

SÔNIA FILIÚ ALBUQUERQUE LIMA

**“VÃO PARA A UNIVERSIDADE,
MAS NÃO DEIXEM DE SER ÍNDIOS”:
IDENTIDADES/ DIFERENÇAS INDÍGENAS PRODUZIDAS NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Doutor José Licínio Backes.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

Agosto – 2013

**“VÃO PARA A UNIVERSIDADE, MAS NÃO DEIXEM DE SER
ÍNDIOS”: IDENTIDADES/ DIFERENÇAS INDÍGENAS PRODUZIDAS
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

SÔNIA FILIÚ ALBUQUERQUE LIMA

Área de Concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Professor Doutor José Licínio Backes (Orientador)

Professora Doutora Iara Tatiana Bonin (ULBRA)

Professor Doutor Lúcio Kreutz (UCS)

Professora Doutora Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Professora Doutora Maria Cristina Lima Paniago Lopes (UCDB)

Campo Grande,de.....de 2013

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai que não viveu para ver sua filha “japonesa” se tornar indígena, mas produziu a sensibilidade para essa percepção.

Aos meus parceiros indígenas-acadêmicos que possibilitaram essa pesquisa e cujo projeto identitário continuará por toda vida.

PRECISO AGRADECER

Antes de tudo a Deus, autor dos neurônios, das sinapses sem as quais as indignações, percepções, sensibilidades seriam impossíveis. Preciso agradecer pela companhia constante ao longo da caminhada.

Ao meu amado Erasmo, pela companhia sempre, pelo apoio, paciência nas infindáveis horas em que eu me desligava de tudo, pela comidinha e lanches que me levava no escritório, muito de minha identidade se produziu nessa relação.

Às queridas filhas Juliana e Carolina que resolveram se casar enquanto eu fazia o doutorado, abrindo parênteses nesta empreitada, precisei dividir a atenção e viver esses momentos lindos. Ao filho Gustavo que também é um presente de Deus e cuidou de mim quando precisei. Vocês são minha eterna inspiração e um “doutorado” que nunca terá fim.

Ao meu orientador, professor Doutor José Licínio Backes, como fui privilegiada por essa parceria, pela inspiração, instigação, leitura perspicaz, cobranças que me fizeram produzir mais, pois me faziam acreditar que assim poderia. Reitero: Foi um grande privilégio tê-lo como orientador, como cresci com sua competente orientação.

À UCDB, pela sua história junto aos povos indígenas e em especial à Linha 3, Diversidade e Educação Indígena pela qualidade de produções consolidadas muito antes de minha chegada. O que produzi só foi possível por este caminho já antes trilhado e aberto.

Dentro da Linha 3, preciso agradecer à sua coordenadora, professor Doutora Adir Casaro Nascimento pela inspiração, amizade, conhecimento e experiência, vindo a contribuir muito com este trabalho como professora e de forma especial com sua experiência e sugestões como membro da banca.

Aos componentes da banca: Professora Doutora Iara Tatiana Bonin, que honra poder contar com sua apreciação, leitura aguçada e contribuições a este trabalho. À professora Doutora Maria Cristina Lima Paniago Lopes, pesquisadora competente, comprometida e que muito contribuiu para melhorar a qualidade do texto. Ao professor Doutor Lúcio Kreutz, que colaborou de forma imensa com suas análises e sugestões muito pertinentes que enriqueceram e valorizaram esta tese.

Precisaria agradecer pessoalmente ao professor Doutor Antônio Jacó Brand (*in memórian*). Lembro-me de como eu subvertia o roteiro de suas aulas pedindo que, deixando

os textos de lado, contasse de suas experiências junto aos povos indígenas e ele bondosamente atendia. A vida seria muito curta para perdermos aquelas raras oportunidades.

À FUNDECT, Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo financiamento de 36 meses que viabilizou essa jornada.

À UEMS pelo incentivo institucional materializado no afastamento remunerado e antes disso pelas experiências possibilitadas com os indígenas-acadêmicos. Se não viajasse tanto para a unidade de Maracaju de ônibus com os indígenas, teria perdido o começo desta história e talvez ela nem seria escrita.

Aos professores das Linhas 1 e 2 da UCDB que muito enriqueceram essa formação nos encontros que ficaram marcados e aos colegas de doutorado pela amizade, pelas trocas valiosas e pelos momentos que passamos juntos.

À professora Doutora Maria José de Jesus Cordeiro pela oportunidade de interagirmos na Comissão de Avaliação e Acompanhamento dos Alunos Cotistas da UEMS. Essa parte da minha história foi também importante para a escolha do tema desta tese.

Aos professores da UEMS que gentilmente me concederam a oportunidade de entrevistá-los.

E finalmente, com muito destaque, obrigada aos queridos parceiros indígenas-acadêmicos, sujeitos principais desta tese, vocês muito me ensinaram, mudaram minha forma de ver a vida. Vamos continuar nossos projetos de pesquisa, de extensão, nossa interação nos Trabalhos de Conclusão de Cursos, nossos encontros na UEMS e nas comunidades.

Especialmente ao Sérgio, acredito que seu engajamento político será propulsor de conquistas importantes para os povos Terena e de produção de outras identidades indígenas fortalecidas e engajadas.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. **“Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”**: Identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande 2013. 302 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Mestrado em Educação da UCDB e teve como objetivo identificar e analisar a produção de identidades/diferenças indígenas resultantes de sua inserção na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Para isso discute as representações indígenas produzidas no discurso colonial, as expectativas dos indígenas-acadêmicos e de suas comunidades sobre sua entrada na universidade e o próprio processo de inserção na universidade e a produção de identidades/diferenças indígenas nesse espaço/ tempo fronteiro. Procura-se mostrar que para além das representações estereotipadas que concebem um processo de perda da identidade indígena resultante da entrada e permanência destes na universidade, o espaço/tempo universitário é um espaço/tempo fronteiro de afirmação das identidades/diferenças indígenas. Apesar de a universidade carregar as marcas da colonialidade, os indígenas-acadêmicos desenvolvem cotidianamente estratégias políticas de afirmação e de defesa de suas identidades/ diferenças, em meio a relações de poder. Com inspiração nos Estudos Culturais pós-estruturalistas, a investigação qualitativa foi desenvolvida tendo como recorte os indígenas da etnia Terena, residentes nas terras indígenas Buriti e acadêmicos em duas unidades da UEMS dos municípios de Campo Grande e de Maracaju. Foram realizadas oito reuniões com esses indígenas-acadêmicos nas quais se desenvolveram atividades diversas como grupo focal, dinâmicas, leituras e discussões. Doze professores da UEMS de Campo Grande, Dourados e Maracaju foram entrevistados. As descrições do estudo apontam para um processo de produção de identidades/diferenças indígenas ambivalente, entre expectativas suas e de suas comunidades e a tensão de se transitar nas fronteiras étnicas. Nesse espaço/tempo suas identidades/diferenças passam por um processo de afirmação quando se deparam com o olhar da alteridade que reforça sua indianidade; quando se deparam com as discriminações que marcam suas diferenças e o seu lugar; quando subvertem as representações inferiorizantes pela determinação de mostrar a capacidade indígena; quando ignoram associações pejorativas a sua identidade de cotistas, alegando seu direito de estar na universidade; mesmo quando não permanecem mais nesse espaço como forma de proteger suas identidades inferiorizadas; quando se invisibilizam como estratégia de defesa, se as circunstâncias e relações lhes são hostis; quando se empenham em mostrar que são iguais diante de representações inferiorizantes; quando destacam sua diferença terena, mostrando suas peculiaridades identitárias, se são alvos de tentativas de assimilação e alegações de estarem perdendo sua identidade indígena. São indígenas reinventados/hifenizados/diaspóricos/fronteiros, produzidos em meio a relações de poder.

Palavras-chave: Educação Superior Indígena. Identidades/Diferenças Indígena. Cultura.

LIMA, Sônia Filiu Albuquerque. **“Go to university, but not let to be indians”**: indigenous identities/ differences produced in the State University of Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 302 f. Thesis (Doctored) University Catholic Dom Bosco.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line Cultural Diversity and Indigenous Education, Master and Doctored Program's degree in Education of UCDB, and aimed to identify and analyze the production of indigenous identities/ differences resulting from their insertion on the State University of Mato Grosso do Sul - UEMS. To this end, the thesis discusses the indigenous representations produced in colonial discourse, the expectations of indigenous-academics and their communities about entrance at University and their own process of insertion in the university, the production of indigenous identities/ differences in this space / time border. The study seeks to show that, beyond the stereotypical representations that they imagine a process of loss of indigenous identity resulting from the entry and stay these in university, this space/ time is a time/ space frontier affirmation of indigenous identities/ differences. Despite the university carries the marks of coloniality, the indigenous-academics daily develop political strategies for affirmation and defense of their identities/ differences among the relations of power. Inspired in cultural studies, poststructuralist, the qualitative research was develop with the clipping of the indigenous ethnic Terena group residing in indigenous lands of Buriti and academics in two UEMS units in the municipalities of Campo Grande and Maracaju. There were eight meetings with these indigenous-academics with various activities, such us focus group, dynamics, readings and discussions. Twelve professors of UEMS from Grande, Dourados and Maracaju were interviewed. The descriptions of the study show a process of producing indigenous identities/ differences ambivalent between their expectations and of their communities and the difficulties of crossing ethnic boundaries. In this space/ time their identities/ differences undergo a process of affirmation when faced with the look of otherness that reinforces their indianness; when they encounter discrimination that mark their differences and their place; when they subvert the representations that devalue, with the determination to show the indigenous capacity; when they ignore pejorative associations for the identity of beneficiaries of quota, claiming their right to enter the university; even if they no longer remain in this space as a way to protect their devalued identities; when they prefer not to show as defense strategy if the circumstances and relationships are hostile; when they seek to show that are equal to non-indigenous, if are represented as less; Terena highlight their difference. when showing their identity peculiarities, whether they are targets of attempted assimilation and allegations are losing their indigenous identity. They are hyphenateds/ diasporics/ frontier indians, produced through power relations.

