incorporando outras expressões para darem conta de novos signos que passam a fazer parte das experiências da coletividade. Velhas palavras ganham novos significados quando se articulam com outras combinações, palavras se criam e são recriadas. Na língua *Mayoruna*, por exemplo, não havia palavra para designar escola, já que não havia escola entre o povo *Mayoruna*, acontece, então, que se referem à escola por meio da expressão “*darawateshubu*”, onde *darawate* significa escrever e *shubu*, casa. Nesse caso, parece que por força do próprio movimento da língua que no esforço de apreender uma ausência que se faz presença – a escola - se hibridiza para atribuir-lhe significado. *Casa* e *escrever* deslizam-se para a *casa onde se escreve* e desta para *escola*.

Não pretendo evidentemente empreender uma análise linguística dos termos ou de suas combinações, mas tomo esse exemplo porque ele evidencia que tal como a língua, as identificações são posicionalidades e deslizamentos, que acontecem sem

qualquer acordo prévio, sem aquela intencionalidade determinística, mas nem por isso deixam de ser efeitos dos atravessamentos de poder, da cultura, da história. Assim, a língua confere existência à escola, à medida que a escola passa a existir na cultura. A língua se *transculta* para dar conta de novas experiências. Língua também é experiência. E algumas experiências só podem ser vivenciadas na língua cultural de um povo. Lucas busca a memória do ancião, que tendo presenciado o extermínio de seu povo, deixou de dançar e cantar em sua língua. A língua se tornou impronunciável pela memória que trazia dos que estavam ausentes. Era a morte simbólica do ancião.

A língua também constitui discursos de identidade. Otavio se apresenta assim pra mim: “No meu idioma, chamo-me *Ibã*, que significa detentor do conhecimento, uma coisa assim”. Por meio de outra nomeação, apresenta-se a mim, rejeitando a identidade que lhe atribuíram, nesse momento, a de um “indígena genérico”, assim também não é simplesmente um Kaxinawá, é *Ibã*, detentor de conhecimentos. Assim, eu, identificada simultaneamente como não-indígena, não devo questionar seu conhecimento para estar ocupando a vaga que ocupa, como frequentemente ele tem de comprovar a seus colegas de sala ou mesmo aos professores. De início, já se interpõe entre nós essa condição. Assim, as identificações vão deslizando entre mim e ele. Não posso ser ingênua, percebo, nos encontros com os estudantes indígenas, nos quais me narram suas experiências, que eu sou posicionada como pesquisadora branca, eu sou o “você, brancos” que ouvi em diferentes ocasiões e represento a instituição de ensino.

Nos momentos em que os acadêmicos buscam um critério para distribuir tarefas na preparação do ENEI ou quando precisam organizar as mesas redondas e pensar quais lideranças serão convidadas para essas mesas, visto que suspeitam que sejam indicadas mais lideranças do que comportam as mesas, o marcador mais acionado é a região, o lugar de onde vêm. Assim, falam “você, do Mato Grosso do Sul”, “os que são do Norte”, “os do Nordeste”, contudo, a etnia também é articulada no caso dos *Terenas*, que estiveram presentes em maior número nos encontros e são maioria na UFSCar.

Com Meneses (2007, p. 69), tomamos o cuidado de não recorrermos a essas “identidades” como nomeações “naturais”, sob o risco de reduzirmos a trama histórica de constituição dessas identidades. Sabemos que muitas nomeações étnicas de povos indígenas resultam de atribuições dos colonizadores e não dos próprios indígenas. Contudo, a invenção da etnia não quer dizer inoperância da categoria. O que a autora propõe é o “entendimento de quais jogos sociais e políticas de identidade se jogam

nessa trama complexa, e porque é que em determinados momentos certas características se sobrepõe a outras”.

A esse respeito, penso na representação de *território* como operando discursivamente com a função de conferir pertencimento aos sujeitos. O território, como nos ensina Luciano-Baniwa (2006) é muito mais que um lugar, é uma presença que se carrega consigo: povoada pelos antepassados, pelas práticas, pelas vozes e permitem a identificação dos acadêmicos. Território também não é uma entidade fixa e estabilizada, que possa ser deslocada de uma temporalidade, que tenha um significado independente das experiências dos sujeitos que o reclamam. Território é possibilidade contemporânea de articulação de pessoas em torno de demandas, é possibilidade de conferir sentimento de pertença, mas território também foi forjado, no processo de territorialização, antes mencionado, como um espaço subjetivo de indistinção de diferença cultural, linguística e social, já que sobre muitos territórios, diferentes povos foram reunidos por força disciplinadora do Estado. Mas esse mesmo território também foi reapropriado simbolicamente como signo a favor das lutas indígenas. O fato de território ter esses contornos políticos permite que diferentes acadêmicos de diferentes etnias sejam interpelados por discursos que os identificam com um território em comum, é como se em nome do território eles pudessem se *coletivizar*. É o que acontece quando Jacinto se posiciona como alguém da *Terra* do Vale do Javari (lugar dos povos Marubo, Mayoruna, Matis, Kanamari, Kulina, Korubo e cerca de mais 13 etnias não informadas) e Julio, quando fala de si como um *xinguano*. A força política de categorias que sob uma mesma rubrica abrange diferentes povos indígenas, como acontece com a categoria *Xingu* permite a sua articulação em momentos de tomada de decisão política ou de reafirmação cultural. O que significa ser xinguano, portanto? No contexto limitado desse nosso trabalho, significa dizer que Julio reivindica ser do Xingu para acentuar a pertença a um território sagrado, ocupado por 14 povos e destacar, com isso, a relevância desse território, a *Terra Indígena do Xingu*.

Território também se articula com etnia e ora os acadêmicos são “os do Mato Grosso do Sul”, ora são os *Terenas*, embora haja outras etnias de Mato Grosso do Sul (*Kadiwéus*) e *Terenas* do Estado de São Paulo. Não estou dizendo com isso que “Mato Grosso do Sul” ou “São Paulo” têm aqui o sentido geográfico comum de Estado, nesses discursos eles são metonímias do território, aquela parte do Estado referido como o lugar onde vive culturalmente um povo, como um termo mais próximo à ideia de território. No lugar de “vocês, de territórios em Mato Grosso do Sul”, dizem “vocês, do

Mato Grosso do Sul”. Lucas nos ajuda a compreender essa ideia de território ao narrá-lo desta forma: “Território representa muito: a preservação da pintura corporal... Como saber das ervas medicinais para curar as doenças? Como construir a casa sem a matéria-prima de uso, sagrada também? Porque arquitetura tá ligada com religiosidade, espiritualidade, filosofia”, as quais se realizam no território.

Em outros momentos, onde o exercício da fala implica a condução das discussões, na apresentação dos encaminhamentos e do andamento das atividades, percebo que comumente falam os acadêmicos do sexo masculino e os de mais idade dentre o grupo. Mas os de mais idade são também os que estão em semestres mais finais dos seus cursos. Nesse caso, podemos pensar que os três marcadores de diferença: sexo, idade e “anos de escolarização” se interseccionam para interpelar esses sujeitos na posição de “lideranças” acadêmicas, além disso, é possível que as disposições sociais das coletividades étnicas de boa parte desses acadêmicos confirmam aos homens mais velhos e mais sabedores, a liderança das comunidades. Assim, foi recorrente observar que a mesa da sala onde ocorreram as preparações do ENEI era uma mesa ocupada pelos indígenas homens, mais velhos e dos anos finais do curso. A voz feminina mais ressoante nesses momentos era a de uma estudante indígena *Terena*.

Há ainda um marcador de diferença, sem o qual não podemos compreender muito bem o que se passa nesses encontros, no modo como discursivamente os outros eixos são articulados. Estou falando da ideia e do conceito de “nação”. A experiência compartilhada de serem os “outros da nação”, dentro da nação, produzidos historicamente como “outros” pela narração da própria nação, ao mesmo tempo em que desejam ser reconhecidos como pertencentes à “nação”, está presente nos deslizamentos identitários que vão acontecendo nesses encontros. É a nação que os definiu como grupos de uma determinada região ou estado do país. É a nação que lhes nega a posse definitiva e assegurada do território ancestral.

As ambivalências entre o desejo e a repulsa da nação constituem formas de ser e estar nesse espaço de discussão sobre os significados da presença indígena no ensino superior brasileiro. Em suas falas é frequente a expressão, “o país”, “o Brasil”, em associação com “os brancos”, como uma fronteira a separá-los do “nós”, do “Brasil dos brancos”, simultaneamente conferindo possibilidade de posicionamento como não-brancos, reafirmando a pertença indígena porque a identificação necessita da reiteração para assegurar o sentimento de existência desse “núcleo cambiante que reconheço como “Eu” (BRAH, 2011, p 33).

As posições identitárias que se articulam nesse momento coletivo reivindicam também a condição de estudantes indígenas “pobres”. Essa condição permite que as narrativas sejam atravessadas pela preocupação com “Como virão os indígenas ao evento, as lideranças indígenas não ligadas à academia? Onde se hospedarão? Como será a sua alimentação?”, já que essas questões não podem ser resolvidas simplesmente com a solicitação de diárias e passagens aos órgãos de fomento públicos, destinados especificamente aos palestrantes. “Com quem ficarão as crianças, durante as atividades relacionadas ao evento?”, uma vez que a vinda de muitos significa a vinda de toda a família.

Julio ainda nos remete a outro marcador de diferença que atravessa as experiências dos estudantes indígenas na universidade – o conhecimento:

É diferente. Lá eu sinto diferente também, porque lá eu sinto fisicamente igual e pelo estudo é diferente, conhecimento, porque lá é dentro da aldeia. Aqui eu chego, eu sinto diferente também porque aqui é a cultura deles, a língua deles, compreendem mais do que eu, né.

O conhecimento passa a marcar uma diferença que passa a se constituir para ele, reconhece-se enquanto diferente na universidade e na aldeia também, mas é uma diferença que desliza pelo conhecimento. Na aldeia, como alguém que se apropriou do conhecimento não-indígena, que se instrumentaliza na luta pelos direitos políticos e culturais de seu povo e na universidade, como alguém que ainda não dominou completamente os códigos da sociedade não-indígena: a língua portuguesa é um deles. Não se trata unicamente do aprendizado e o exercício da língua, mas dos contextos de fala, de como se posicionar. Isso passa a ser marca de diferença.

Ao contrário de produzir em Julio um efeito de retraimento social ou de internalização da universidade como não-lugar, o não domínio completo desse código torna-se possibilidade de subversão. Diante da constatação de uso inapropriado dos códigos da sociedade não-indígena, em alguma situação, Julio subverte a identificação que os discursos lhe atribuem reiteradamente como indígena e diz: “desculpa aí, eu sou indígena!”. Mas não se subalterniza: “às vezes, a gente consegue, quando a gente vai lá, lá nalguma coisa... evento, que tem que pagar ingresso, né, às vezes a gente consegue entrar gratuito, de graça, né, porque às vezes a pessoa entende que a gente é indígena, pode autorizar”. Julio nos coloca para pensar sobre a diferença, nessa situação, como resposta subversiva à racialização da etnia a que está submetido cotidianamente.

4.3. Corpo como presença-cultura

Oh, corpo, faça de mim [alguém]⁵⁵ que questione sempre (FANON, 1983, p. 190).

Num outro momento, enquanto aguardávamos a chegada das pessoas, próximos à sala onde costumeiramente eram realizadas as reuniões sobre o I ENEI/UFSCar, dois estudantes indígenas do povo *Umutina* chegam de suas aulas do período da manhã, vindos do restaurante universitário, com pinturas em cor preta pelo corpo. Um deles traz a metade do rosto coberta de pintura e o outro mais intensamente nos braços. Um deles de calça *jeans*, o outro de bermuda *cargo* e ambos de camiseta.

Próxima à sala, posso acompanhar os olhos de vários outros estudantes não indígenas que conversavam na lanchonete ali perto. Era o horário do almoço e o espaço estava ocupado por muitas pessoas. Eu já havia os visto com as pinturas, quando se preparavam para uma manifestação em apoio aos Guarani-Kaiowá de Mato Grosso do Sul (Figura 4.3.), que estão vivendo um conflito intenso que envolve desapropriação das terras que ancestralmente habitam, matanças e omissões do Estado.

Não havia visto aqueles corpos pintados às 14 horas, transitando nesses espaços que há alguns poucos anos eram ocupados por outros corpos, predominantemente brancos. A presença desses corpos estilizados flagra nossos estereótipos mais bem recalcados, nos silencia por alguns longos segundos. Em nosso imaginário racializado esses corpos estão “fora do lugar”, são “corpos estranhos”. Essa presença, portanto, perturba a linearidade das imagens presentes em nosso imaginário, causando uma ruptura, um hífen em nosso sistema de representação, porque não há precedentes para esses corpos-narrativas na universidade - que o silêncio e os olhares na lanchonete confirmam.