Keywords: Indian higher education. Indigenous identities/ differences. Culture.

LISTA DE SIGLAS

ACRISUL	Associação dos Criadores de Mato Grosso do Sul.
CA	Cacique
CGARTE/ FUNAI	Coordenação Geral de Artesanato Indígena/Fundação Nacional do Índio
EAI/MS	Encontro de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul
EN	Entrevista
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAMASUL	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Mato Grosso do Sul
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IA	Indígena-acadêmico
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PI	Professor indígena
PU	Professor da UEMS
PPU	Projeto de pesquisa da UEMS
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
SPI	Serviço de Proteção aos Índios.
TI	Terra indígena

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – Reuniões realizadas com os indígenas-acadêmicos, datas, locais, número de participantes, atividades realizadas e duração aproximada.....	75
---	----

LISTA DE MAPA

MAPA 1: Localização da Terra Indígena Buriti e das unidades da UEMS de Campo Grande e de Maracaju no Estado de Mato Grosso do Sul.....	66
--	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Projeto de Pesquisa da UEMS - PPU.....	287
Anexo 2 - Roteiro de entrevista com professores.....	300
Anexo 3 - Atividades desenvolvidas nas reuniões com Indigenas-acadêmicos.....	301

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO 1 – COMO ESCREVERIA MEU “QUEM” E MEU “COM QUEM”?	
QUEM LERIA MEU “PORQUÊ” E MEU “COMO”?.....	20
1.1 - Como escreveria meu “quem”: motivos de estar aqui.....	21
1.2 - Explicitando os porquês da pesquisa... ..	28
1.3 - Estudos antecedentes apontando pistas.....	35
1.4 - Com quem conversei: inspirações e companheiros teóricos.....	42
1.4.1 - Identidades e diferenças: teoria sob rasuras.....	47
1.4.2 - Sistemas de representação do outro.....	54
1.5 - Os (des)caminhos da pesquisa.....	58
CAPÍTULO 2 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DAS	
IDENTIDADES INDÍGENAS.....	84
2.1- Processo colonizador, discurso colonial e colonialidade.....	90
2.1.1 - Representação indígena: ambivalências de um discurso colonial.....	94
2.1.2 - A colonialidade e sua produção de identidades/ diferenças indígenas.....	102
2.2 - A instituição oficial da tutela indígena.....	106
2.3 - Movimentos indígenas em busca da autonomia: identidades indígenas emergentes..	112
2.4 - Os povos Terena e suas representações.....	116
CAPÍTULO 3 - ESPERANÇAS, SONHOS, LAÇOS CULTURAIS, MOTIVOS	
DE IR PARA A UNIVERSIDADE: IDENTIDADES “PROJETADAS”.....	121
3.1 - “Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”: expectativas da	
comunidade sobre seus indígenas-acadêmicos.....	122
3.2 - “Pretendo fazer um mestrado e até um doutorado”: expectativas de	
identidades dos indígenas-acadêmicos.....	131
3.3 - “Todos podiam estar se graduando”: identidades indígenas na relação com colega	
não conseguiram entrar na universidade.....	142
3.4 - Voltar, ou não, para a aldeia depois de formado? Eis a questão.....	152

CAPÍTULO 4. ESPAÇO/ TEMPO DA UNIVERSIDADE: IDENTIDADES/ DIFERENÇAS INDIGENAS NA FRONTEIRA.....	161
4.1 - “Quando você sai da comunidade, você pensa quem você é”: produção de identidade/ diferenças na fronteira cultural.....	163
4.2 “Lá nunca é discutido a questão do índio, só aprendemos a cultura deles”: identidades culturais e a monocultura acadêmica.....	175
4.3 – “Ah! É índio, é da cota, não tem a capacidade que a gente tem”: identidades/ diferenças decorrentes de ser cotista.....	188
4.4 - “Até você, que é índio, tem capacidade de fazer um mestrado”: fixação de uma suposta incapacidade étnica.....	194
4.5 - “Nós temos que fazer mais que os outros”: quando mais universidade significa mais identidades/ diferenças indígenas.....	211
CAPÍTULO 5 - IDENTIDADES E DIFERENÇAS INDIGENAS FORTALECIDAS, INVISIBILIZADAS, EXCLUIDAS, RESSIGNIFICADAS.....	226
5.1 - “Considerando as dificuldades, somos os persistentes e valorizados na comunidade”.....	227
5.2 - Da invisibilidade indígena à exposição constrangedora do “índio”.....	232
5.3 - Entre a igualdade/ desigualdade/ diferença: fronteiras da exclusão.....	242
5.4 – Por políticas da igualdade e políticas da diferença: questões para continuar pensando a universidade.....	254
COMO FINALIZAR O INFINDÁVEL?.....	269
REFERÊNCIAS.....	275
ANEXOS	287

EPÍGRAFE

Talvez eu poderia resumir estas páginas na conhecida frase: “Posso ser o que você é, sem deixar de ser o que sou”. Mas como simplificar o que é, por demais, complexo? A começar pelo fato de que o “você é” não existe sem o “eu sou” e vice-versa. Vou tentar explicar...

A autora

INTRODUÇÃO

*Iracema voou para a América
 Leva roupa de lã, e anda lépida
 Vê um filme de quando em vez
 Não domina o idioma inglês
 Lava chão numa casa de chá
 Tem saído ao luar com um mímico
 Ambiciona estudar canto lírico
 Não dá mole pra polícia
 Se puder, vai ficando por lá
 Tem saudade do Ceará
 Mas não muita
 Uns dias, afoita, me liga a cobrar
 – É Iracema da América.
 Iracema voou (Chico Buarque)*

Abro estas páginas trazendo a releitura na música de Chico Buarque (2000) da idealizada e romântica Iracema de Jose de Alencar. Ele fala da “Iracema da América”, pós-colonial, inserida na globalização, atravessando as fronteiras espaciais/ temporais/ virtuais, eternamente deslocada. A personagem é evocada como um recurso metafórico para pensar esta pesquisa que tem por objetivo identificar e analisar a produção de identidades e diferenças em indígenas-acadêmicos, resultante de sua inserção na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - pelo sistema de cotas.

Penso nessa canção que reescreve a identidade da idealizada virgem dos lábios de mel que representava toda a pureza associada às terras brasileiras, desejosas da civilização

trazida pelo português, com forte imposição dos valores e do olhar europeu, para a condição contemporânea de indígena marcada pelo processo colonial, vivendo em outros espaços/ tempos, em situação de fronteira, de exílio, babélica, a começar pelo trânsito truncado na língua que se lhe impõem dominar, mas não domina. Está deslocada em seu novo território que promete um futuro melhor, um país-símbolo do poder econômico, do empoderamento. Tem saudade do seu Ceará, mas não é mais a índia cearense, como também não domina o idioma inglês. É dupla, é Iracema e é da América, mas ao mesmo tempo, não é plenamente nenhuma das duas coisas.

Sua outra identidade indígena nos causa estranhamento, seria esta Iracema, ainda indígena? Pois não encontramos equivalência em nosso imaginário com a imagem fixa da Iracema, das representações que nos produziram as narrativas de Alencar. Nestes novos espaços/ tempos, ela usa roupa de lã, usa celular, assiste filme na TV, ambiciona estudar. Teria “perdido” sua identidade? Quem é essa “Outra” Iracema de Chico Buarque?

A entrada de indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, através do sistema de cotas tem várias implicações e entre elas, os efeitos em suas identidades em decorrência de passarem a estar inseridos nesse espaço universitário. Adentrando o espaço universitário, quem se tornam? Há quem diga que se tornariam menos índios que antes. Já não são apenas indígenas, se é que algum dia foram “apenas” indígenas, mas passam a ser acadêmicos indígenas. Essa dupla inscrição/ designação marca suas identidades plurais. Passam a ser, por definição, hifenizados, acadêmicos-indígenas, mas prefiro identificá-los como indígenas-acadêmicos, pois assim percebo sua indianidade enfatizada, enquanto a identidade acadêmica, não menos importante, aparece em segundo plano, como “*place de passage*”, um lugar de passagem, conceito que me remete à Stuart Hall (2010).

Ao mesmo tempo em que chamo atenção para suas identidades, suas diferenças vêm à superfície como o outro lado da mesma moeda. Assim não posso pensar nas identidades sem pensar nas diferenças. Aqui a relação parece tão complexa quanto duas inscrições hifenizadas. Mas, identidades e diferenças, mais que serem hifenizadas, se conjugam de forma articulada e quando essa articulação fica mais visível prefiro denominá-las de identidades/ diferenças, quase sempre assim no plural, quando se busca por em destaque essa pluralidade, tentando escapar de um (im)possível retorno à fixação.

Pensando na entrada dos indígenas-acadêmicos na universidade pelo sistema de cotas, várias questões outras vêm à tona: ao adentrarem a universidade, como os indígenas são representados em suas comunidades? Como são representados na universidade? Quais são os

efeitos dessas representações em suas identidades? Que diferenças são visibilizadas? Como são constituídas tais diferenças? Que relações de poder atravessam a produção dessas identidades e diferenças? Com base nessas questões apresentadas, o problema desta pesquisa pode ser sintetizado na seguinte questão: **Como as identidades/ diferenças dos indígenas são produzidas quando passam a ser acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul?**

Sabemos que historicamente a universidade no Brasil foi criada para o atendimento de uma elite colonizadora. Portanto essa universidade traz o discurso colonial, cuja herança se manifesta atualmente de forma tácita e explícita. Em Mato Grosso do Sul, os indígenas Terena foram alvo privilegiado do projeto assimilacionista do Estado que teve como objetivo fazê-los “deixar de ser índios”. O espaço/ tempo da UEMS passou a receber nos últimos anos esses indígenas de forma mais expressiva, pelo sistema de cotas e se constitui em um espaço de fronteira cultural em que suas identidades e diferenças indígenas são produzidas. Para além das representações estereotipadas que concebem um processo de perda da identidade indígena resultante da entrada e permanência destes na universidade, sustento a seguinte tese: **o espaço/ tempo universitário é um espaço/ tempo fronteiro de afirmação das identidades/ diferenças indígenas**. Apesar de a universidade carregar as marcas da colonialidade, os indígenas desenvolvem cotidianamente estratégias políticas de afirmação e defesa de suas identidades/ diferenças, em meio a relações de poder.

Considerando o problema e tese anunciada, alguns objetivos foram definidos, sendo o objetivo geral: **Identificar e analisar a produção de identidades/ diferenças indígenas resultantes de sua inserção na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Para fins de análise, este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar algumas representações no discurso colonial sobre os indígenas ao longo da História do Brasil;
- Identificar e analisar como as próprias expectativas e representações das comunidades indígenas sobre seus acadêmicos produzem efeitos em suas identidades/diferenças;
- Identificar e analisar as identidades/diferenças indígenas produzidas no encontro cultural do espaço da universidade;
- Discutir os efeitos produzidos nas identidades/diferenças indígenas na universidade e suas implicações para uma política da identidade e da diferença.

Para analisar as questões apresentadas e buscar alcançar os objetivos propostos trago as categorias cultura, identidade e diferença, entre outras para o centro da discussão desta pesquisa. Para isso, inspiro-me nos Estudos Culturais de origem britânica e de viés pós-estruturalista. Neste campo teórico-metodológico, as identidades e diferenças são ressignificadas de forma constante, a cultura hegemônica é entendida como o resultado das relações de poder e não como uma cultura superior ou mais evoluída como se concebe em uma lógica colonial. Convido para interlocução Hall (2006, 2009a, 2011, entre outros), Bauman (2001, 2005, entre outros), Woodward (2009), Silva (2009, entre outros), Bhabha (2010), Backes (2005, 2011, entre outros), Duschatsky e Skliar (2001), Skliar (2003), Santos (1995, 2002), entre outros.

A estrutura do texto desta tese divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo inicio pela tarefa de escrever sobre quem sou eu, enquanto pesquisadora das identidades/diferenças indígenas, deixando entrever meu envolvimento pessoal/ profissional/ intelectual com o tema e as razões que penso justificar seu estudo. Apresento o levantamento de pesquisas relacionadas ao tema que apontam os caminhos que necessitam ainda ser trilhados. Procuro articular as questões levantadas às discussões do campo dos Estudos Culturais, na apresentação e problematização de categorias centrais neste estudo já apresentadas e outros conceitos correlatos, descrevendo também os caminhos e descaminhos percorridos na construção da pesquisa.

No segundo capítulo reúno as principais representações sobre os povos indígenas do Brasil, ao longo do processo colonial chegando aos povos Terena de nosso estudo, considerando as marcas nas identidades indígenas e na produção de diferenças construídas nesse processo. Longe de realizar um levantamento histórico dos povos indígenas no Brasil, o que transcende os objetivos deste estudo, pretendo chamar a atenção para a produção da colonialidade especialmente os efeitos do sistema de tutela, discutindo as possibilidades de resistência engendradas no processo de subalternização.

Os processos de resistência indígena ao processo colonial foram responsáveis pela ressignificação desses povos em suas culturas e identidades. As lutas empreendidas em seus movimentos nas últimas décadas resultaram conquistas institucionalizadas, entre elas, a reserva de vagas para indígenas na universidade pelo sistema de cotas. Tal possibilidade garantida por lei passa a produzir expectativa/ sonhos/ receios nas comunidades indígenas sobre o que seus jovens podem se tornar ao adentrarem a universidade. Por isso no terceiro capítulo, apresento algumas expectativas, sonhos, projetos pessoais dos indígenas e de suas

comunidades quanto à suas identidades presentes como indígenas-acadêmicos e identidades futuras após sua formação. Busco destacar a força dessas expectativas da comunidade e dos próprios indígenas-acadêmicos, considerando seu significado cultural particular na produção de identidades e diferenças.

Essas expectativas dos indígenas e de suas comunidades não somente antecedem sua entrada na universidade e o decorrente processo de produção das identidades/ diferenças ocorridas nas relações estabelecidas nas relações dentro da universidade, mas se constituem em processos paralelos/ concomitantes em que identidades e diferenças indígenas se articulam e se sobredeterminam.

Por uma questão de ordem de apresentação, os efeitos gerados pelas expectativas são apresentados no capítulo três enquanto no capítulo quatro são tratadas as questões mais específicas do encontro cultural ocorrido no espaço tempo da universidade. Essa sequência não se prende a um ordenamento temporal/ linear. Nesse quarto capítulo, trago as narrativas, histórias, observações, depoimentos dos acadêmicos, dos professores que tratam especificamente do espaço/tempo fronteiro da universidade onde são demarcadas posições, produzidas identidades e diferenças nas práticas sociais por meio das representações. Trata-se do encontro cultural entre indígenas-acadêmicos e não indígenas em que as identidades/ diferenças indígenas são destacadas gerando possibilidades e negociações.

Da mesma forma o capítulo cinco, ao apresentar outros efeitos nas identidades/ diferenças indígenas, não dá continuidade a uma sequência temporal, visto que os efeitos nessas identidades são apresentados ao longo de quase toda tese, mas traz outros efeitos e implicações tais como as posições de identidades entre a visibilidade e invisibilidade, as questões sobre igualdade/ desigualdade/ diferença, exclusão e fortalecimento identitário.

Como recorte empírico-metodológico foi considerado a realidade de duas unidades da UEMS, dos municípios de Campo Grande e de Maracaju, em relação às observações e relatos de seus indígenas acadêmicos. Os doze professores entrevistados são das unidades de Campo Grande, Maracaju e um professor da unidade de Dourados, escolhido por sua importante participação no processo de implantação do sistema de cotas nesta universidade. No próximo capítulo será apresentada uma descrição mais detalhada sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.

1 – COMO ESCREVERIA MEU “QUEM” E MEU “COM QUEM”? QUEM LERIA MEU “PORQUÊ” E MEU “COMO”?¹

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar esta condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões que se cuspiam em mim: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio ... Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem. Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaíam sobre mim: índio, Juruna, Aritana, Peri ... E tive de conviver com o que a civilização tem de pior, isto é, ignorar quem traz em si o diferente. Ainda jovem me vi em crise de identidade. Aceitar minha origem significava abandonar uma série de comportamentos que já tinha introjetado, e eu não tinha muita coragem de fazer isso. [...]
(MUNDURUKU, 2000, p. 9)

Depois de escrever e refletir sobre a híbrida e cambiante identidade indígena que me acompanhou e me acompanha em minha história de vida encontrei-me com Munduruku (2000) através de seus textos literários. Quando li o texto acima em sua obra, senti que não estava só e sentindo-me compreendida por ele, ainda que nunca tenha conhecido minha história, convidei-o para abrir este capítulo.

¹ Paráfrase à Affonso Romano de Sant’Anna em “A grande fala do índio guarani perdido na história e outras derrotas” (SANT’ANNA, 1988).

Nas próximas páginas retomo algumas cenas da minha história de vida, deixando entrever “quem” fala, buscando os “porquês” das questões que me trouxeram a este esquadrihar, razões de estar aqui neste espaço/tempo de investigação; o campo teórico de inspiração, os companheiros desse campo teórico “com quem” converso, sendo encontrados ao longo da jornada, companheiros teóricos convidados e que me convidaram para conversar; e finalmente, “como” foi tentar esquadrihar o tema proposto em seus descaminhos e limitações do caminhar.

1.1 – Como escreveria meu “quem”: motivos de estar aqui

Meu interesse em pesquisar o tema está atravessado pela subjetividade de minha história e identificação étnica indígena. Posso dizer que trago no corpo as marcas de uma indianidade, ou modo de identificação com os povos indígenas, que fica cada vez mais presente à medida que me aproximo dos indígenas e de suas questões.