Lembro-me de uma exposição relatada por Hall (2011, p. 115) em que negros apareciam com pênis agigantados. Em sua análise, Hall diz que o corpo – “sua performatividade e sua (re)construção simbólica - é veículo privilegiado de sua viabilização” e é esse corpo no mundo, sujeito dos regimes de representação, que justamente pode ironizá-los, ridicularizá-los e desafiá-los com seus próprios excessos e estereótipos. Os pênis agigantados jogam em nossa cara os estereótipos sobre a hipersexualização do corpo negro masculino, ou melhor, a genitalização do corpo negro,

⁵⁵ No original, “um homem”.

causando-nos constrangimento diante de nossas próprias representações acerca do pênis negro.

Não é à toa que os discursos incidem e se inscrevem com tanta força sobre os corpos e os atingem muitas vezes impiedosamente, como descreve com magistral sensibilidade Fanon (1983, p. 92-94), em várias passagens de *Pele negra, máscaras brancas*. No corpo se materializam as hierarquias racistas construídas culturalmente.



Figura 4.3. Estudantes indígenas da UFSCar, em marcha de apoio à luta Guarani-Kaiowá (MS) - Brasília, novembro de 2012.

Nas palavras de Brah (2011, p. 25), “o poder racializado operava nos e através dos corpos”. Os essencialismos podem buscar sustentação na história ou na biologia, mas é sobre o corpo que se precipitam. O corpo tem centralidade tanto na produção de representações que fixam hierarquias sociais quanto nas estratégias de resistência e subversão. Para Hall, “posicionar-se é, em alguma medida, performar-se, manifestar-se presente com o corpo e seus movimentos. Não existe, nos sistemas de representações, uma posição neutra para o corpo, o corpo é sempre um signo ao qual se atribui significado” (*apud* COSTA, 2006, p. 120).

No corpo se estabelecem as fronteiras fluidas que dão a ideia que quem nós somos. Assim, não é um indígena abstrato e genérico que está na universidade, é um corpo que se faz presença. Corpo como aquele lugar da memória ancestral e da cultura. Bhabha (1998, p. 121) nos explica que o fetiche do discurso colonial não é um segredo – o

corpo/pele é “um significante chave da diferença cultural e racial e o mais visível dos fetiches, reconhecido como ‘conhecimento geral’ de uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel público no drama racial que é encenado todos os dias nas sociedades coloniais”.

Os corpos dos dois acadêmicos são corpos hibridizados, à semelhança do estudante muçulmano mencionado por Hall (2011, p. 73), “que usa calça jeans larga, em estilo hip-hop de rua, mas nunca falta às orações da sexta-feira”. Os corpos hibridizados desses estudantes, porque ambivalentemente não afirmam e nem negam, um “essencialmente indígena” ou um “essencialmente não-indígena”, provocam uma interrogação nas representações constituídas sobre o que é “ser autenticamente índio”, sobre o que é o espaço da universidade e quem o constitui.

Mais apropriadamente, os significados que carregam esses corpos deslizam entre o conhecido e o desconhecido, entre o que é apreensível e o que escapa à nossa paisagem psíquica eurocentrada. Os corpos, assim pintados, carregam na duplicidade da linguagem da diferença um sentido estranho que tensiona de tal forma a representação racializada que chegam a emudecer. É com sua própria estrangeiridade que os corpos podem confrontar a língua racista. Eles “modificam suas condições de reconhecimento enquanto mantêm sua visibilidade” (BHABHA, 1998, p. 172).

Embora o termo “pintura” possa não ser o mais apropriado para se referir ao complexo sistema no qual a pintura é produzida, mantenho a sua utilização, querendo enfatizar a pintura como identidade, como aprendizado e como construção do corpo e também como arte, linguagem e afetividade:

Como identidade, a pintura pode funcionar como expressão e representação de identidade de um povo. Por um lado, podemos entendê-la como comunicação estética- aquilo que é bonito – mas também como afirmação cultural, em especial no que tange às relações exteriores. Como aprendizado, o ensino da pintura é feito de geração a geração. O produto final é uma obra de arte culturalmente orientada, guiada por um ideal técnico e estético, ligados à valorização pessoal e social. Como construção do corpo, a pintura cumpre também uma função social. É um recurso para construção da identidade e alteridade, exprime a socialização do corpo, marcam no tempo e no espaço as transformações individuais e sociais (ACIEPE, 2014⁵⁶).

⁵⁶ Comunicação oral elaborada pelas coordenadoras adjuntas da Aciepe “História e Cultura Indígena” (UFSCar), anteriormente referida, para subsidiar a análise do documentário “Nossa pintura”, relativo à pintura como fabricação da cultura entre o povo Mebêngôkre-Kayapó, do sul do Pará. Publicado em 13/02/2014. Documentário, 24" - Brasil, 2014. Apresentação disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=zZIwXmtL99w>>

São corpos-presenças que negociam culturalmente suas presenças, naquilo que Bhabha (1996a, p. 39) entende por negociação: “subversão é negociação; transgressão é negociação”. São negociações com possibilidades de deslocamentos no imaginário, das representações racializadas sobre corpos indígenas, por possibilitar que imagens que remontam às estereotípias coloniais se desloquem, de um modo não previsto, sem qualquer garantia, nem mesmo de seus efeitos, mas de qualquer forma, com possibilidade de alguma desfamiliarização. Nesse sentido, não são corpos dóceis, nem disciplinados. Aliás, a própria noção essencialista de corpo é descentrada, à medida que não há um único corpo indígena, transcendente, culturalmente imaculado.

Costa (2006) explica, a partir de sua leitura de Bhabha (1998), que são inesgotáveis as possibilidades de significação dos signos, as quais se dão sempre em relação com um contexto particular de significação. Mesmo assim, os significados dos signos não são totalmente apreensíveis, há neles uma provisoriedade, uma incompletude que permite o deslizamento do sentido dos signos. Esse deslizamento torna possível a subversão: “nenhum contexto discursivo particular esgota plenamente o repertório de significações atribuíveis a um signo, a ação criativa é aquela que subverte, redefine o signo, a partir de um lugar enunciatório deslocado dos sistemas de representação fechados” (p. 93). A colagem do estereótipo ao “indígena”, pela mesma razão, nunca é completa, já que o estereótipo também se localiza nas zonas ambivalentes da significação.

Em outras palavras, o que importa são as possibilidades que surgem da produção de novas formas de comunicação e compartilhamento intersubjetivo de experiências e das novas criações.

o sujeito subalterno só pode se articular nessa duplicidade da presença/ausência, a presença do olhar que [...] convida a ser visto e classificado, mas que, no momento em que é visto, escapa ao impulso normalizador de quem o vê. O momento de resistência corresponde à introdução dessa duplicidade, dessa ambivalência que desloca, esvazia as adscrições de seu sentido integral, inequívoco (COSTA, 2006, p. 101).

Para a pergunta que aprendemos a fazer com Meneses: o que (re)apresenta esse corpo que foi colonialmente construído como não tendo nada?

Os corpos-presenças dos estudantes provocam um deslocamento das representações temporalizadas dos indígenas, de certa forma, desarranja a linearidade temporal que os associa ao passado da civilização. O tempo e a escrita (para usarmos a expressão de Johannes Fabian, 2005) do indígena como “anterior”, assentadas na negação de uma perspectiva temporal não coetânea, podem ser duramente afetados quando a contemporaneidade de suas presenças atravessa os espaços cotidianos da universidade.

Fabian (p. 71), ao reconhecer a importância epistemológica do tempo, na constituição do objeto do discurso, argumenta que a temporalização é um mecanismo de *desemparelhamento temporal*. O tempo do presente etnográfico, muitas vezes, é usado para criar objetos, por meio de afirmações categóricas sobre um grupo⁵⁷.

A esse respeito, Mignolo (1996) observa muito bem que a concepção linear do tempo na modernidade, juntamente com a construção da história universal tem sido um poderoso instrumento de subjugação colonial que posiciona os “outros” da Europa em uma anterioridade histórica a ela e, depois, em relação aos Estados Unidos. Ao ser retirada a condição de simultaneidade nas representações acerca do indígena, nega-se sua existência no presente, isso significa arremessá-lo ao passado, ao “atraso”. Essa representação, entretanto, tende a ser desafiada pelas presenças indígenas na universidade que se fazem efetivamente *presenças*, contemporâneas e, por isso, co-presenças. Trata-se de uma temporalidade discursiva e histórica que, de acordo com Bhabha (1998, p. 332), interrompe o “presente” enunciativo dos discursos ocidentais da modernidade, na qual as suas auto-invenções acontecem. Essa interrupção provoca o que ele chama de uma “cesura” temporal na narrativa linear da modernidade do indígena como uma exótica figura que estava no passado, primitivada colonialmente.

Nesse sentido, podemos pensar esses corpos como enunciações da diferença cultural, enunciações deslocadoras porque põe em interrogação a narrativa da modernidade sobre o “índio” e o tempo e, conseqüentemente, também as suas ideias “opostas”, das divisões binárias, “no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima”, ressalta Bhabha (1998, p. 64).

Quando, no *Grupo de Discussão*, apresento a Lucas essas minhas reflexões sobre seus corpos-presença disruptiva, ele fala numa certa *provocação*. O corpo, nesse contexto, se constitui como hiato – desliza, não interrompe, mas rompe a linearidade da significação discursiva colonial. Por isso, o corpo é potencialmente subversivo. Os corpos de Lucas e Tomás podem ser lidos como presença afirmativamente provocativa (das representações estereotipadas) que o híbrido instaura, mas não como objetos de contemplação, como argumenta Bhabha (1998):

⁵⁷ Como esta, disponível na página eletrônica do Ministério da Justiça: “Os Kalapalo são agricultores de subsistência e pescadores”. Para Fabian, “além de dizer que todos são, corresponde a um ponto de vista estático da sociedade”. Por isso, devemos criticamente analisar “a incidência singular de modos de expressão atemporais num discurso que, no seu conjunto, é nitidamente temporalizador” (2005, p. 81). Camilo, na Aciepe, observa a respeito do processo de construção reiterada, discursiva do índio genérico e cristalizado: “tem que discutir indígena na escola. São mais de 300 povos e ficam ainda falando “índio é isso ou aquilo””.

O que é irremediavelmente distanciador na presença do híbrido [...] é que a diferença de culturas já não poder ser identificada ou avaliada como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente *lá* para serem vistas ou apropriadas.

Quero dizer ainda que não entendo os corpos como *hibridizados* simplesmente porque *mesclam* as pinturas indígenas com o uso de bermuda cargo e tênis ou havaianas, mas que o próprio corpo é hibridizado porque escapa da noção estereotipada de *um* corpo indígena, de *um* tempo associado a um indígena, do mesmo modo que escapa a uma tentativa de apreensão como um corpo não indígena. É um corpo de “terceiro-espço”, naquele entre-lugar das culturas, onde reside a possibilidade de tirar as coisas do lugar. Que coisas? Imagens, conceitos, tempo, fantasias. Porque desafiam a retórica da modernidade e da matriz colonial de representação, são corpos pós-coloniais, não só de resistência, mas de re-existência, como disseram Grosfoguel e Mignolo (2008). O próprio corpo como lugar fronteiro, que escapa das significações totalizantes de cultura e diferença, “é capaz, por isso, de introduzir inquietação e revelar o caráter fragmentário e ambivalente de qualquer sistema de representação” (COSTA, 2006, p. 94). Aqui reside a potência deslocadora do híbrido, a sua abertura como agência contestadora das representações hegemônicas.

O efeito da desestabilização introduzida no regime de representação é também sempre contingente, aberto, indefinido, “trata-se de uma ação dentro da área de influencia do sujeito, mas fora de seu controle”, assegura Costa (2006, p. 94). Isso quer dizer que as representações forjadas colonialmente não podem ser deslocadas facilmente. Ocorre que a *insconscientização* da subalternidade ou a racialização do inconsciente deixa aparecer uma dúvida, um receio: em Edson, o de seu conhecimento cultural parecer inferior: “vai parecer inferior”; em Débora, o de se sentir sem valor: “a gente sente o olhar “você é indígena”, [...] você não vive, vive com medo”, em outro estudante, a vergonha de si: “Ah, eu fiquei com vergonha [...] vai querer ficar com índio? Eu me senti inútil diante de você. Não sou nada. Diferente de você”; mostrando-nos outra dimensão do efeito da colonialidade: a colonização subjetiva, ou colonialidade do ser, como desenvolve Maldonado-Torres. Porque “existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou locus” (Bhabha, 1998, p. 76), sabemos que o medo de Débora é o de ser surpreendida por aquele olhar que lhe nega existência e reconhecimento. Ela sabe que está sob a ameaça daquele olhar que poderá um dia lhe dizer: este não é o seu lugar. E ela teme esse olhar coisificador que Fanon (1983, p. 92; 96) analisara com tanta perspicácia:

E depois, foi preciso enfrentar o olhar do Branco. Um peso inabitual nos oprimiu. [...] Já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. Sou fixado. Tendo ajustado seu micrótomo, realizam, objetivamente, cortes de minha realidade. Sou traído. Sinto, vejo, nestes olhares brancos, que não é um homem novo que surge, mas um novo *tipo* de homem, um novo *gênero*. Um negro, ora pois!

Vejam, aceito tudo, contando que passe despercebido! [...] A vergonha. A vergonha de mim mesmo. A náusea. Se me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Se me detestam, acrescentam que não é pela minha cor...
(itálicos meus)

Angelo, prestes a concluir seu curso de graduação, inicia atividades “extracurriculares” de ensino em escolas públicas da região e chama-lhe a atenção que nos momentos iniciais as crianças se interessavam mais por olhá-lo fixamente, do que por ouvi-lo, porque era indígena. Logo depois vinham as perguntas dos estereótipos. A fixação do olhar das crianças parecia uma tentativa de elaborar psiquicamente o hífen provocado entre as representações coloniais folclorizadas e escolarizadas acerca dos povos indígenas no Brasil e aquela presença, na escola, do homem que lhes falava sobre sua condição indígena. Esse olhar das crianças parece remeter para aquele “olhar que pesa nos corpos daqueles que são “estrangeiros” na nação”, mencionado por Segato (2005).

4.4. Entre-lugares da cultura

Não estou meramente aqui-e-agora, selado na coisitude. [...] no mundo em que viajo, estou continuamente a criar-me (FANON, 1983).

Bem perto da finalização de uma das aulas, alguns estudantes não-indígenas dão início a reflexões que giravam em torno dos possíveis impactos das ações afirmativas na mudança das matrizes curriculares das disciplinas acadêmicas. Discussão que alguns continuaram a respeito dos acadêmicos indígenas na universidade. Após o encerramento da aula, o estudante indígena, que com o início das argumentações mantivera-se com a cabeça abaixada sobre a mesa, quando um colega pergunta-lhe se está cansado, diz pensativamente, em tom de constatação e certa surpresa: “Estavam falando de mim, era de mim que estavam falando...”

É com essa desprezenciosa familiaridade que o discurso sobre o “outro” o constitui como objeto de seu conhecimento. Falar do significado da experiência indígena na universidade em sua presença, com essa exasperante ausência de intencionalidade, significa colocá-lo “em seu devido lugar”, enclausurá-lo, como

explica Fanon (1983, p. 31): “é justamente esta ausência de intenção, esta desenvoltura, esta despreocupação, esta facilidade em fixá-lo, aprisioná-lo, primitivá-lo, anticivilizá-lo que é humilhante”. As práticas sociais cotidianas estão pautadas nesse discurso autorizado a falar do “outro”. A representação do indígena como não-conhecedor está tão naturalizada, e tem sido tão familiar nas ciências sociais em falar dele ou por ele, que a sua presença nesse momento é “naturalmente” invisibilizada, sem constrangimentos.

Esse tipo de encenação da alteridade trai os ecos dos encontros coloniais, em que o indígena foi construído como a infância da racionalidade, o ser da tutela. Como disse Brah (2011), a respeito de suas experiências diaspóricas: “a enunciação reiterava um sujeito, inferiorizado, *coletivo*, através de mim. O poder do discurso atuava (performatizava), se exercia através de mim” (p. 34). Erik diz que cresceu ouvindo “essas histórias do descobrimento do Brasil” na escola indígena e diz: “eu nem sabia que eu era indígena!”.

Dissemos anteriormente que a universidade tem propiciado a constituição de sentimento de pertença étnica, como aparece nesta narrativa de Marina:

mas aí a gente vai conhecendo né, vai vendo as diferenças e realmente... chegar aqui o indígena de cada um aflora, né, o meu aflorou demais, porque a gente precisa estar em contato com outra cultura pra ver qual que é a nossa e aqui o contato é cotidiano, né, todo dia, lá pelo menos na escola [educação básica], não era.

As narrativas de Julio, Otavio e Jacinto trazem um elemento a mais a esse respeito. Elas apontam para um sentimento de pertença que está mais associado à “indígena”, enquanto uma grande etnia, mais do que a suas etnias particulares. O que estou tentando dizer é que o sentimento de ser “indígena” se sobressai ao sentimento de pertença étnica mais específica, que as diferenças culturais-étnicas são rearticuladas de tal modo que o fato de serem “indígenas na universidade” confere possibilidade de estabelecimento de vínculo entre eles. Essa rearticulação só é possível porque se estabelece uma relação cotidiana com um “outro” que discursiva e historicamente se define como “não-indígena”.

Poderíamos falar em algo como “achatamento étnico”, mas penso que é mais produtivo pensarmos em termos de uma negociação identitária na relação com o outro, um deslizamento de uma posicionalidade identitária para outra. Esses estudantes são cotidianamente posicionados discursivamente como “indígenas” e não como Kalapalo, Mayoruna ou Kaxinawá. Os estudantes experimentam ser indígenas cotidianamente, na universidade. Essa experiência social de ser considerado indígena na vida cotidiana

poderia ser chamada, numa releitura de Pap N'Dyae (2014), de “condição indígena”: a experiência da alteridade, de ser daqui ou de outro lugar.

Estar na universidade implica estar sujeito a atravessamentos de discursos e das inscrições de poder que tanto reiteram representações racializadas, quanto podem levar à interrogação dessas mesmas representações, como dissemos. Jacinto, hoje cientista social, observa que “não era índio”. Nas relações externas à aldeia, pôde ir se identificando como “índio”. Na universidade, pôde gradativamente questionar a categoria, ao mesmo tempo em que era interpelado o tempo todo a assumir essa posição de sujeito. Os discursos constituíram os diferentes povos como “indígena”. Em sua comunidade Jacinto era “pessoa”: “a gente vê isso o tempo todo, discursos que nos falam, você é isso [...] a universidade faz isso, enquadramento, mas mostra isso”. Jacinto faz referência a algumas disciplinas que lhe abriram a possibilidade de compreender justamente esse mecanismo de essencialização identitária e aprisionamento da diferença, em termos do atemporal “você é”. Uma das disciplinas exigia a leitura de Foucault. Quando seu colega indígena chega, no intervalo de uma aula, Jacinto brinca: “aí o *corpo dócil*”. A ironia, nesse texto de Jacinto, ressalta a sua compreensão daqueles processos que procuraram colonialmente domesticar o corpo indígena, submetê-lo, discipliná-lo e sua compreensão de que essa não foi uma empreitada de sucesso. A sua própria presença na universidade, enquanto indígena, gera uma ironia interna no regime de representação do indígena: a visão exótica do indígena, como unicamente de aldeias, sem história, do mundo imóvel das tribos.

As ambivalências vivenciadas na universidade não param por aí. Nesse espaço, os estudantes indígenas têm experimentado diferentes possibilidades de ser, no entre-lugar da cultura. As aspirações dos estudantes universitários, tais como o primeiro emprego, a autonomia financeira, as primeiras aquisições, também a expectativa de “como vai ser”, após a conclusão do curso, passam a ser compartilhadas por Angelo, e isso se torna um desejo ambigualmente desejado, já que a possibilidade do retorno à aldeia o acompanha em toda a sua formação. A saída para ele é conciliar a própria manutenção material, com a manutenção cultural, política, linguística da sua comunidade e compreender que os efeitos dos conhecimentos construídos na universidade não resultam na “perda” de sua condição indígena: “eu percebo como um deles [indígena] porque um pedaço de mim tá lá, né. [...] Olha só, quando a gente tá na universidade a gente muda totalmente o seu modo de pensar, mas eu nunca vou mudar

isso. Eu ... todo momento sinto que sou indígena. Nunca vou deixar de ser ne. Eu sou sempre índio, onde eu estiver”.

Débora sente a vinda para a universidade como possibilidade de se reencontrar com a beleza e a força das práticas culturais de sua comunidade, ainda mais com a fundação da nova aldeia: “quando eu volto, é um choque agora, nessa nova aldeia. São dois mundos, mas eu gosto. Eu chegava lá e ficava observando... as mulheres vão cedo se banhar. Bem cedo. Estou aprendendo a viver como meus pais viviam”. Débora apreende a cultura ancestral no presente, a diferença presente no entre-lugar da cultura. Outra temporalidade na contemporaneidade simultânea do cotidiano. Mas Bhabha (2011) não diria que são dois mundos, diria entre-lugares da cultura.

Edson, que estudou em seu curso o vínculo mãe-bebê, tema clássico na psicologia, não teve o conteúdo do vínculo de pertencimento cultural indígena. Mas ele o presenciou na universidade, como conteúdo de sua própria experiência. Ele viveu na universidade um pouco da experiência do lugar “diaspórico” no mundo⁵⁸, o lugar das fronteiras, dos interstícios:

Eu trouxe da comunidade imagens e alguns objetos e fotografias... eu lá na comunidade. [...] é como se vivessem duas identidades aqui por ser uma pessoa ou ser outra. Em muitos momentos me senti e sinto diferente, [por] perceber que é um outro ambiente, outra realidade e até pensar: não sei se consigo ficar aqui junto a essas pessoas, é uma outra realidade pra mim [...] às vezes o que tava sendo discutido era muito desafiador pra mim. Isso já foi muito estranho, principalmente no começo do curso.
[...] É uma coisa que eu não posso viver aqui, uma coisa que pra mim é sagrada, embora isso não tenha muita importância na academia. [...] Até não dá pra gente se juntar e fazer aqueles rituais que a gente precisava fazer porque cada um tem o seu específico de regiões diferentes.

São estranhamentos do entre-lugar da cultura, esse espaço subjetivo de aproximações e distanciamentos: Edson não se sente exatamente “diferente o tempo todo e nem igual o tempo todo”. Julio também recorre a livros e vídeos do seu povo para recuperar em si mesmo as vozes e as imagens da cultura e do cotidiano de seu povo, como que para rearranjar subjetivamente a identificação como indígena daquele povo, no jogo entre aproximações e distanciamentos identitários:

Eu, eu levo os dois, os dois lados. E eu tenho as musicas no computador, as imagens da aldeia, pra... eu trago aqui pra quando eu sinto assim... aí eu abro ele, pra praticar [...] com... tem livros... na língua indígena, tem desenhos que fala a historia, lenda, a construção de canoa que a gente faz lá também, a produção de óleo de pequi, como que produz lá também, eu tenho livro... aí,

⁵⁸ Penso aqui na ideia da diáspora, não como um conceito analítico, mas como Hall (2009) a utiliza para descrever a sua própria experiência diaspórica, como um não-lugar: “conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma “chegada” sempre adiada”.

quando eu fico em casa eu pego esse livro pra ler, e depois eu pego o livro daqui pra aprender também e aí eu vou levando os dois lados.

Sobre os arranjos da diferença no entre-lugar da cultura, a narrativa de Jacinto nos coloca diante de alguém que vive a tensão cotidiana da interpelação subjetiva por parte de um discurso “autorizado” a dizer quem ele é:

às vezes, eu sou pensado dessa forma, né, por professores ou por próprios colegas, né, “não, aqui você não é mais índio”. Se eu não sou mais índio, o que é que eu sou, né. Nem sou daqui, nem sou de lá, ne, então eu to assimilando simplesmente. Assim que eu vejo a diferença quando eu to aqui.

A etnicidade é questionada e o seu significado desliza para produzir justamente a reafirmação de sua condição indígena. O significado de sua condição indígena, ao ser perturbado pelo olhar e pelo discurso que lhe diz quem ele não é, leva Jacinto a dizer para si mesmo: “eu sou de verdade!”, porque lhe questionam essa “verdade”. Acontece com Julio também, quando ele retorna à aldeia. Alguns dias são necessários para dissipar a negação da condição indígena nas brincadeiras dos jovens: “ah, você é índio moderno, você tem celular, você tem notebook”. É para reafirmar a ele mesmo sua etnicidade, que ele assegura para mim mais de uma vez: “eu sou índio puro”. Julio precisa reafirmar a sua condição para ele mesmo porque ela tem de ser negociada o tempo todo, na aldeia e na universidade. Vemos aqui o sujeito provisório e circunstancial de Bhabha (1998), cindido entre aquele que enuncia e aquele que é efeito da enunciação.