O conceito de indianidade (VAZ FILHO, 2006) vem da antropologia e refere-se à modalidade étnica de ser índio, a uma identidade construída a partir de ideias, opiniões e avaliações de outras pessoas, mas muito mais dependente de um sentimento de pertencimento, um “modo de ser”, que não é fixo.

A definição da categoria indianidade, como comenta Vaz Filho (2006) é atualmente complicada no Brasil. O sentido do termo “indígena” passa por uma disputa política e conceitual. Pelas representações estereotipadas e mesmo a considerar a política indigenista brasileira, a visão do índio primitivo como o verdadeiro índio só alimenta suspeitas sobre a autenticidade e pureza de quem se afasta dessa primitividade. Pelo Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), é indígena “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Nessa definição o indígena fica a mercê da identificação do outro e a distinção de sua cultura em relação à sociedade nacional, denota o entendimento de seu não pertencimento à essa sociedade.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – (BRASIL, 2004) - no Artigo 1º, inciso 2, determina a consciência da identidade como critério fundamental para sua definição. Para os antropólogos, não há identidade “mais pura” ou “natural” em oposição às comunidades “emergentes”, ou seja, aquelas comunidades indígenas

que mesmo dadas como extintas, ressurgem. O que importa é a autoidentificação e que sejam identificados como tal (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999).

Se a categoria indianidade é ambígua no Brasil, a minha identificação indígena não é diferente. Se não tenho uma identidade unificada e coerente, se minha identidade é fragmentada e cambiante, isso pode parecer constrangedor. Mas Hall (2009) me tranquiliza ao afirmar que identidades coerentes, unificadas e seguras não existem. São fantasias que criamos sobre nós mesmos. Na realidade assumimos posicionamentos múltiplos e cambiantes e, por isso mesmo, desconcertantes, mesmo que seja temporariamente. Habitamos em várias posições de sujeito e pelas quais somos habitados (HALL, 2009). Após algumas gerações de miscigenação étnica, essa identificação só pode ser carregada de ambivalências, pois se me autodeclaro não indígena, sempre haverá alguém que questione, ainda que no secreto de seu pensamento, se eu ainda não tenha me olhado no espelho(!). Embora a identidade não se defina biologicamente, os fenótipos estão carregados de significados produzidos culturalmente em torno das características biológicas. Se me declaro indígena, considerando o critério de autoidentificação, posso incorrer à críticas de estar querendo me beneficiar dessa identificação, de alguma forma. Sendo descendente, a uma distância de três ou quatro gerações, de espanhóis, paraguaios, alemães e portugueses, as marcas fenotípicas indígenas que trago provêm, certamente, da linhagem de minha avó, filha de paraguaios, falante da língua Guarani, cujos traços físicos eram visivelmente indígenas.

No filme das lembranças da minha infância, recordo meu pai, brincando comigo e inventando uma linguagem atrapalhada e engraçada, querendo fazer-me acreditar que estava falando em japonês, porque “eu era japonesa”. Obviamente eu não tinha nada de japonês, exceto o rasgado dos olhos. Mas, naquela fantasia de representação, eu era situada naquela posição de sujeito (HALL, 2009). Conhecendo meu pai, fico hoje pensando que, se ao brincar comigo daquela forma, ele não estaria tentando me proteger da produção de uma identidade discriminada como era/é a identidade indígena. Ainda que hoje a discriminação e o preconceito continuem presentes, em relação aos povos indígenas, naquelas décadas de 1960 e 1970, em pleno período de políticas indigenistas assimilacionista no Brasil, a considerar a análise do antropólogo indígena Baniwa, Luciano (2006), era comum a negação identitária por muitos indígenas miscigenados ou submetidos ao processo de assimilação colonial (SANTOS, 1995, 2006) em que suas identidades étnicas e culturais eram subjugadas a fim de serem negadas e cuja extinção esperava-se ser apenas uma questão de tempo.

A mais difícil tarefa que aqui tento realizar é retirar outras lembranças do baú de memórias da infância que trazem episódios que bem poderiam ficar no esquecimento. Mas buscando ser coerente com o rigor teórico-metodológico do campo epistemológico dos Estudos Culturais (HALL, 2006, 2009, SKLIAR, 2003) no qual se situa esta pesquisa, preciso trazê-los à tona, explicitá-los e não escondê-los, uma vez que “posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos parece sugerir o fato de interrogar (-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é definitivamente olhado” (SKLIAR, 2003, p. 70). Skliar parece sugerir que antes de preocupar com a descrição e o entendimento do objeto de pesquisa a ser olhado é preciso que o sujeito pesquisador explicita a subjetividade que atravessa seu olhar.

Sendo assim, devo dizer que minha subjetividade traz no corpo as marcas de episódios de discriminação pela associação a características biológicas indígenas com significados de inferiorização produzidos culturalmente. Marcas doloridas foram produzidas nas vezes em que fui alvo de nomes pejorativos associados a estereótipos indígenas. Possivelmente tais representações preconceituosas tenham produzido a timidez que caracterizou minha identidade em um período da infância e do início da adolescência, impondo-me em um processo atravessado por relações de poder, em uma posição de sujeito inferiorizado, diminuído pelo outro. Essas marcas da subjetividade estão na origem da indignação que sinto em relação ao processo discriminatório, desumano e cruel de colonização, exploração, subjugação e massacre a que foram e são submetidos os povos indígenas. Comecei a entender também, através da explicitação de meu processo de constituição identitária, que ao descrever como as representações discursivas acabam produzindo efeitos de verdade e como essas “verdades” foram construídas, acabo por encontrar o caminho para sua desconstrução.

Felizmente, nem tudo estava perdido na minha infância. Se por um lado, temia me relacionar com as pessoas nesse período, por outro, havia construído certa segurança em minha capacidade cognitiva. Confiança construída desde as primeiras letras. Como gostava de ler, acabava ouvindo de meu pai representações tais como “estudiosa” e “inteligente” com efeitos de identidade que me levavam a ler e estudar mais, recebendo mais elogios, era um corpo que se dobrava ao discurso, o que acabava em um interessante “círculo virtuoso”, resultando assim nos primeiros lugares nos *rankings* de notas que se faziam na época, com premiações e destaques.

Mas experimentei o (des)gosto do fracasso escolar também. Uma das vezes foi quando esse pai muito presente e amoroso, que no período em que fiquei longe de casa e em

tempos que carteiros ainda levavam cartas, me enviava duas e até três cartas por semana, é levado à óbito, precocemente, por leucemia. As aulas perdidas naquele terceiro ano do Ensino Médio e o buraco que ficou em meu peito bloquearam minha capacidade de concentração especialmente em Física e Matemática, tendo que realizar a temida recuperação final. Lembro-me de como chorava na hora da prova de Matemática. Vendo a minha situação, um amigo colocou a prova dele no chão para que eu apenas copiasse. Tudo em vão. Além de não saber “colar”(!), as lágrimas não me deixavam ver a “cola”. A decisão sobre minha reprovação ou aprovação foi tomada naquele ano, pelo Conselho de Professores. Felizmente “concederam” a aprovação. Fico imaginando os efeitos que a imagem e a representação de “incapaz” tem produzido nos/sobre os indígenas, assim como o tratamento de tutelado destinado sobre/aos indígenas pelo colonizador, tem produzido/produz identidades e diferenças na “alma” indígena.

Felizmente as identidades não são fixas, mas são movediças, múltiplas, provisórias (HALL, 2006, 2009a, 2010). E essa posição da minha identidade diminuída que se manifestava em timidez, move-se, desliza-se por volta dos dezesseis anos, quando começo a estudar violão e logo depois começo a tocar e cantar em eventos do colégio e da igreja, passando pouco tempo depois a ensinar o instrumento. O efeito do olhar e ouvido alheio que me via tocar e cantar foi produzindo em mim outras posições de identidade mais confiante.

Se penso que sou, ou se penso que não sou indígena, o fato é que a identidade indígena sempre esteve me rodeando como um espectro ora mais de perto, ora mais de longe. Essa identidade ficava mais presente quando em contraste com o diferente, quando o fenótipo branco era predominante. Exemplo disso foi quando a partir do Ensino Médio fui estudar em Hortolândia, na região de Campinas no estado de São Paulo, onde havia muitos descendentes de italianos. Foi a partir de um maior contato com essa diferença entre fenótipos e seu significado cultural que fui construindo uma identidade que ora se via indígena, ora se confundia com descendentes de japoneses, ora como descendentes de paraguaios - como se a maioria dos paraguaios não trouxessem em sua formação a matriz indígena.

Essas marcas da identidade indígena que podem ter passado despercebidas por algum tempo, passam a ser ressignificadas pelo contato, a partir de 2005, com os indígenas, meus alunos, meus companheiros de viagem. Desde aquele ano, atuando como docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – unidade de Maracaju – MS - a relação indígena-universidade chamou-me a atenção. Ao longo de três anos viajei com os indígenas de ônibus no percurso de Sidrolândia/MS, onde embarcavam vindo de sua aldeia até a

universidade, trajeto de cerca de cem quilômetros. Ali nos reuníamos, para ensinar e aprender, nos cursos de Pedagogia e Administração. Observava como eram falantes entre si no ônibus e, conversando com eles, tive a oportunidade de conhecer um pouco de suas histórias. Intrigava-me, no entanto, como acabavam invisibilizados no espaço universitário, onde sua presença era quase imperceptível. Na maior parte do tempo calados na sala de aula, buscavam sentar-se nas últimas carteiras, como se desejassem, se isso fosse possível, estar do outro lado da parede.

O baixo rendimento expresso nas notas de alguns indígenas era muitas vezes considerado, por aqueles que se opunham a inserção de indígenas pelas cotas, como argumento à culpabilização dos indígenas na universidade por algum eventual rebaixamento nos resultados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que os cursos viessem a obter.

Nesses momentos de comentários preconceituosos e discriminação expressa, minha ancestralidade indígena, de certa forma disfarçada pela mistura étnica, retorcia dentro de mim. Se em muitos momentos da minha vida, minha identidade cambiante não foi indígena, quer seja pela ausência de uma história recente comum, quer seja pelo não convívio coletivo, ou ainda pela negação da família em se identificar com a etnia indígena, desde a minha história de convivência com os indígenas em nossas viagens e pela observação atenta da relação universidade-indígena nos últimos anos, minha identificação étnica tem deslizado com mais frequência para um corpo indígena.

Penso ser importante destacar que essa identificação étnica transcende o fenótipo, ou seja, não são as características biológicas trazidas no corpo que me fazem sentir indígena, mas os significados culturais produzidos em torno das características biológicas e, muito mais, minha condição histórica de um passado não muito conhecido e não tão remoto de antepassados de minha avó e, sobretudo, minha história presente de aproximação com os indígenas e a compreensão do momento e dos desafios vividos ao adentrarem a universidade, espaço antes refratário à presença de etnias excluídas e consideradas, por muitos, como um “limbo social” (OLIVEIRA, 1976a).

A partir de 2008, passei a compor, como representante da unidade universitária de Maracaju, a Comissão de Avaliação e Acompanhamento dos Alunos Cotistas da UEMS, sob a presidência da Dra. Maria José de Jesus Cordeiro que, quando Pró-Reitora de Ensino da UEMS, coordenou o processo de implantação do sistema de cotas na instituição. Além das reuniões de discussão, avaliação, análise do desempenho dos cotistas em relação aos não cotistas, estudos e pesquisas, atuamos como interlocutores entre os cotistas e a UEMS e

buscamos promover eventos de sensibilização e valorização das cotas, como forma de capacitação dos docentes e acadêmicos em reuniões com cotistas e docentes. Nesse processo fui ressignificando conceitos, posicionamentos sobre minha docência, sobre meus alunos, sobre o papel da universidade que abriga os cotistas, especialmente os cotistas indígenas, sobre a função das cotas, nesse momento, como ação afirmativa que institui de forma imediata concretização de um direito indígenas à entrada na universidade pública.

Quando passei a integrar essa Comissão de Avaliação e Acompanhamento dos Acadêmicos Cotistas da universidade, principalmente nas primeiras reuniões da comissão, essa avaliação e análise de desempenho se faziam necessárias em função da representação recorrente na comunidade acadêmica sobre a (in)capacidade dos cotistas em acompanhar o desempenho dos não cotistas. Eram representações fixas, estereótipos, “[...] estratégias discursivas que simplificam a definição daqueles que são considerados diferentes ou desviantes” (BHABHA, 2010, p. 117). Tais representações, em nossas análises, entendidas como fruto de um longo processo cultural de colonização, fixavam a imagem do indígena como menos capaz que o não índio e eram, no mínimo, desprovidas de problematização.

Em nossas análises sobre o desempenho entre cotistas e não cotistas, a questão que mais saltava aos olhos, em relação aos indígenas, era denominada nas atas acadêmicas de “evasão”. Por falta de outra categoria mais adequada nos documentos, o que se considerava evasão era o não comparecimento dos indígenas para renovar a matrícula e mesmo o não comparecimento à matrícula inicial, após a aprovação dentro das reservas de vaga no vestibular. Na unidade de Maracaju, todos os indígenas que ingressaram nos dois primeiros anos da implantação do sistema de cotas desistiram da universidade ao longo de sua trajetória. Nos três anos subsequentes, de quinze candidatos aprovados no vestibular pelas cotas, nove estão matriculados, três não voltaram para renovar a matrícula e outros três nem mesmo compareceram para fazer a matrícula inicial².

Considerando a grande luta travada pelos indígenas para sair da aldeia e ir para a cidade, as dificuldades relacionadas à sua precária condição econômica, muito pouco amenizada pelas bolsas de permanência e a adaptação ao novo ambiente, adicionado ao componente da linguagem, pois muitos indígenas têm seu idioma materno como primeira língua, sendo o Português sua segunda língua, da qual muitos desconhecem grande parte de seus vocábulos. A partir dessas especificidades, a denominação “evasão” e suas causas

² Dados levantados pela pesquisadora, das atas da secretaria acadêmica da unidade universitária de Maracaju, como uma das atribuições da Comissão de Avaliação e Acompanhamento dos Acadêmicos Cotistas da UEMS.

precisam ser explicitadas. A partir dessas observações e na falta de outra categoria de classificação que traduza esse não comparecimento à matrícula ou rematrícula na universidade é que o significado de evasão dos indígenas, neste texto, deve ser relativizado.

Trabalhando no curso de Pedagogia com Práticas Docentes e Estágio Supervisionado, propus aos acadêmicos a construção de um portfólio, uma pasta em que se documentavam os registros importantes de sua formação docente e, dentre esses registros, o relato de suas histórias de vida e de formação. Propus também que identificassem a capa dessa pasta de tal forma que cada uma fosse a “sua cara”. Surgiram verdadeiras obras de arte nessas capas e dentre elas, as “caras” dos indígenas-acadêmicos. Além da identidade assumida na capa, as histórias de vida dos indígenas remexeram com meus sentimentos, abalaram algumas de minhas “certezas” sobre quem eram eles e o que significava a experiência da universidade para eles. Comentei com os acadêmicos que eu deveria ter tomado conhecimento dessas histórias no primeiro ano do curso. Histórias de muitas dificuldades, de privações, de fome, de exaustão do corpo pelo trabalho forçado, de muitas horas privadas do sono, mas também de muita resiliência, de resistência. Ao levar as pastas comigo, passei na sala da coordenadora do curso e pedi para compartilhar com ela uma das histórias. Passei alguns dias compartilhando essas histórias com algumas colegas e mesmo com minha família. Esses três indígenas-acadêmicos foram os primeiros, entre os indígenas dessa unidade universitária, a chegarem ao quarto ano do curso, uma dentre eles foi a primeira e única indígena a se formar naquele ano.

Essas experiências aguçavam cada vez mais em mim o desejo de academicamente me aprofundar nas questões que envolviam a trajetória dos indígenas na universidade. Acreditei haver chegado a oportunidade quando a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB - abriu inscrições para seleção de sua primeira turma de Doutorado em Educação. Estava com meu afastamento para o doutorado pré-aprovado na UEMS, aguardando apenas a aprovação em processo seletivo. Desde o mestrado em Educação cursado na UCDB quando investiguei sobre aspectos culturais da aprendizagem, havia tomado conhecimento sobre a qualidade das produções científicas da linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena. Com esses antecedentes, desenhei um projeto de pesquisa voltado para a questão da entrada dos indígenas na Universidade, projeto que após adequações feitas junto ao meu orientador, intitula-se: “Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”: identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul.

Mas qual a relevância e a pertinência de se estudar sobre este tema. Ou antes disso, qual a importância do acesso dos indígenas à universidade? É o que procuro explicitar a seguir.

1.2 - Explicitando os porquês da pesquisa...

Desde a chegada dos primeiros colonizadores europeus às terras brasileiras até a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a relação colonizadores-indígenas tem sido marcada pela lógica da dominação política, pela invasão das terras indígenas, destruição de suas riquezas, ocultamento e aniquilamento de suas culturas. Reproduzindo essa mesma lógica, o processo de escolarização dos indígenas têm se caracterizado, ao longo desse período até 1988, por intenções explícitas de promover a assimilação, a homogeneização, por meio de um regime tutelar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 representa um divisor de águas, uma fronteira institucional na história indígena pós-colonização. Os artigos 231 e 232, do Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo VIII “Dos Índios” apresentam a mudança conceitual e jurídica dos índios como sujeitos de direitos, de suas culturas e de seus territórios. As implicações dessa constituição jurídica remetem a conceitos básicos relacionados ao respeito para com a diversidade sociocultural e ao direito de participação dos povos indígenas nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que isto afete suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural. Significa o reconhecimento ao direito de perpetuarem os modos próprios de vida, os próprios valores, enfim a própria cultura, bem como a garantia ao acesso a outras culturas, às tecnologias e outros conhecimentos.

Não obstante a Constituição de 1988 ter assegurado aos indígenas seu reconhecimento como sujeitos de direitos, o processo colonial de mais de 500 anos deixou-lhes marcas imensuráveis, visíveis, por exemplo, nas precárias condições sociais e econômicas que comprometem até mesmo a subsistência de muitas comunidades indígenas. O projeto colonial de educação escolar indígena, autoritário e assimilacionista, associado à dificuldade de acesso à educação superior e mesmo ao Ensino Médio, tem alargado o abismo de desigualdades no plano étnico-sócio-econômico, podendo ser observado através do acesso majoritário, ou exclusivo, de não índios à educação superior, acesso esse que, se alcançado pelos indígenas, poderia contribuir para melhorar suas condições de vida.