Eu torno essa diferença comum, não vou insistir em querer ser igual. Mas sem perceber, eu vivo isso no dia a dia, eu acabo vivendo como eles. Eu acordo, eu durmo do jeito deles. Então, eu tenho que falar como eles, me comportar como eles, isso é inegável, eu vivo isso. Aparentemente eu vivo isso, né, mas por dentro eu sou de verdade, né, indígena. Até para ser bem visto, você tem que ser isto, viver isto. Lá eu sou como eles, eu pratico por dentro de mim. Eu fico libertado quando tá lá. Eu falo na língua. As vezes eu me sinto como criança quando chego lá, parece que eu tiro um peso daqui. Mas às vezes eu não deixo de pensar na cidade, as vezes eu sinto saudade do celular, da internet, do computador. Tudo o que você viveu, não da pra esquecer, né. Mas vai passando (Jacinto).

Débora, Julio, Edson e Jacinto narram a volta para a aldeia entremeada de diferença: a língua, o movimento do tempo, os sons, as práticas culturais, o cotidiano com as pessoas são outros e eles experimentam também outros modos provisórios e circunstanciais de ser. Acontece que a identificação não é afirmação de uma identidade dada a priori, pois ao assumir a imagem de identidade produzida no processo de identificação, o próprio sujeito se transforma. Como escreve Bhabha (1998, p. 76):

“ser *para* um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade”.

A relação que cada estudante indígena estabelece com a sua representação do povo também constitui os seus modos particulares de identificação. O reconhecimento de si como indígena é construído - provisoriamente - na experiência cultural em que cada um se constitui, mas a referência ao pertencimento a um povo indígena está presente nas diferentes narrativas sobre ser indígena. Como uma experiência comum, a ênfase recai sobre essa ligação cultural que é vivida na forma de uma ancestralidade inconsciente que permite a constituição dos processos de identificação com uma comunidade indígena imaginada social, cultural e historicamente como povo.

Lucas fala da sua história cultural no corpo e de como se identifica como indígena. Lucas, nesse momento, produz também o discurso que me acolhe na sua cultura, como não indígena que sou. A experiência de seu casamento com uma mulher não indígena de origem, mãe do seu filho, pode ter contribuído para a sua compreensão de que a identidade não é um produto acabado, original e completo, mas que se constitui em meio a condições discursivas, através de posicionalidades instáveis que são deslocadas, disputadas, negociadas psiquicamente na trama cultural do cotidiano.

O que permite [identificação como indígena] é o que tá no meu coração mesmo, o que eu... a minha história, o que eu vivi, a história que tá lá, que também é... caminha junto comigo, do meu lado, acho que isso que permite ser indígena [...] eu acho que se eu [...] não tenho interesse de viver ou saber da minha história, eu acho que a partir daí, eu deixo de ser. Isso também quer dizer que talvez, você como, como uma pessoa distante geneticamente de uma cultura e aí você também às vezes resolve, é... se inteirar e talvez desperte a vontade de você querer ser pertencente à cultura e querer tá vivendo ela, e aí... você de coração entra, penso que você também pode se tornar uma indígena, a partir do momento que você carrega uma ideologia, carrega com você a cultura e acaba também se inteirando da história e toma ela como sua, então, é isso, tá no coração, não tá na veia, na genética. Tá na história e é isso que me faz, a minha história que me faz identificar como indígena. E é isso que eu trago comigo e é isso que eu desejo fortalecer a minha história [...] e que permite sentir que eu sou, porque a partir do momento que eu não conheço a minha história, eu não me vejo... porque é identidade, a história traz identidade, você não tem memória, você não tem história, você não tem identidade, isso pra nós (LUCAS, povo Umutina).

Num dos encontros da Aciepe “História e Cultura Indígena”, em que participavam estudantes de graduação, de pós-graduação e professores da rede municipal de ensino, de educação infantil e ensino fundamental, Camilo, recentemente graduado em Pedagogia pela UFSCar, relata sua experiência como estagiário e uma das atividades da escola trazia algo como uma “exposição indígena”, cujo objetivo era

“trabalhar a temática indígena na escola”. Camilo observa os estereótipos materializados acerca dos povos indígenas em exposição, na exposição: arco, flecha.

No encontro da Aciepe, ele introduz ao grupo a sua concepção dinâmica de cultura, sem usar esses termos, trazendo as “apropriações” que fizeram seu povo, sem que isso significasse a “perda” de sua identidade cultural. O uso da linha de pesca e anzol em pescarias que são coletivas, que antes de serem iniciadas têm de ser autorizadas pelos espíritos e em que o peixe é coletivo exemplifica a apropriação dos instrumentos de pesca da qual nos fala Camilo. A vida cotidiana do povo exige a ressignificação dos instrumentos que dão materialidade às práticas culturais. Camilo explica: “pesca com anzol porque com flecha é muito mais difícil ou demorado”. A re-apropriação da linha de pesca e do anzol hibridiza o seu significado e expõe a contemporaneidade da diferença cultural. O processo de hibridação cultural, pontua Bhabha (1996a), não é o resultado de uma simples “mistura” de elementos culturais, ele gera algo diferente, novo e irreconhecível e gera aquele lugar – terceiro espaço - onde a negociação de sentido, posições e representação é possível. A hibridação é um “terceiro espaço” deslocador e subversivo.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado, reconfigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Bhabha (1996a) concebe todas as formas de cultura num contínuo processo de hibridação. Concordando com ele, entendemos que “nenhuma cultura é unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro” (Bhabha, 1998, p. 65). Não se trata de alegorizar uma “mistura” cultural. A articulação da diferença cultural, adverte o autor (1998, p. 338), “não é o problema do pluralismo pragmatista sem amarras ou a “diversidade” dos muitos; é o problema do não-um”, da diferença que não é nem o *Um* nem o *Outro* mas algo a mais, *algo além, intervalar* que contesta os termos e territórios de ambos (p. 55).

Erik também questiona o arremesso discursivo sistemático ao passado fixo e imutável que é feito do modo de morar de seu povo. O uso da “casa grande” entre o seu povo, é mantido somente para cerimônias e rituais. A comunidade não vive nessas grandes casas chamadas pelos não-indígenas de “malocas”. Pensar a experiência da diferença de uma perspectiva de cultura congelada no tempo e na geografia não permite

conceber as negociações culturais, os hibridismos. Esse congelamento aprisiona epistemicamente o “outro” no passado, mesmo que esse passado tenha 500 anos.

O convite que Bhabha (2011, p. 89) nos faz é de trabalharmos com a temporalidade do “dia a dia” (day-by-day), a cada dia que passa. É no presente de todos os dias que podemos nos confrontar com a experiência intersticial, “entre o que tomamos como imagem do passado e o que está realmente envolvido na passagem do tempo e na passagem do significado”. A emergência do cotidiano representa o *agenciamento* da insurgência e constitui uma força contrária à exemplaridade histórica. O ato de reconhecimento e recusa da diferença, analisa Bhabha (1998, p. 125), é sempre passível de perturbação pela re-apresentação da diferença *no cotidiano*. Assim, temos nos desafiado a pensar a diferença cultural na universidade analiticamente como cotidiano, do qual nos fala Bhabha.

No encontro do *Grupo de Discussão* sobre o trabalho aqui apresentado e suas principais questões, Lucas discute conosco a sua condição de 1º indígena no Brasil a obter bolsa Fapesp de iniciação científica, o que nos permite a análise dessa experiência do ponto de vista dos processos de subjetivação e da diferença cultural.

Lucas, de modo aguçado, percebe três “repercussões” sobre a concessão da bolsa Fapesp: “se você se sai bem, ao mesmo tempo vira alvo de todos os olhares, daí não pode falhar; se você não se adapta, volta pra aldeia, é índio; se você se adapta muito bem, tem a ameaça de se tornar “um deles”, deixar de ser índio”.

O estereótipo presente nas três situações é a do “índio cognitivamente inferior”. Lucas compartilha conosco o peso de ser aprisionado por esse estereótipo. Ao mesmo tempo, não há reconhecimento de seu merecimento acadêmico. O enaltecimento é enganoso, traído pela pergunta: “como você, *indígena*, conseguiu?”. Os não-indígenas não podem aceitar uma condição ainda não representada em seus imaginários racializados sobre o indígena. Então, Lucas precisa ser tirado do comum, ele tem de virar uma excepcionalidade para que consigam mantê-lo naquela representação, torna-se um caso a ser examinado, a ficar sob observação, melhor dizendo, sob vigia. Precisam de uma justificativa, de uma série de argumentos para manter o estereótipo do indígena cognitivamente inferior no lugar, quando nenhum argumento é convincente o bastante para não perturbar o estereótipo, a saída é “negar-lhe a condição indígena”, rejeitá-lo como indígena, portanto, porque só podem reconhecer esse tipo de merecimento no não-indígena (aqui melhor apresentado como branco). Se ainda assim, houver possibilidade

de perturbação do estereótipo, passam a questionar a atribuição da bolsa pelo órgão de fomento: talvez alguma proximidade dissimulada da orientadora com os pareceristas?

Nesse mesmo sentido, o fato de obter notas abaixo da média mínima para aprovação nas disciplinas ou ter de realizar esforços redobrados para obter notas mais altas passa a ser compreendido como confirmação da inferioridade cognitiva do indígena que, no limite, tem de voltar para a aldeia, a universidade não é lugar para ele. É outra operação do mesmo estereótipo.

Bhabha (1998, p. 326-327) retoma o trabalho *Pele negra, máscaras brancas*, para destacar na escrita de Fanon o que significa ser “não apenas um negro”:

mas um membro dos marginalizados, dos deslocados, dos diaspóricos. Estar entre aqueles cuja própria presença é “vigiada” - no sentido do controle social - e “ignorada” - no sentido da recusa psíquica - e ao mesmo tempo, sobredeterminada - projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática.

Bhabha faz uma importante observação a respeito da localização específica do argumento de Fanon (que nos ajuda a entender o “peso” de que nos falava Lucas), a de que ele “não fala simplesmente da historicidade do homem negro”, mas “sobre a temporalidade da modernidade dentro da qual a figura do “humano” vem a ser *autorizada*.”

Sabemos, contudo, que a experiência da diferença cultural é disruptiva e interrogativa e produz tensionamentos e fissuras que podem tirar esses estereótipos do lugar, como destacaremos mais adiante.

4.5. Fissuras epistêmicas

É com esse primeiro desarranjo provocado pela articulação de *povo* no cotidiano da universidade que começo o presente tópico. Ao marcar um encontro com dois estudantes indígenas (em dias diferentes), no contexto das clássicas sessões de entrevista *individual*, deparo-me, ao chegar no local combinado, com três estudantes Umutina num dos dias; e no outro, com dois estudantes Terena. Essa presença coletiva pode perturbar a concepção que temos de indivíduo ou nos levar, enquanto pesquisadores, a reconsiderações sobre o que efetivamente implica o trabalho com coletividades ou representantes de povos indígenas. A presença coletiva dos estudantes nesses encontros tende a provocar um desarranjo naquilo que parecia epistemicamente harmônico, tende a nos interrogar sobre o termo de autorização de uso da voz, sobre o sigilo e a confidencialidade das entrevistas.

Antes do primeiro encontro com Lucas, ele quer se certificar de que vamos mesmo conversar sobre *sua* experiência na universidade e pergunta quais seriam essas experiências. Como o conhecimento do povo é coletivo, a preocupação de Lucas é de não falar do que é coletivo, sem antes consultar a coletividade. No nosso primeiro encontro, conversamos sobre o Termo de Compromisso que eu havia elaborado e questiono-o acerca de sua concordância ou não com as condições constantes no Termo. Lucas me pede para refazê-lo, incluindo dois itens. Ele havia participado de uma palestra a respeito da *Ética em Pesquisa* na própria universidade e quer se assegurar de que eu pontuarei em todo o trabalho que ele é Umutina e que fala pelo povo Umutina. Lucas não quer que suas palavras sejam literalmente generalizadas como *a* experiência indígena. Por meio de uma segunda inclusão no Termo, Luciano quer estar certo de que os conhecimentos ancestrais de seu povo sobre uso das plantas medicinais não serão violados, assim não devo perguntar-lhe sobre a prática da medicina indígena entre o seu povo, querendo conhecer o uso específico das plantas, as práticas culturais de cura e as palavras que são cantadas e pronunciadas.