O contato com o não índio redundou em novas demandas e problemas às populações indígenas. Para o enfrentamento desses problemas, bem como para a reversão da

lógica assimilacionista e tutelar, os povos indígenas têm reclamado pelo acesso à educação superior pública, visando à aquisição de conhecimentos suplementares aos saberes indígenas para ajudar a resolver os desafios que se intensificam pelo contato com os não índios, demandando a formação de lideranças comprometidas com a defesa dos seus direitos, a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, a gestão de seus territórios e o fortalecimento de suas organizações.

Mesmo reconhecendo o valor dos saberes e da cultura indígena como suficientes para promover a qualidade de vida de seus povos, os problemas decorrentes de séculos de expropriação dos direitos, dos territórios, dos modos próprios de vida e de educação pelo processo colonial, demandam o acesso dos indígenas à legislação dos não índios, às tecnologias, à linguagem, enfim aos conhecimentos do mundo não indígena dos quais deve se valer a fim de apoderar-se de seus direitos, recuperar seus territórios, para a valorização e produção de sua cultura e afirmação de suas identidades.

Cada vez mais, tem sido uma prerrogativa indígena o acesso à educação superior pública para a formação de indígenas qualificados na cultura acadêmica, como revela Gersen Luciano, líder Baniwa, Doutor em Antropologia pela UNB e primeiro indígena no Brasil a adquirir o título de Mestre:

Senti a necessidade de ampliar minha capacidade de entendimento e compreensão do complexo universo científico, técnico e tecnológico do mundo moderno. Entendo que o maior domínio e a apropriação adequada desses poderosos instrumentos de trabalho e luta do mundo de hoje não me tornaram menos índio, ao contrário, proporcionaram-me maior capacidade de intervenção e contribuição para o fortalecimento da luta histórica do meu povo Baniwa e dos povos indígenas do Brasil (LUCIANO, 2006, p. 23).

Falando sobre a importância do acesso à linguagem e conhecimento do não índio, Pacheco de Oliveira e Freire (2006) ressaltam que, no protagonismo dos movimentos indígenas no período que antecedeu as conquistas na legislação de 1988, “ganharam maior projeção os índios que dominavam o português e tinham escolaridade”, reforçando a importância do domínio da língua portuguesa nos processos de negociação política e parlamentar (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.193), o que torna mais compreensível a demanda ao acesso e formação de indígenas na educação superior.

Por outro lado, a expansão quantitativa da escolarização conquistada pelas sociedades indígenas nas últimas décadas têm gerado, muito recentemente, reivindicações dos movimentos indígenas em nível nacional pelo acesso à educação superior. As demandas das comunidades indígenas em Mato Grosso do Sul pelo acesso a educação superior culminaram na aprovação da Lei n. 2589 de 26/12/2002, pelo governo do estado que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Esta universidade foi também a primeira do país a implantar cotas para os indígenas, reafirmando e garantindo o acesso destes à educação superior. A implantação do sistema de cotas ocorre dentro do entendimento político da necessidade de se adotar medidas atenuadoras/ superadoras de enfrentamento às iniquidades étnicas históricas no Brasil que redundaram no processo de inferiorização e subalternização.

Da Constituição de 1988 até os dias atuais, inúmeras organizações indígenas cresceram em número e fortaleceram-se. Entre os eventos realizados para debater a questão da educação superior indígena, destaca-se o Seminário Nacional “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil”, realizado em Brasília em 2004. O evento reuniu lideranças indígenas e universidades para discussão e elaboração de propostas baseadas no princípio de que: “Devemos assumir a definição do Brasil como um Estado pluricultural, fato já constatado pela Constituição de 1988, que inaugurou uma nova política de reconhecimento da diversidade cultural e política para os povos indígenas” (LIMA & BARROSO-HOFFMANN, 2007, p.140). O evento destacou o papel da universidade como lugar de reconhecimento e expressão máxima dessa pluralidade, acolhendo e se adequando às diferenças, papel de quem participa e acredita na educação para todos, como instrumento poderoso do exercício da cidadania.

No mesmo Seminário citado, foi unânime a voz dos indígenas reivindicando maior acesso dos seus jovens à educação superior, em alguns casos em defesa de uma educação superior indígena específica, direcionada exclusivamente aos povos indígenas; noutros casos pelo acesso a educação superior universal, juntamente com os não indígenas, formas distintas de se pensar a universidade. Lima e Barroso-Hoffmann³ (2007) assim se expressaram: “Os intelectuais indígenas têm bastante clareza de que o acesso às universidades é importantíssimo e que as *cotas* podem servir como um instrumento valioso tanto para a

³Respectivamente coordenador e subcoordenadora do projeto Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, com recursos da Pathways to Higher Education Initiative/Fundação Ford, em torno do qual se estruturou o referido Seminário de 2004.

situação de povos territorializados [...] quanto para aqueles que se deslocaram para cidades distantes” (LIMA & BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 18).

Em levantamento da evolução das ações afirmativas e licenciaturas interculturais dos povos indígenas nas Universidades brasileiras, Cajueiro (2007) investigou 213 Instituições de Educação Superior Públicas – IESPs - no Brasil, dentre as quais, 43 (20%) apresentavam alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente. Dentre estas 43 instituições, 28 são estaduais (65 %) e 15 federais (35 %). Também entre essas 213 IESPs analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais seis têm sede em Universidades Federais e quatro em Universidades Estaduais. Dentre as 28 Universidades Estaduais, 24 delas (86 %) instituíram ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as 15 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas. Em relação à distribuição regional das 43 Instituições de Educação Superior citadas, verificamos que sete pertencem à Região Nordeste; (16%); três à Região Norte (0,7%); 17 à Região Sudeste (40%); quatro à Região Centro-Oeste (0,9%) e, por fim, 12 à Região Sul (28%) (CAJUEIRO, 2007).

Dados mais recentes⁴ (LORENZONI, 2009) informam que o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND - apoiou, em 2009 e 2010, com recursos financeiros, 25 universidades públicas para a criação e oferecimento de cursos específicos de Licenciaturas Interculturais voltadas para a formação de professores indígenas.

Em 2012 foi aprovada a Lei Federal 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais designando a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. A lei determina ainda que essas vagas sejam ocupadas por autodeclarados pretos, pardos e índios na proporção destes em cada estado da federação. As instituições deverão implementar a lei em um mínimo de 25% ao ano, em um prazo máximo de 4 anos.

No Seminário “10 anos de Ações Afirmativas: conquistas e desafios”, realizado em novembro de 2012 no Rio de Janeiro, algumas preocupações foram apontadas em relação

⁴Perto de terminar esta pesquisa em 2013, realizei nova busca⁴ de levantamentos atualizados sobre as universidades públicas que desenvolvem algum tipo de ações afirmativas em relação aos indígenas não encontrando dados mais atualizados que aqueles apresentados por Cajueiro (2007) e Lorenzoni (2009). A procura foi realizada nas páginas de instituições voltadas ou relacionadas com o ensino superior indígena (Trilhas do Conhecimento: o ensino superior de indígenas no Brasil; LACED – laboratório de pesquisas em etnicidade, cultura e desenvolvimento e Rede de Saberes: permanência de indígenas no ensino superior).

a essa lei. Apesar de celebrada como um avanço quanto ao acesso nas universidades federais, para os indígenas ela é preocupante. Primeiro porque estes passam a concorrer com pretos e estudantes de escolas públicas, desconsiderando-se as especificidades da educação indígena e as especificidades de suas coletividades. E em segundo lugar, pela diminuição de vagas para indígenas em algumas instituições de ensino superior que a aplicação da lei poderá resultar (PAULINO, 2012).

Entre as instituições de educação superior do Centro Oeste que desenvolvem ações afirmativas para com os indígenas, a UEMS está, por ocasião da defesa desta tese, em seu décimo ano de implantação do sistema de cotas. Alguns estudos (CORDEIRO, 2007, 2008; ZARPELON & CORDEIRO, 2009; ATHAÍDE, 2010, SANTANA, 2010) apontam os primeiros resultados que mostram avanços e também alguns desafios a serem superados.

Em Mesa Redonda sobre “Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados – as demandas indígenas pela educação superior”, realizada no Seminário Nacional “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil” referido anteriormente, Pacheco de Oliveira (2004), aponta que o problema das populações indígenas no que se refere à educação superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados.