Penso que a condição colocada por Lucas é potencialmente disruptiva, do ponto de vista epistemológico, por introduzir uma nova interrogação, sobre a própria condução da pesquisa, sobre a responsabilidade do pesquisador e sobre a possibilidade de definição dos instrumentos de pesquisa conjuntamente. Penso que a solicitação que me faz Lucas é capaz de interrogar os discursos historicamente hegemônicos sobre como e para quem se produz conhecimento, sobre a suposta neutralidade da ciência. Para ele, tais questões não são apenas de ordem epistêmica, elas estão ligadas à questão mais ampla de defesa do patrimônio cultural do seu povo.

Lucas me faz ainda pensar sobre o nosso idioma acadêmico universalizante e generalizante. Um dos critérios de validade de um conhecimento, inclusive nas ciências humanas, tem sido a sua capacidade de produzir generalização. Entre os indígenas, percebo atenção às suas especificidades, como em resposta aos esforços generalizantes e homogeneizantes empreendidos historicamente pelas instituições nacionais. É recorrente expressões como: “pelo menos, é assim na minha cultura” ou “eu estou falando da minha etnia”, “com o meu povo é assim”. Procuram se referir às suas etnias e povos com a devida especificidade que lhes marca a diferença. Julio, conversando com colegas sobre os povos do Xingu, procura textualmente não apagar a diferença cultural: “Aí eu falo, *no Xingu*, eu falo *só Xingu*, porque é onde eu sei, né, onde eu nasci, onde eu cresci”.

Houve momentos em suas narrativas, em que alguns dos estudantes indígenas, ao se referirem aos seus modos diferenciados de gerar, compartilhar e usar os conhecimentos, ou ainda quando se referem às demandas dos povos indígenas pela proteção do seu patrimônio cultural e linguístico, me posicionam entre os “brancos”, dizendo a mim, “vocês...”. A primeira vez que ouvi o “vocês” na fala de Jacinto, fiquei muito incomodada por ser discursivamente localizada entre os brancos. Se o pesquisador não sabe qual é o seu lugar nas complexas relações de poder que definem a produção de conhecimento, os estudantes indígenas parecem saber bem. O “vocês” como fronteira a definir o “nós” e os “outros” surge, posteriormente, na narrativa de Marina e Lucas. O incômodo é indicativo do deslocamento provocado pelo reconhecimento de minha posicionalidade geopolítica na cadeia de produção de conhecimento da academia, ou seja, a pós-graduação em ciências sociais no Brasil. A interpelação identitária a que me convoca discursivamente Marina é igualmente desestabilizadora. Marina me enreda em sua narrativa, me faz pensar com ela, me questiona e, finalmente, me aponta: “vocês, brancos”.

A compreensão de duas vidas no mesmo indivíduo, é diferente, né. Mas eu fico pensando, como é que eles aceitam, por exemplo, o japonês, o chinês. Eles mantêm a cultura deles e não conseguem aceitar o índio que tem a sua cultura também. Eu fico pensando isso, às vezes, porque eles conseguem viver dentro do Brasil, com a cultura deles e os povos indígenas lutam pra isso, pra viver a cultura deles dentro de uma outra e é uma dificuldade muito grande, porque a gente é tido como inferior, né.

A questão colocada por Marina e que ela mesma responde está ligada à sua percepção de que as diferenças e seu reconhecimento dentro da nação se dá de modo hierarquizado. Enquanto grupos de culturas nacionais como a japonesa têm suas práticas tradicionais e “identidades” reconhecidas culturalmente e valorizadas, o mesmo não acontece com a história, cultura, língua e identidades dos povos indígenas no Brasil. O processo de racialização a que foram submetidos os povos indígenas o constituíram como povos cultural e cognitivamente inferiores. Se algum reconhecimento é dirigido aos povos indígenas, ele se dá de forma deformada pelos mecanismos de generalização, exotização, fixação e essencialização.

O que é disruptivo nessa situação é a leitura interpelativa de Marina sobre quem é a pesquisadora e qual o lugar geopolítico que eu ocupo na academia e que define o caráter e a finalidade dessa pesquisa. Em outras palavras, Marina torna visível a fronteira epistêmica que posiciona pesquisadores como sujeitos do conhecimento e

pesquisados como objetos do conhecimento sobre os quais estamos supostamente autorizados a falar.

O disruptivo aqui está não na ideia da fronteira que separa, mas da fronteira como “o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente*” porque os “limites” epistemológicos das concepções etnocêntricas “são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas”, como pontua Bhabha (1998, p. 24).

Num dos encontros preparatórios do I ENEI, do qual participava a gestora do Programa de Ações afirmativas da UFSCar, os estudantes indígenas presentes buscavam definir os nomes dos convidados para compor as mesas redondas. Uma das falas é da própria gestora que sugere convidar uma equipe, ligada a um professor da universidade que tem se dedicado ao trabalho com economia solidária. Ela não sugeria convidá-lo para a mesa, mas para que viesse, num primeiro momento conversar com os estudantes sobre a economia solidária, a partir do qual poderiam avaliar se esse seria um tema possível para as mesas. A gestora, antes, havia advertido o grupo que eles, da equipe, “não entendem nada de questões indígenas”. Imediatamente, Leo intervém para dizer: “pra mim, parece muito paradoxal, não indígena falando pro indígena como ele deve manejar sua terra, sua agricultura”. Não se ouve outros comentários na sala - que conta com cerca de 20 a 30 pessoas, das quais cinco não indígenas - e o diálogo em torno dos convidados é retomado desconsiderando-se a sugestão apresentada pela gestora do Programa, em completa concordância com as colocações de Leo.

A intervenção de Leo vinha de um mundo em que a gestora participava só parcialmente, como diria De La Cadenã (2008). A consideração que quero fazer a respeito desse momento é acerca da intervenção disruptiva da presença-enunciação de Leo, na medida em que é capaz de provocar o deslocamento de uma fala institucional. A sua intervenção também interrompe e subverte a representação do indígena como objeto do conhecimento, para quem a economia solidária viria em auxílio. Interroga os pressupostos epistemológicos da própria instituição, representada ali pela gestora do Programa de Ações Afirmativas. Embora o poder opere desigualmente na fala da instituição e do estudante indígena, a sua articulação pode ser questionada desde quando Leo, como sujeito coletivo, introduz uma cesura na narrativa racializada da instituição.

Quando Edson apresenta ao grupo, num outro encontro, a preocupação em definirem com urgência a relação dos convidados para o evento, ele diz ironicamente:

“Como vamos filtrar a lista das pessoas para as mesas? Precisamos pensar, claro que não dá para fazer pelo Lattes!”. O que Edson produz é uma crítica à forma como se define produtividade na academia, nos termos de pesquisador(a) mais ou menos produtivo(a). A crítica de Edson foi possível porque ao longo de sua intensa trajetória de ativismo político, junto a lideranças indígenas em Pernambuco, ele pôde construir outra concepção de produtividade, que evidentemente não é a acadêmica e que mostra o quanto a maneira acadêmica de definir o que é academicamente produtivo pode não ter nada a ver com relevância social. A dicotomia instalada entre as práticas de produção, validação e circulação de conhecimento na academia e as questões sociais do tempo presente está entre as críticas principais de Boaventura Sousa Santos ao modo de produção de conhecimento ocidental acadêmico.

O contexto da questão trazida por Edson é como justificar a presença de xamãs, pajés e lideranças indígenas num evento acadêmico quando nos formulários de concessão de recursos públicos espera-se uma descrição do tipo “currículo lattes”? Ao introduzir nesses formulários, justificativas elaboradas sob outras bases, os estudantes indígenas potencialmente indagam as matrizes epistemológicas que sustentam concepções e os mecanismos de avaliação dos órgãos de fomento.

Erik está na Aciepe, juntamente com estudantes de graduação, pós-graduação e professores de educação básica da rede municipal de ensino, quando uma das professoras, ao se referir às suas práticas pedagógicas realizadas, sobretudo, no “dia do índio”, tocando um instrumento indígena para as crianças e pintando seus rostos, volta-se para Erik, como que recordando-se de sua presença ali e pede-lhe desculpas. O seu pedido advém de seu re-conhecimento, ainda inicial, de uma prática estereotipante, folclorizada e generalizante de abordar a temática com as crianças e do seu constrangimento ao reconhecer, na presença de Erik, que desconhece absolutamente a temática indígena com a qual trabalha na escola, no “dia do índio”.

A suposta “natureza” do indígena era-lhe familiar. A naturalização do conhecimento sobre o “outro” simboliza a persistência de uma relação colonial (HOUNTONDJI, 2009). A presença de Erik, contudo, parece perturbar a naturalidade com que sempre foi narrada a experiência, o “ser” e o tempo do “outro”. A sua presença é capaz de tornar nossa epistemologia, ocidentalmente fundada, em algo des-familiar. A professora, constrangida, parece já não estar tão à vontade para falar do que ela supunha conhecer. A presença e a fala de Erik na Aciepe desautorizam a linearidade da narrativa que temos há séculos recontado sobre o “outro” – agora ali presente – Erik. A

linearidade dessa narrativa está sujeita, na presença de Erik, a uma cesura, uma interrupção.

No encontro que tivemos para discutirmos os encaminhamentos analíticos propostos para a finalização deste trabalho, faço referência ao significado metafórico do I ENEI, como visibilidade da presença indígena na universidade em nível nacional. Lucas só pode concordar em parte com essa proposta analítica. Por certo, a presença do Ministério da Educação, na pessoa de Thiago Tobias, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e Rita Potiguara, coordenadora-geral de Educação Escolar Indígena, contribuem para a avaliação do ENEI como possibilidade de visibilização nacional da presença indígena nas universidades. Para além dessa análise, entretanto, Lucas entende o ENEI como instrumento de *articulação* política entre os estudantes indígenas das universidades do país, dizendo-me que eu posso avaliar *parcialmente* o significado desse evento porque eu vivo apenas nesse mundo (nacional-ocidental-eurocêntrico): “Vocês só sabem desse “quadrado”. E acham que sabem tudo”. Lucas me diz que transita por dois mundos e pode fazer outra leitura do significado do ENEI.

A presença indígena na universidade, pensamos eu, Lucas e Tomás, não é epistemologicamente deslocadora, sobretudo do ponto de vista simbólico, porque os estudantes indígenas já estão se projetando para a pós-graduação, na UFSCar foi possível a viabilização de uma sala no prédio de aulas teóricas AT-1 com recursos multimídia para a constituição do Centro de Culturas Indígenas. A presença indígena na UFSCar têm forçado pautas na agenda política da instituição. Lucas nos diz que agora constitui o Grupo Gestor das Ações Afirmativas na UFSCar e que têm discutido mudanças curriculares para os próximos anos.

Camilo havia nos dito na Aciepe que embora tenha recém-concluído seu curso de Pedagogia na universidade, a temática indígena esteve ausente do currículo formal, mas acredita que a presença indígena nos cursos vá forçar gradativamente o ingresso obrigatório da temática nos currículos dos cursos de licenciatura.

Camilo, Erik, Lucas e Angelo têm frequentemente sido convidados para desenvolverem atividades como palestras e oficinas em escolas de educação básica das redes municipais de São Carlos e região, de modo que a presença indígena na universidade pode ser pensada para além da universidade, como possibilidade de construir a inserção da temática indígena na escola com os próprios indígenas. Lucas

entende o diálogo com as escolas como possibilidade de romper o silêncio histórico sobre os indígenas:

Possibilidade de expandir [a discussão sobre indígenas no Brasil], porque a gente [...] pode tá tendo oportunidade de poder tá falando, nós mesmos falando a nosso respeito, nos mesmos falando da nossa própria história, construindo uma política mais verdadeira, tá tendo oportunidade de se libertar do... silêncio.

A possibilidade de interrogar a própria universidade, de interrogar sobre conhecimentos, culturas, línguas e histórias que foram inexistencializadas é um ponto de convergência entre nós sobre a presença disruptiva indígena na universidade, que podemos ler na imagem dos formandos do curso de Imagem e Som da UFSCar (2014), Figura 4.4.

A presença de Tomás quebra os protocolos acadêmicos formais de momento solene, ele vai descalço, de *short*, sem camisa ou beca. Ele introduz a presença da diferença, corporifica a presença da diferença. A sua imagem é um elemento destoante da paisagem centenária tradicional monocromática das fotos de formatura. Tomás é um dissenso nessa composição: O que ele está fazendo ali? *Quem* é ele? A sua imagem é deslocadora porque desnaturaliza o espaço da universidade como lugar da branquidade. Nos termos de Segato (2005), Tomás simboliza o signo que estava ausente do texto visual associado ao poder, à autoridade e ao prestígio – a universidade.



Figura 4.4. Formandos do curso de Imagem e Som da UFSCar em 2014.

Pensamos que as presenças indígenas nas universidades podem constituir-se em *possibilidade* de deslocar o espaço-tempo dos signos, deslocar os contextos de significação, introduzindo a incerteza, a ambivalência, dissonância e a interrogação naquilo que parecia coerente e ordenado (COSTA, 2006), porque essas presenças singulares podem criar condições para a produção de novos sentidos e de novos arranjos das diferenças as quais podem desestabilizar a própria institucionalização dos programas de ação afirmativa das universidades que, de certa forma, estabilizam e homogeneízam diferenças por meio de políticas específicas, mas ainda assim universalizantes.

Os deslocamentos epistêmicos provocados pela presença indígena, no contexto desta pesquisa, em particular, parecem-me menos um movimento intencionalmente produzido, no sentido de uma resistência planejada ou intencional em espaços institucionalmente definidos para uma suposta ruptura, mas mais por deslocamentos que vão acontecendo nos interstícios das relações de poder. A presença performativa cotidiana dos estudantes indígenas é capaz de provocar fissuras que desestabilizem os binarismos e a própria biblioteca colonial que constituem a matriz eurocêntrica de

produção, validação, circulação de conhecimento na academia. Entretanto, esses deslocamentos não podem se dar no plano individual, mas coletivo, como possibilidade de articulação de outras alternativas epistemológicas.

Segato, em meados de 2005, quando um maior número de universidades brasileiras passava a implementar políticas de ação afirmativa, já vislumbrava o potencial desestabilizador da presença dos signos ausentados nas universidades, ao argumentar que a introdução (*deliberada* e não como exceção) do signo ausente poderia provocar alterações no modo como “olhamos e lemos a paisagem humana nos ambientes pelos que transitamos” e poderia “acabar por minar, erosionar, desestabilizar a estrutura [hierárquica] no seu lentíssimo ritmo de reprodução histórica” (SEGATO, 2005, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de ações afirmativas, quando praticadas repetidamente, têm um poder de transformação bastante significativo. [...] De vários modos, continuamos a experimentar, no século 21, um racismo muito mais perigoso do que o racismo institucional do passado. Trata-se de um racismo que está arraigado nas estruturas. É necessário elaborar um novo vocabulário para que possamos acessar as novas estruturas do racismo. [...] O conhecimento acadêmico deve estar em diálogo constante com as formas de luta (ANGELA DAVIS, 2012).

A proposta central desse trabalho foi discutir, na esteira do que havia observado Bhabha (1998, p. 26), as presenças indígenas na universidade como presenças pós-coloniais contingentes aos achatamentos identitários, epistêmicos e culturais produzidos pela modernidade e suas instituições, para avançarmos na discussão da política de ação afirmativa. Para tanto, procuramos provocar o uso do marco analítico pós-colonial para discutir, a partir das presenças indígenas na universidade, a política de ação afirmativa em sua dimensão epistemológica.

Trabalhar com estudos pós-coloniais, nesta pesquisa, nos pareceu possível e profícuo, a despeito de todas as críticas que lhes têm sido dirigidas e com as quais temos concordado, precisamente pela crítica que produzem aos essencialismos, à rigidez e à fixidez de categorias que nomeiam, descrevem e criam experiências, sujeitos coletivos, culturas e nações, impedindo-nos de apreender analiticamente o complexo movimento, as ambivalências, as negociações, subversões e deslocamentos epistemológicos, culturais e políticos que a diferença subalternizada produz em espaços de poder hegemônicos.

O olhar informado pela crítica pós-colonial permitiu uma analítica do espaço universitário não só como um espaço de reprodução das históricas assimetrias entre os diferentes grupos sociais, seja no campo do acesso aos direitos, entre eles o direito cultural, seja no campo epistemológico ou das representações sociais, mas também como espaço propício de luta por reconhecimento cultural – como já havia apontado Barroso-Hoffman (2005) – negociações e deslocamentos epistemológicos.

Pensamos que as presenças indígenas na universidade colocam inúmeros desafios à universidade, para além da garantia de condições objetivas de permanência, as quais vêm sendo discutidas em outros trabalhos, mas atreladas a elas. A própria relação da universidade com a comunidade tende a ser deslocada da atual dicotomia hierarquizada entre pesquisa e extensão, disciplina obrigatória e optativa.

Ações afirmativas num contexto que se pretende democrático exigem desconstruções em diferentes âmbitos. Um deles é pensar que adentram o espaço acadêmico, outros corpos de conhecimento e outras filosofias de vida, ambos construídos racialmente como não valendo mais que um exótico, mas que tendem a descentrar as epistemologias hegemônicas eurocentradas e os lugares de verdade.

Se as epistemologias da diferença estiverem presentes somente na extensão, elas perdem a sua radicalidade. Assim, um dos desafios não está em adaptar ementas, mas desconstruir o conhecimento canonizado e hegemônico sem marcas racistas e também a sua materialidade: os currículos. Isso exige, como sabemos, a reinvenção epistemológica da universidade. Dos resultados, trata Coronil (2005, p. 59): “ao descentralizar as epistemologias do ocidente e ao reconhecer outras alternativas de vida, produzir[se]á não só imagens mais complexas do mundo, mas também, modos de conhecimento que permitam uma melhor compreensão e representação da própria vida” e Bhabha (1998 p. 352), para quem não importa simplesmente “mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos”.

Vimos que o processo de elaboração de um projeto de pesquisa, de autoria indígena, pode constituir-se num processo contínuo de descolonização epistêmica e de possibilidade de (re)escrita de suas culturas. Nesse sentido, a universidade pode ser pensada como meio de instrumentalização da própria voz cultural subalternizada. O envolvimento de professores e estudantes indígenas num grupo de pesquisa, em torno de uma temática até então tornada ausente na academia, pode ser espaço para se forjar outros desenhos de pesquisa em que outros conhecimentos passem a circular discursiva e curricularmente. Ainda assim, não há garantias de uma efetiva descolonização epistêmica ou de desestabilização da matriz racializada de produção de conhecimento, há possibilidades.

Não sabemos ainda em que nível as presenças indígenas na universidade têm propiciado a problematização do que é conhecimento, ciência e currículo, por exemplo. Mas essas presenças produzem deslocamentos, que pretendem alcançar a pós-graduação. O ingresso na universidade é uma experiência que tem possibilitado ao estudante indígena ansiar por cursos de pós-graduação, em nível de mestrado, como projeto coletivo de alta formação e impacto nos projetos políticos do povo. Nessa perspectiva, penso com Luciano-Baniwa (2012) que o incentivo à pesquisa, incluindo bolsas de iniciação à pesquisa, é uma ação potente na manutenção do vínculo entre os

estudantes indígenas e sua comunidade durante os estudos e necessária à produção de conhecimentos descoloniais.

No capítulo 3, pudemos recuperar as argumentações a partir das quais as políticas de ação afirmativa têm sido justificadas no país. De modo geral, vimos que as ações afirmativas têm sido concebidas e analisadas a partir de diferentes dimensões que, por sua vez, estão na base de concepções de sociedade nacional e do próprio papel do Estado democrático. Numa dimensão, a ação afirmativa é compreendida como possibilidade de garantia da igualdade de oportunidades para assegurar a justiça social aos segmentos populacionais definidos pela desigualdade social e econômica. Também a ação afirmativa no ensino superior tem sido avaliada como instrumento de reparação por danos coletivos causados no passado, como para promover uma justiça social histórica a negros e indígenas. Esse tipo de política também tem sido justificada no contexto dos discursos multiculturalistas, mais recentemente em ascensão, em que a diversidade cultural tem sido exaltada e buscada como meta para uma convivência cultural harmoniosa.

Além disso, a ação afirmativa tem sido discutida como importante estratégia de enfrentamento dos efeitos do racismo em sociedades racializadas como a nossa e de desconstrução dos imaginários igualmente racializados e colonizados, povoados por imagens estereotipadas e ideias naturalizadas. De todo modo, há um consenso em conceber a ação afirmativa como importante estratégia política de alteração do quadro de desigualdade educacional no país, no acesso ao emprego e aos cargos e funções mais prestigiados e de relevo social no país. Contudo, em sua dimensão epistemológica, ou seja, como estratégia potencialmente eficaz na des-racialização epistêmica da própria universidade, a política de ação afirmativa tem sido menos explorada.

As presenças indígenas na universidade nos permitiram pensar na ação afirmativa como política potencialmente capaz de provocar desestabilizações e deslocamentos, dentre os quais destaco a possibilidade de des-invisibilização de histórias, conhecimentos, experiências, corpos, línguas e culturas que rejeitam as ausências e as distorções historicamente impostos para disputarem vozes na universidade e também presentificarem outras vozes: as vozes do silêncio, dos espíritos, das árvores, dos rios, dos cantos ancestrais, dos xamãs. As presenças indígenas na universidade, em outras palavras, parecem ultrapassar a linha abissal que definia, de um lado, os conhecimentos, línguas, experiências, corpos e culturas legítimos, respeitáveis e

presentificados em todos os espaços do estado nação, de outro lado, os conhecimentos, línguas, experiências, corpos e culturas tornadas ausentes, ilegítimas e abjetas.

Essas presenças indígenas questionam em potencial e diluem as fronteiras traçadas entre os maniqueísmos do vocabulário colonial, requerendo a desessencialização dessas categorias. Tendem a causar a cesura temporal na narrativa do contemporâneo, da qual os indígenas não tomavam parte. As suas presenças tendem a provocar uma interrogação epistêmica na definição do tempo, porque elas são presenças simultâneas e não presenças passadas da iconografia que estudamos nos livros de História; na definição da nação e dos direitos individuais porque são presenças-povos que categorias binárias e estreitas não dão conta de apreender. As presenças indígenas na universidade deslocam ainda as condições de identificação cultural, negociando culturalmente o estabelecimento do vínculo de pertença cultural à coletividade étnica de origem. Ao contrário do que muitos temiam, em alguns casos, fortalecendo-o. As presenças indígenas na universidade negociam, além do mais, memória, formas representação, lugares, temporalidades, subjetividades, histórias e conhecimentos.

Temos observado que a presença indígena na universidade, em alguns casos, tem se configurado como possibilidade de identificações étnicas fortes. E, ao contrário do que seria uma proposta antiessencialista radical - reacionária, como diria, Grosfoguel (2011), contra os povos indígenas e “outros sujeitos coloniais” que produzem metanarrativas descoloniais - em contextos que foram submetidos ao apagamento ou negação social, histórica, linguística, cultural e filosófica, ao epistemicídio, é necessário o incentivo à reconstrução e o fortalecimento de seus próprios pensamentos e identificações.

Para Grosfoguel (2011, p. 106), o antiessencialismo radical pode ser falacioso, na medida em que “o antiessencialismo radical da esquerda ocidentalizada tem se convertido hoje em dia em um instrumento de silenciamento colonial, de inferioridade epistemológica e de subestimação política das vozes críticas que produzem conhecimento desde a zona do não-ser”. O argumento de Brah (1996) não é diferente, é possível reconhecer diferenças culturais e buscar, contudo, a efetivação de uma unidade política contra o racismo.

Perguntava-me no início deste trabalho se as presenças indígenas na universidade, nos espaços de produção de ciência, poderiam contribuir para a problematização do discurso do estereótipo. Penso que as presenças indígenas na universidade são, de certo modo, uma ameaça à fixidez dos estereótipos, por interrogá-

los em relação ao tempo em que “o indígena” foi construído e fixado, por desafiar com seus corpos nuançados a representação perene desse “índio” genérico, abstrato e longínquo. Penso, com Bhabha (1998), que a problematização do discurso do estereótipo e dos processos de subjetivação pode ser um caminho para a compreensão e quebra das categorias hegemônicas. Deriva daqui que a ação afirmativa para povos indígenas na universidade pode ser concebida como estratégia que carrega possibilidades de subversão e indagação do imaginário racializado. A ação afirmativa, na medida em que viabiliza a presença de outridades em espaços historicamente legitimados pelas e para as presenças brancas, pode contribuir para que imagens, concepções e epistemes constituídas com base em estereotípias, possam ser desnaturalizadas, deslocadas de seus lugares a-historicamente construídos e contemporaneizados.

Pensar sobre os possíveis deslocamentos que as presenças indígenas poderiam colocar em movimento na universidade seguiu a análise de Bhabha (1996a, p. 40) sobre as presenças dos povos pós-coloniais nos grandes centros metropolitanos. Ele observava que essas presenças eram potentes para provocar mudanças na política desses contextos, suas ideologias culturais e suas tradições intelectuais, justamente por deslocar algumas das grandes narrativas europeias-metropolitanas, questionando a autenticidade e autoridade dessas narrativas.