Não se trata, portanto, de inclusão dos indígenas na educação superior apenas e sim da construção de outra universidade. Participando da mesma discussão, vários indígenas afirmaram que não se devem criar universidades indígenas, mas introduzir as diferenças indígenas nas universidades existentes. Há outros que pensam que o sistema de cotas deve ser utilizado pelos índios enquanto a universidade indígena não for uma realidade. Foram mencionados os preconceitos e a discriminação sofrida pelos alunos indígenas cotistas, ao serem considerados menos capazes que os demais e como fator de rebaixamento da educação superior. Afirmaram ainda sobre a necessidade de se incluir nos conteúdos os saberes indígenas a fim de promover o respeito e o conhecimento de seus direitos e de suas culturas, exercendo a universidade seu papel enquanto um espaço de diálogo e convivência entre diferentes visões de mundo e conhecimento. Acreditam ainda que a ocupação de espaços na universidade e o domínio do conhecimento dos não índios são estratégias de conquista e defesa dos direitos indígenas. Mencionaram os preconceitos contra os indígenas no meio universitário como a ideia de que os povos indígenas representam um empecilho ao desenvolvimento. “Se usarem um *laptop* deixaram de ser índios, tratando os índios como

seres domesticados, excluídos da cidadania e incapazes de gerir seus territórios” (WAPICHANA, 2004, p. 47).

O estudo da tese doutoral de Cordeiro (2008) apontou não existirem diferenças significativas entre o desempenho de brancos e negros cotistas, sendo que na média dos cursos, o desempenho dos cotistas negros foi satisfatório e superior ao dos brancos em vários deles. Quanto aos indígenas, as avaliações apontam um desempenho insatisfatório, mas o que mais sobressai é o alto índice de evasão e até o não comparecimento para a efetivação da matrícula em muitos casos. O estudo não teve como objetivo estabelecer uma comparação entre negros e indígenas, apesar de possibilitar esse entendimento e permitir essa conclusão ao leitor. Mas a comparação não tem sentido, pois as trajetórias históricas de colonização vividas por negros e indígenas descritas pela autora desde o início da escrita de sua tese mostram as diferenças entre seus processos.

Em pesquisa institucional, posterior ao doutorado de Cordeiro (2007), Zarpelon e Cordeiro (2009) procuraram ouvir os indígenas que cursaram a graduação no período de 2004 a 2007 para descobrir os índices e os motivos da evasão bem como outros dados que ofereçam subsídios para ações que efetivem a permanência dos indígenas na Educação Superior. Discute-se o conceito de evasão que, no caso dos indígenas, difere da evasão de um não indígena, pois os indígenas travam grande luta para sair da aldeia e ir para a cidade, o que leva muitos a desistirem antes mesmo da matrícula. Dentre os indígenas cotistas matriculados, mais de 63% não permaneceram. Foram apontadas dificuldades relacionadas à sua precária condição econômica, muito pouco amenizadas pelas bolsas de permanência e a adaptação ao novo ambiente da academia, especialmente relacionadas à forma como os indígenas são vistos, ou desprezados, por colegas e professores.

Contudo, a maior dificuldade apontada no estudo parece estar na relação com os professores. Dentre as respostas sobre os docentes, 60% apontam a falta de habilidade destes para se relacionar com os indígenas, além da desconsideração para com suas dificuldades no domínio da língua portuguesa, sua segunda língua, da qual os indígenas desconhecem o significado de muitas palavras. Dificuldades foram apontadas também quanto à quantidade de conteúdos e à forma de explicá-los, estas últimas comuns também aos não indígenas.

Com base nos estudos apresentados, entre as causas apontadas para o alto índice de evasão dos indígenas, merece destaque a necessidade de adequação da universidade, já apontada por Cordeiro (2007, 2008) considerando as diferenças que abriga. Acredita-se que é necessário explicitar, ainda, que as ações afirmativas de inclusão indígena na educação

superior na UEMS por meio das cotas foram implantadas mediante decisão e lei estadual, sem discussão ou formação prévia dos docentes sobre a questão, o que talvez explique, em parte, o desconhecimento das questões envolvidas nas ações afirmativas e a resistência interna ao sistema. Na medida em que forem mais explicitadas e discutidas nossas posições e posturas diante dos indígenas cotistas na universidade, ainda que preconceituosas, confrontando-as com outras perspectivas de alteridade, talvez outras possibilidades possam ser visualizadas na direção de uma universidade aberta à diversidade cultural e comprometida com a diferença cultural.

Além disso, Mato Grosso do Sul continua sendo o estado com a segunda maior população indígena do Brasil, segundo o censo de 2010 do IBGE (Brasil, 2011), apresentando, contudo, as marcas de séculos de extermínio, exploração e expropriação de suas terras e de sua cultura. Não é difícil perceber também que existe na região um forte sentimento “anti-indígena”, abertamente ostentado pelos grandes latifundiários, ligados ao agronegócio, posição e atitude claramente veiculada pelos meios de comunicação. Para mudar essa representação produzida histórica e culturalmente é um desafio nada pequeno a ser problematizado no contexto da educação superior. As ações voltadas à reparação dessas injustiças, de forma emergencial além de insuficientes mediante a reserva de apenas 10% das vagas da UEMS para indígenas, acabam se tornando mais reduzidas ainda, considerando a evasão de 63% (ZARPELON & CORDEIRO, 2009) destes e o alto nível de retenção. Espera-se que as discussões deste estudo contribuam para a reflexão sobre a universidade que temos e a possibilidade de sua transformação e abertura em relação às diferenças culturais. Uma maior e melhor formação de indígenas na educação superior, ou seja, que reduza o alto índice de evasão e retenção, que se volte para a interculturalidade e que lhes seja significativa, poderá contribuir para a afirmação de suas identidades, para o seu fortalecimento cultural e melhor qualidade de vida dos povos indígenas.

Nessa possibilidade está a importância e a pertinência de investigar sobre a produção de identidades/diferenças indígenas dentro dos espaços universitários. Como foi dito, após a Constituição Federal de 1988 e do reconhecimento da cidadania indígena brasileira, os povos indígenas vivem um momento importante de sua história pós-contato com o colonizador. Ainda assistimos formas de repressão cultural não-institucionalizadas, assassinatos de lideranças, situações de descaso do poder público quanto à educação e à saúde, quanto ao reconhecimento de plenos direitos à terra. Mesmo assim, tal como a mitológica Fênix que ressurgue das cinzas, concordo com Luciano (2006) que após mais de

500 anos de massacre, escravidão e expropriação cultural e étnica, o ar um pouco menos repressivo, que se respira e no qual os indígenas vivem no Brasil hoje, tem possibilitado apesar das dificuldades, que as várias nações indígenas com muita resistência retomem seus projetos sociais étnicos e identitários.

Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. Isto é identidade indígena e orgulho de ser Índio. É ser o que se é, como acontece com todas as sociedades humanas em condições normais de vida (LUCIANO, 2006, p. 39).

Pelo que se observa na descrição de Luciano (2006), pode-se dizer que quando se pensa na produção de identidades/diferenças indígenas dentro dos espaços universitários, o que está em jogo vai além do direito ao acesso e permanência nesses espaços. Se, conforme afirma Silva (2009, p. 81), os processos de afirmação da identidade e da diferença, “são o resultado de uma produção simbólica e discursiva”, ou seja, são “fabricadas”, “criadas” (Ibid, p. 76) nas relações culturais e sociais, disputas mais amplas estão envolvidas. “Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” (Ibid, p. 81).

Nas relações de poder que marcam qualquer espaço universitário, como as identidades/ diferenças indígenas são marcadas no discurso colonial? Esta é uma questão que, dita em outras palavras, está no centro da problemática deste estudo.

1.3 – Estudos antecedentes apontando pistas

Ao buscar estudos já realizados ao redor das questões que me inquietavam na direção desta pesquisa, algumas teses e mesmo dissertações e outras pesquisas institucionais muito contribuíram no sentido de apontar o conhecimento já produzido, outras questões a serem discutidas, caminhos percorridos e a percorrer bem como conceitos ressignificados na articulação com as questões sociais e culturais focalizadas nesses estudos.

Além dos que estão arrolados a seguir, sei que existem outros que poderiam também ser mencionados, mas tendo que realizar um recorte, selecionei os mais

significativos, considerando a relação com à temática que tinha em vista pesquisar e em relação ao campo teórico em que ia cada vez mais me situando, estudos que realmente serviram como um norte. Aqui eles são apresentados em uma sequência mais ou menos temporal, não em relação às datas em que foram publicados, mas na sequência em que fui tomando conhecimento desses estudos ao longo destes últimos anos e de como nessa sequência temporal fui delimitando o tema, cortando arestas, fazendo os recortes no desenho desta tese.

Inicialmente a tese doutoral de Cordeiro (2008), já mencionada, foi o primeiro contato com pesquisa sobre a entrada dos indígenas pelo sistema de cotas na universidade. Além dessa tese, pesquisas posteriores de Zarpelon e Cordeiro (2009) também já apontados anteriormente, outro estudo sobre as cotas para indígenas da UEMS, em nível de mestrado (ATHAÍDE, 2010), investigou as experiências dos indígenas na universidade buscando ouvir os acadêmicos e mostrar as possibilidades e os limites dessa ação afirmativa. O estudo apresenta e discute a relação entre distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas de acesso à educação superior. Desvela formas de discriminação em que os indígenas “são vistos como o estranho, o anormal o menos inteligente” (ATHAÍDE, 2010). O estudo apresenta várias ações de incentivo à permanência dos indígenas e finalmente aponta a necessidade de se discutir o modelo de universidade que se tem, das possibilidades de transformação dessas instituições.