Ação afirmativa na universidade pode ser discutida como instrumento que contribui para desestabilização da matriz colonial eurocentrada de produção de conhecimento e indagação das epistemes definidas nesse âmbito. Essa parece ser uma contribuição inusualmente pensada para a política de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. A possibilidade disruptiva da ação afirmativa advém da possibilidade de desinvisibilização das Epistemologias do Sul, paradoxalmente no Sul global, por meio da possibilidade de desestabilizar conceitos e categorias produzidas historicamente na não-presença dos sujeitos coletivos que agora são presenças na universidade, presenças visuais, culturais, epistemológicas, contemporâneas. Também pela possibilidade de inserir não só novos temas, mas outras interrogações, metodologias, racionalidades e desafios nos espaços da pesquisa acadêmica, mas, sobretudo pela possibilidade de produzir outras ciências, fazer circular outros conhecimentos e impactar em outras epistemologias, mais adequadas aos desafios históricos e urgentes colocados pela diferença em nosso país. Assim, as presenças indígenas nos levam a pensar a universidade como espaço político para articulação e negociação identitária, cultural e

epistemológica e na ação afirmativa incidindo na educação como medida política que pode contribuir para o reconhecimento e desestigmatização de identidades culturais e coletivas negativas.

Com Nilma Gomes (2009, 2012), penso que as presenças indígenas - à semelhança do que a autora observa junto à inserção de pesquisadoras e pesquisadores negros nas universidades - podem propulsionar a inserção de pesquisadores e pesquisadoras indígenas, politicamente posicionados nessas universidades, que estejam comprometidos em desinvisibilizar subjetividades, culturas, histórias, filosofias, conhecimentos, desigualdades, silenciamentos e omissões e desnaturalizar as relações de poder e os racismos que têm vindo a produzir esses silenciamentos, de modo a desencadear outro tipo de produção do conhecimento e, finalmente, deslocar as estruturas internas da universidade que, afinal, diz Gomes (2009), significa deslocar disposições de poder.

O desafio que Gomes (2009) vislumbra para esses grupos de intelectuais negros e também indígenas - que se colocam “no terreno político e epistemológico de ‘desconstrução mental’, ressignificação e descolonização de conceitos e categorias” (p. 452) - está em promover essa ruptura epistemológica, mas também uma ruptura interseccional dos eixos sustentados no exercício do racismo e imbricados entre si,

o desafio está na abertura do olhar da ciência e de grupos que ocupam espaços de poder e decisão no campo da pesquisa científica para que enxerguem a realidade social para além do socioeconômico e compreendam o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual na vida dos sujeitos sociais (p. 443).

A tese de Santos (2011, p. 43) é que o conhecimento pluversitário que adentra o espaço universitário pelas presenças daqueles grupos que haviam sido invisibilizados ou minoritarizados pode interrogar os binarismos e distinções sobre os quais se assenta o conhecimento científico investido de poder institucional, interrogando a própria relação entre ciência, poder, racismo e sociedade e, ainda, exigindo um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que produzem conhecimento.

Mais especificamente, políticas de ação afirmativa para povos indígenas, devem garantir não só instrumental para a proteção das culturas - e isso não significa nenhuma tentativa de congelamento, mas de garantia de condições de rearticulações, negociações, hibridismos e recriações sem ameaças de qualquer natureza - ou representação em âmbitos de sub-representação política, mas também para que possam tomar parte em e

determinem processos decisórios relevantes para as suas coletividades, em nível nacional.

A alteração dramática dos currículos e práticas pedagógicas, embora tenha impacto na desconstrução de imaginários racializados, não basta, como apontaram inúmeros autores com os quais trabalhamos. Essa complexa tarefa exige a revisão radical da estrutura universitária. Estamos falando fundamentalmente dos objetivos de ensino e de formação na universidade e seu atrelamento histórico com uma parcela da população que pretendia representar a sociedade nacional. Até porque, argumenta Richard Miskolci (2013), as Epistemologias do Sul ou os saberes insurgentes, como ele utiliza, ainda que tenham adentrado os espaços institucionalizados de produção de conhecimento, não produziram alterações substantivas no circuito, sobretudo internacional, de produção tradicional de conhecimento. Impactaram, com efeito, temas de pesquisa e metodologias, mas não modificaram a estrutura disciplinar de produção de conhecimento, tampouco a geopolítica do conhecimento. Nesse contexto, torna-se ainda mais complexo examinar as possibilidades de deslocamento que as presenças indígenas poderão provocar no interior das universidades e depois fora delas, mas elas certamente desafiam o funcionamento convencional das engrenagens do processo de produção racializado de conhecimento. Acredito que elas podem tensionar esse processo, provocar alguma fissura nas cadeias lineares e consensuais de repetição epistemológica.

Se as presenças indígenas na universidade forem recepcionadas a partir de parâmetros celebratórios do multiculturalismo, onde a valorização da diferença se expressa no encontro do plural e no seu convívio respeitoso, possivelmente os interesses e normas etnocêntricos e as epistemologias racializadas e racializantes no interior da universidade serão mantidos intactos: um rosto multicultural para manter a supremacia branca, dizia Segato (2005). As questões da diferença cultural seriam, desse modo, deixadas de lado com um racismo dissimulado ou com apelo à identidades pré-fabricadas, diria Bhabha (1998, p. 345). A “inserção” dos povos indígenas não pode ser uma inserção colonizada, em que o seu objetivo seja definido pela “incorporação” e “inclusão” de “outros” conhecimentos, sem que haja o esforço de descolonização epistêmica. O resultado de uma iniciativa meramente inclusiva vai continuar sendo o de produzir apêndices curriculares dentro de grades hegemônicas. O multiculturalismo epistêmico não é capaz de desestabilizar a matriz ocidentalocêntrica, como diria Grosfoguel (2011), monoepistêmica de produção de conhecimento.

Seguindo as argumentações de Bhabha (1996a, 2011) sobre as políticas multiculturalistas no interior dos estados nacionais, penso que a ação afirmativa como uma política na chave da diversidade teria dois problemas: o primeiro é que ela acolheria e estimularia a diversidade cultural, mas ao mesmo tempo a conteria, mantendo-a localizada no interior dos circuitos etnocêntricos; o segundo problema é que ao tentar normalizar a diferença cultural, “transformar a pressuposição de respeito cultural em um reconhecimento de valor cultural mútuo, [o discurso liberal] não reconhece as temporalidades disjuntivas e fronteiriças das culturas parciais e minoritárias” (2011, p. 87).

O desafio que se coloca, então, não está em lidar com o binarismo do nós/eles, mas “com as posições histórica e temporalmente disjuntivas, que as minorias ocupam de forma ambivalente no interior do espaço da nação” e também no interior de seus aparatos institucionais, como as universidades. Não se trata também de forjar uma nova semântica multicultural no interior da universidade, mas reinventar a gramática cultural, sem marcas racistas, das relações sociais e epistemológicas. Não podemos desconsiderar os efeitos gigantescos e de longo alcance da colonialidade em nossas paisagens psíquicas e culturais tampouco sua influência hegemônica sobre as redes de informação, os meios de comunicação populares e sobre nossas instituições acadêmicas.

Se a política de ação afirmativa sustenta medidas diferenciadas apenas no ingresso à universidade, operando na chave da inclusão, ao mesmo tempo contemplando identidades coletivas no ingresso e homogeneizando completamente as diferenças culturais pós-ingresso e suas exigências epistêmicas, manterá igualmente intocadas questões fulcrais à mudança institucional. Operar na chave da diferença exige esforços epistemológicos e políticos muito mais amplos, como discutia Segato (2005), para construir ação afirmativa como uma política plural. A pluralidade da política, como assinalou De La Cadenã (2008), em outro contexto, vai exigir o enfrentamento de um dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI, a redefinição da ideia do Estado-nação e seus projetos de homogeneização das diferenças culturais que tem historicamente imperado nas políticas públicas para garantir a construção *da* cidadania nacional. Concordo com a autora, quando diz que pluralizar a política requer novas possibilidades de representação da cultura e do conhecimento, o que significa ampliar a plataforma política de representação da alteridade.

Acreditamos, com Silvério (2012), que as políticas de ações afirmativas podem ser uma das mais importantes estratégias do século XXI, para o combate à inequidade

racial. Isso não significa, entretanto, que o escopo da ação afirmativa seja irrestrito. O combate às inequidades raciais não significa o combate às inequidades sociais, de modo que diferentes expressões de inequidades devem ser alvo de políticas multifacetadas, portanto, não universalistas. A política de ação afirmativa, à medida que pretende promover justiça cognitiva, tem de ser acompanhada de um movimento de justiça social. Como reclamava Boaventura de Sousa Santos: não há justiça social sem justiça epistemológica global que empreenda a descolonização das epistemologias hegemônicas. Podemos estar diante de um lento processo de ruir por dentro, de deslocar eixos de poder pela presença desses grupos na universidade, assim, penso que esses deslocamentos têm de ser incitados, repetidamente incitados.

A presença indígena na universidade, potencializada pelas políticas de ação afirmativa, pode produzir deslocamentos epistemológicos que permitam a constituição de novas problemáticas para a ciência para as quais a ampliação e revisão das formas de pensar, de significar e semantizar experiências será uma exigência crucial. Como nos provoca Elikia Bokolo (2014), em sua recente conferência no Brasil, precisamos pensar mais, pensar mais não só sobre velhos conteúdos, conceitos, categorias e paradigmas que precisam ser “descolonizados”, mas também sobre novas problemáticas, porque ainda que alguns conceitos tenham caído em desuso, o peso de suas ideias permanecem conferindo significado e definindo o lugar epistemológico que África e suas diáporas ou conhecimentos e povos indígenas, por exemplo, ocupam na construção da história global.

O que as políticas de ação afirmativa podem promover, nesse sentido, é a entrada de conhecimentos que foram produzidos na subalternidade para as universidades, para produzir histórias e filosofias descentradas, descolonizadas, para produzir outras formas de conhecer, narrar, nomear e dar sentido ao mundo – outras epistemologias, outras proposituras e ferramentas analíticas, outras aberturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BARROSO-HOFFMANN, M. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento**: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: Primer Congreso Latinoamericano de Antropología, 2005, Rosário. 1º Congreso Latinoamericano de Antropología, 2005.

BARROSO-HOFFMANN, M.; LIMA, A. C. de. Povos indígenas e ações afirmativas no Brasil. **Boletim Políticas da Cor**, Rio de Janeiro, nº 28, p. 1-3, ago. 2006.
Disponível em: <<http://www.politicasdacor.net>>. Acesso em: mar. 2009.

BATALLA, G. B. El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. **Anales de Antropología**, Peru, IX, p. 105-124, 1982.
Disponível em: <http://www.selvasperu.org/documents/Conc_indio.pdf>.
Acesso em: mar. 2013.

BENZAQUEN, J. F. Universidades dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais. 2011. 343 f. **Tese** (Doutorado em Póscolonialismos e Cidadania Global) – Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal, 2011.

BHABHA, H. K. O entrelugar das culturas. In: **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi K. Bhabha. Eduardo F. Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, p. 80-94, 2011.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BHABHA, H. K. O Terceiro Espaço - uma entrevista com Homi Bhabha (Jonathan Rutherford). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, vol. 24, p. 34-41. 1996a.

BHABHA, H. K. Day by Day... with Frantz Fanon. In: **The fact of Blackness**. Frantz Fanon and visual representation. Alan Read (Org.). Londres: Institute of Contemporary Arts, 1996b.

BRAH, A. **Cartografías de la diáspora**. Identidades en cuestión. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, 26, p.329-376, jan/jun. 2006.

BRAH, A.; PHOENIX, A. Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. **Journal of International Women's Studies**. v. 5, may, 2004.

BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, H. A. **Os povos indígenas nas instituições de educação superior**: a experiência do Projeto Rede de Saberes, 2008.

BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C. La construcción escolar de la educación intercultural: desde la educación infantil hasta la educación superior. 1 Congreso Internacional em la Red sobre interculturalidad y Educación. 2010. Disponível em: < www.congresointerculturalidad.net> Acesso em: 2011.

CARVALHO, J. J. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2002, p. 13-30.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: a proposta dos NEABs.. In: SANTOS, Renato Emerson, Fátima Lobato. (Orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 191-203, 2003. (Col. Políticas da Cor/UERJ)

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

CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (Orgs) **Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87-95.

Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.Pdf>.

Acesso em: ago. 2012.

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHAKRABARTY, D. Histórias de minorias, passados subalternos. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009.

CORONIL, F. Más allá del occidentalismo: Hacia categorías geohistóricas no imperialistas. In: **Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)**. Santiago Castro-Gómez; Eduardo Mendieta (Orgs.). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p. 50-62.

CESAR, A. L. S. **Lições de Abril: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. Salvador: EDUFBA, 2011.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, UFSC, 2006.

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA, S. Muito além da mestiçagem: anti-racismo e diversidade cultural nos governos Lula. **Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo, vol. 46, n. 3, p. 277-287, set/dez 2010.

CURIEL, O. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas** (Col), Universidad Central – Colômbia, nº 26, p. 92-101, abr 2007.
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241010> Acesso em: abril 2013.

Cejas, M. Desde la experiencia. Entrevista a Ochy Curiel Andamios. **Revista de Investigación Social** [On-line] 2011, 8 (Septiembre-Diciembre).
Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62821337008>>
Acesso em: abril 2013.

DAVIS, A. Enfrentamos hoje um racismo mais perigoso. 12/12/2012.
Disponível em <<http://arquivo.geledes.org.br/atlantico-negro/afroamericanos/angela-davis/16608-angela-davis-enfrentamos-hoje-um-racismo-mais-perigoso>>
Acesso em: fev. 2014.

DE LA CADENÁ, M. Política indígena: un análisis más allá de ‘la política’. **Crónicas urbanas**: análisis y perspectivas urbano regionales, A. o 12, no. 13 (2008).
Disponível em: <http://www.ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-4/5.%20mariso1%20de%20la%20cadena.pdf> Acesso em: maio 2013.

FABIAN, J. O tempo e a escrita sobre o outro. In: **Deslocalizar a Europa**: antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade. Manuela Ribeiro Sanches (Org.). Lisboa: Cotovia, 2005. p. 63-100.

FANON, F. Racismo e Cultura. In: **Em defesa da revolução africana**. Coleção Terceiro mundo Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. p. 34-48.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

FERES JÚNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, 2004.

FERES JÚNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 29, p. 63-84, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____ **Historia da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____ **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAS, A. E. de C.; HARDER, E. Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas. In: **Anais da XI RAM**. Curitiba, junho de 2011 (mimeo).

FRIEDMAN, S. S. O “falar da fronteira”, o hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Nº 61, 2001.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: Sales Augusto dos Santos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 47-82.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009, p. 441-463.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: agosto 2013.

GOMES, C., MENESES, M. P. História e colonialismo: por uma inter-historicidade. Collections A traduire, **Recueil Alexandries**, décembre 2011.
Disponível em: <<http://www.reseau-terra.eu/article1223.html>> Acesso: agosto 2012.

GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. **IEPALA**: Espanha, p. 97-108, dez. 2011.
Disponível em: <http://iepala.es/IMG/pdf/Analisis-Ramon_Grosfoguel_sobre_Boaventura_y_Fanon.pdf> Acesso em: fevereiro 2013.

GROSGOUEL, R.; MIGNOLO, W. Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa** [online]. 2008, n.9, pp. 29-38.

GROSGOUEL, R. Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. **Universitas Humanística**, no.63 jan-jun de 2007. pp: 35-47. Bogotá.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. (CES Coimbra) Nº 80. Março 2008. p. 115-147.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígenas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.81, n.198, Brasília, 2000.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando campo da formação de professoras indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís

Donisete Benzi Grupioni (org.) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUERREIRO Jr. A. R. (2012). Refazendo corpos para os mortos: as efígies mortuárias kalapalo (Alto Xingu, Brasil). **Tipiti**: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America: Vol. 9: Iss. 1, Article 1.

GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, nº 39, p. 103-117, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com ‘raça’ em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-108, 2003a.

GUIMARÃES, A. S. A. O acesso de negros às universidades públicas. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org). **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003b, p. 193-216.

GUIMARÃES, A. S. A.; MACEDO, M. Diário Trabalhista e democracia racial negra dos anos 1940. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 51, no 1, 2008, p. 143-182.

GUIMARÃES, A. S. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: **Ações Afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). São Carlos: EDUFSCar, 2009.

HALL, S. The after-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why now? Why Black Skin, White Masks? In: Alan Read (Org.) **The Fact of Blackness**. Frantz Fanon and visual representation. Londres: Institute of Contemporary Arts, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.gpof.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf Acesso em 2011.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. New ethnicities. In: **Critical dialogues in Cultural Studies**. David Morley; Kuan-Hsing Chen (Orgs.). Londres: Taylor & Francis e-Library, 2005b. p. 442-451.

_____. El espectáculo del Otro. In: **Sin garantías**: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh, Víctor Vich (Org.). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador: Envió Editores, 2010.

_____ **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto Para Discussão. Rio de Janeiro: **IPEA**, n. 807, 2001.

HERINGER, R. R. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática, estratégias pós-Durban. Trabalho apresentado no **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto, Minas Gerais, de 4 a 8 de novembro de 2002a.

HERINGER, R. R. Ação afirmativa: estratégias pós-Durban. In: Átila Roque, Sônia Correa, Fernanda Carvalho. (Org.). **Observatório da Cidadania - Relatório 2002**. 1a ed. Rio de Janeiro: IBASE, 2002b, v. 6, p. 55-61.

JACCOUD, L.; THEODORO, M. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Sales Augusto dos Santos (Org). – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005, p. 105-120.

KAWAKAMI, E. A.; JODAS, J. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 21-43, 2013.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêtricos. In. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org.) Buenos Aires: CLACSO, julio de 2000. p. 11-40

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

LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.) **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. 2007b.

Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>> Acesso em: 2010.

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

LUCIANO-BANIWA, G. dos S. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Laced**. nov 26, 2012.

Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>> Acesso em: agosto de 2013.

MAESO, S. **Ciudadanos indígenas, racismo y luchas políticas en una comunidad de la periferia de QUITO**. Coimbra: CES, 2009.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (org.) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARTINS-BANIWA, E. Educación Superior y pueblos indígenas: avances y desafíos. Conmemoración o reflexión? **Revista ISEES**. Nº 10, enero - junio 2012, p. 115-128.

MARTINS, C. B. Encontros e desencontros da sociologia e educação no Brasil. **RBCS**, São Paulo, v. 18, n. 53, Oct. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000300011&lng=en&nrm=iso>.

Acesso em 11 janeiro 2011.

MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014

MATO, D. (Org) **Instituciones interculturales de educación superior en América Latina**. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 121-139.

MENESES, M. P. As capulanas em Moçambique - decodificando mensagens, procurando sentidos nos tecidos, in R.L. Garcia (org.), **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 111-123.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Nilma Lino Gomes (org). Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MENESES, M. P. G.; SANTOS, B. de S. Introdução. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009. P. 9-19.

HOUNTONDJI, P. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009. P. 117-129

MBEMBE, A. Formas africanas da escrita de si. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/43531588/Achile-Mbembe-As-Formas-Africanas-de-Auto-Inscricao>

MENESES, M. P. G. Introdução. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, (CES Coimbra) Nº 80. Março 2008: 5-10.

MIGNOLO, W. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, Duke University Press, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.

MIGNOLO, W. Espacios geograficos y localizaciones epistemologicas: la ratio entre la localización geografica y la subalternización de conocimientos. **Universidade Javeriana**. Bogotá, 1996.

Disponível em: < <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/01/Espaciosgeograficos.pdf> > Acesso em: 2013.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf> Acesso em: 2013.

MIGNOLO, W. Hacia la cartografía de un nuevo mundo: pensamiento descolonial y desoccidentalización (entrevista realizada por Francisco Carballo). **Otros Logos**, no. 3 December, 2012. p. 237-267.

Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0003/13.%20Carballo.pdf> Acesso em: 2013.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** n° 117 p.197-217. nov. 2002.

MUDIMBE, V. **The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge**. North America: Indiana University Press, 1988.

MUNANGA, K. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo. In: **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). São Carlos: EDUFSCar, 2009.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.

NGUGI, WA T. **Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature**. London: James Currey, Nairobi: Heinemann Kenya, New Hampshire: Heinemann, 1986.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009.

NÚÑEZ, J. M. J.; SALINAS, S. C. **Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina**, 2001.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Rio de Janeiro: **Mana**, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, R. C. de. El indio hoy. **Desacatos**, México, n. 33, agosto 2010.

Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742010000200012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 mar. 2012.

PAIVA, V. Introdução. In: PAIVA, V. (org.) **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p.15-60.

PAP N'DYAE. Comunicação oral. **III Seminário Crianças, Infância**. Ufscar, 2014.

PAULINO, M. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas**: O caso do Paraná, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PPE UFRJ, 2008.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 395-418.

QUIJANO, A. colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009. p. 73- 116.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK J. V. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná - reflexões**. 2006. Disponível em <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2009.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANCHES, M. R. (Org.) **Deslocalizar a Europa**. Edições Cotovia, LTA, Lisboa: 2005.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. SANTOS, B. S. (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, B. de S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In Maria Irene Ramalho, António Sousa Ribeiro (org.) **Entre Ser e Estar**: Raízes, Percursos e Discursos da Identidade, Porto: Afrontamento, 2001, p. 23-85.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 2002, 237-280.

Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS_63.PDF> Acesso em novembro de 2012.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Nº 78. 2007a.

Disponível em:

http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF
F Acesso em abril 2013.

SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a posta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, (CES Coimbra) Nº 80. Março 2008: 11-43.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009, p. 23-71.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G. Prefácio. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009, p. 7-19.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Introdução. In: Boaventura de Sousa Santos (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004, p. 19-101.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, E.; SCHOR, P. Brasil, estudos pós-coloniais e contracorrentes análogas: entrevista com Ella Shohat e Robert Stam. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2013, vol.21, n.2, pp. 701-726.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n2/20.pdf>> Acesso em: setembro 2013.

SCOTT, J. W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História**, nº 16, São Paulo, 1998, p.297-325.

SEGATO, R. L. Raça é signo. **Série Antropologia**, n. 372, p.16, 2005.

SHOHAT, E. Notas sobre lo «postcolonial». In: Sandro Mezzadra (Org.). **Estudios postcoloniales**. Ensayos fundamentales. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. p. 103-120

SILVA, G. M. D. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. p. 43-83.

SILVA, G. M. D. da Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade. **Enfoques – Revista Eletrônica**. Rio de Janeiro. V. 1. n. 01. p 66-117, 2002b.

SILVA, A. L. da. A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília. v. 20, n. 76, p. 89-129, fev. 2003.

SILVA, R. H. D. da. Direito à universidade e respeito à diferença: em debate a necessidade de formação superior para professores indígenas. **Observatório da**

Educação, São Paulo, abril 2006. Disponível em: <<http://www.OBSERVATORIOdaeducacao.org.br>>. Acesso em: 7 maio 2009.

SILVÉRIO, V. R. **Raça e racismo na virada do milênio**: os novos contornos da racialização. Campinas: Tese de doutorado. Unicamp. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.

_____. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 117, nov., p. 219-246, 2002.

_____. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org). **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003, p. 55-76.

_____. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Sales Augusto dos Santos (Org). Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005, p. 105-120.

SILVERIO, V. R. Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective. **Tempo social**: São Paulo. v. 18, n. 2, Nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Jan. 2011.

SILVERIO, V. R.; JODAS, J.; KAWAKAMI, E. K.; MADEIRA, T. F. L. Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década. 35º **Encontro anual da ANPOCS/GT30**. 24 a 28 de outubro de 2011 – Caxambu/MG. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=438%3Aanais-do-encontro-mrs-gps-sps&catid=62%3A35o-encontro&Itemid=353. Acesso em 20 janeiro de 2012.

SILVERIO, V. R. Multiculturalismo e metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: Maria da Gloria Bonelli; Martha Diaz Villegas de Landa (Orgs.). **Sociologia e mudança Social no Brasil e na Argentina**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013, p. 33-60.

SOUZA, J. **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil - Estados Unidos. In: SOUZA, J. (Org.), et alii. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1997.

SOUZA, H. C. de. **Educação Superior para Indígenas no Brasil**. Mapeamento provisório. Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, Tangará da Serra. 2003.

SQUIRE, C. O que é narrativa? **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284, maio-ago. 2014.

STAM, R.; SHOHAT, E. Estereótipo, realismo e representação racial. **Revista Imagens**. Unicamp, n. 5, ago/dez, 1995. p 70 – 84.

UFSCar. Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar. Comissão de Ações Afirmativas. Novembro 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br>>. Acesso em: 9 abril 2009.

TADEU DA SILVA, T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, A. L. da C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org). 2003.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas - perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 307-334.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.