Santana (2010), em pesquisa de mestrado, analisou os efeitos da educação superior nas identidades dos negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, constatando que no território acadêmico eles encontram estereótipos e preconceitos. No entanto, mesmo apresentando dificuldade em reconhecer a posição colonial, os cotistas se posicionaram de modo a questioná-la. Apesar da complexa negociação identitária, o processo educacional vivenciado na educação superior produz profundos efeitos nas identidades desses sujeitos negros cotistas e suas identidades são ressignificadas, passando a assumir outras posições de sujeito na sociedade.

Ainda sobre a presença de indígenas na educação superior, Brand e Nascimento (2008) apresentam pesquisa institucional de acompanhamento de políticas públicas de formação de professores indígenas bem como a formação de acadêmicos índios nas várias Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso do Sul, dentre elas, a UEMS. Os autores apontam que essas IES passam a ser aspiração de muitos jovens indígenas, em uma demanda cada vez maior no estado, mas também tem contribuído para a reprodução de um

quadro regional de exclusão. Entre os desafios e perspectivas apontados pelo estudo destacam-se a necessidade de se articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, visando à autonomia desses povos; construir uma formação mais engajada com problemas vivenciados pelos indígenas: território e recursos naturais visando à sustentabilidade; e um terceiro desafio diz respeito ao “pós-academia” ou seja, sobre o que fazer ao ser concluída a formação acadêmica, o que se traduz na seguinte questão: “Como evitar que a passagem pela IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando concluído o curso não encontram trabalho, [...] seguem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem?” (Ibid).

Também sobre a inserção de indígenas na educação superior, cabe destacar a tese de doutorado de Amaral (2010). Essa tese é resultado de um processo de pesquisa que buscou compreender o recente fenômeno da presença dos índios nas universidades públicas, por meio da análise dos registros documentais das instituições de educação superior estaduais do Paraná e de entrevistas realizadas junto ao universo de acadêmicos indígenas matriculados e de profissionais índios recém-formados. A tese defende que a sua permanência na educação superior somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. Os resultados das entrevistas apontam para a construção tanto de uma trajetória acadêmica, percorrida por mérito próprio dos indígenas, segundo o autor, como pelo apoio familiar e expectativas de sua comunidade de origem. A pesquisa contextualiza o avanço na implementação do ingresso específico e diferenciado de acadêmicos Kaingang e Guarani na universidade, situando-o no campo das políticas afirmativas dos povos indígenas no Brasil. Discute os limites das políticas de ação afirmativas reduzidas a ações do Estado para a inclusão e denuncia a falta de políticas de ensino superior voltadas efetivamente a esses sujeitos e sensíveis aos seus pertencimentos. Reconhece a importância da ação de inclusão iniciada pelas universidades públicas do Paraná e o envolvimento das lideranças indígenas na luta pela consolidação dessas políticas de ações afirmativas.

É interessante destacar que, conforme apresenta Amaral (Ibid), a Universidade Estadual do Paraná foi a primeira universidade pública no Brasil a implementar vagas suplementares para indígenas a partir de 2002, ou seja vagas adicionais sobre as vagas normalmente oferecidas. A universidade de nossa pesquisa, UEMS, no ano seguinte, 2003, realiza seu primeiro vestibular com cotas para indígenas. Diferente do Paraná que implementou vagas adicionais, a UEMS destinou 10% dentre o número de vagas totais, o que reduziu nessa porcentagem as vagas aos não indígenas, gerando inicialmente e que ainda gera

discriminação aos indígenas por aqueles que veem a entrada na universidade atrelada ao mérito do vestibular. Segundo pude constatar (CORDEIRO, 2008, ATHAIDE, 2010), a UEMS foi a primeira universidade a instituir **cotas** para indígenas. A pesquisa de Amaral (2010) apontou a falta de políticas de ensino superior voltadas para os indígenas-acadêmicos, reforçando constatações de Cordeiro (2007, 2008) e Zarpelon e Cordeiro (2010), já apontadas antes, sobre necessidades de adequação da UEMS tendo em vista a inserção dos cotistas.

Dal' Bó (2011), em sua pesquisa de mestrado, constatou a crescente inserção de estudantes indígenas nas universidades, potencializada significativamente por programas de inclusão com crescente interesse dessas populações pela educação superior. Seu estudo apresenta o processo de inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos, analisando a formulação e a implantação da proposta de ações afirmativas nessa universidade e, sobretudo, parte das experiências dos estudantes indígenas que nela ingressaram no ano de 2008 e das questões por eles apresentadas. Traz à discussão conceitos como “interculturalidade”, “conhecimento tradicional” e “cultura”, e o quanto esses temas estão presentes (ou não) nas experiências dos acadêmicos indígenas e como eles respondem a esses processos, construindo seus próprios caminhos e mostrando-nos as possíveis pontes de conexão. O estudo aponta também como esses sujeitos se mostram “mais índios” ou “menos índios” na universidade de acordo com as situações, o que entendo como formas de negociação de suas identidades/ diferenças indígenas dependendo da forma como são posicionados e de como se posicionam.

Entendendo que o estudo a ser realizado com os indígenas-acadêmicos participantes desta pesquisa não eram índios genéricos, mas índios Terena, busquei estudos sobre esses povos. Entre os estudos sobre os Terena, as duas teses a seguir foram importantes para este estudo, pois destacam a resistência indígena na preservação do *ethos* que os identificava como indígenas Terena aos processos de assimilação e ao regime tutelar, dois processos sobredeterminantes na produção histórica de suas identidades/ diferenças.

Ferreira (2007) em sua tese doutoral analisou as relações de dominação e resistência política estabelecidas entre os índios Terena e o Estado-Nacional. O enfoque principal foi o estudo da mudança social nos processos e relações de poder no presente etnográfico, ou seja, nos primeiros anos do século XXI, na terra indígena Cachoeirinha, localizada no Mato Grosso do Sul. O estudo etnográfico e as fontes históricas possibilitaram a identificação de uma contínua e forte política de resistência dos indígenas ao regime tutelar que remetem a essa estrutura de dominação. A problemática desta oposição entre “tutela e

resistência indígena” apareceu tanto pela análise de relações concretas quanto pelo discurso nativo. O discurso indígena aciona em algumas circunstâncias a ideia de resistência, de capacidade política dos índios, em contraponto a “tutela” que se apresenta ainda enquanto regime político e jurídico dentro das aldeias. A resistência indígena assume diferentes formas cotidianas e abertas, podendo perceber ao final de seu estudo uma política de resistência cotidiana ao regime tutelar – ou a seus principais efeitos. Os índios Terena hoje disputam o controle de recursos materiais e posições de liderança, tentando afirmar a capacidade política indígena de controlar sua própria vida. Disputam também narrativas históricas e fazem crítica aos estigmas sobre o índio em representações românticas, na imagem de preguiçoso, dentre outros, do conjunto de mecanismos concretos e simbólicos institucionalizados pelo regime tutelar.

Por sua vez, a tese de Cardoso (2011) chama a atenção à essa resistência aos processos de assimilação dos Terena, descritos décadas antes por Oliveira (1976a) em obra sobre sua pesquisa doutoral, desconstruindo algumas observações daquele estudo sobre a “aculturação” terena como uma forma de esmaecimento de sua identidade indígena. Sua descrição foi etnográfica, narrando as práticas sociais e culturais dos Terena, bem como as políticas implantadas nessa comunidade, sobretudo, no campo da educação escolar. Além da pesquisa etnográfica, as análises dos documentos oficiais mostram a trajetória Terena, como um povo que, mesmo passando por mudanças culturais ao longo de sua história, na assimilação dos valores que estão no seu entorno, tem conseguido manter o *ethos* que o identifica como Terena. A pesquisa aponta desafios de construir a educação escolar indígena Terena, apoiado na trajetória desse Povo, na luta pela recuperação e defesa do território tradicional, suas relações atuais com o entorno, destacando o projeto de futuro da juventude.

Uma pertinente pesquisa de mestrado realizada com os Terena da TI Buriti (ALMEIDA, 2012) teve entre seus objetivos buscar identificar o processo de escolarização aplicado na aldeia Buriti entre 1887 e 2010, fazendo um paralelo entre a maneira de ensinar utilizada pelo SPI e a visão das famílias Terena sobre a educação indígena diferenciada e as perspectivas das mesmas em relação a inclusão dos seus filhos na sociedade nacional. O trabalho de Almeida é importante para esta pesquisa, pois analisa as consequências da escolarização integracionista, implantada na aldeia Buriti e a recente busca de ruptura dessa escolarização para uma escola que fortalece a cultura e língua e o modo de ser Terena. Analisa a política do Estado que visava integrar os Terena superando sua identificação étnica, tornando-o um brasileiro sem identidade específica, deixando de falar a língua materna,

resultado que se observa hoje entre a maioria que não fala mais o seu idioma materno, com exceção de poucos anciãos. O estudo mostra as negociações indígenas com a sociedade não índia, através da instituição da escola.

As leituras que realizei, as discussões em sala de aula, as orientações foram produzindo em mim o interesse de estudar como ocorre os efeitos nas identidades dos indígenas que passam a pertencer ao espaço universitário cujo currículo traz os ranços do discurso colonial e cuja cultura poderia ser tão hostil e refratária, entendendo que nesse processo há interesses em disputas e os efeitos nas identidades estão na base das conquistas indígenas que ainda deverão ser alcançadas, mas também podem ser determinantes na manutenção de um processo de subalternização e de injustiças sociais. A indicação de leitura e análise da tese de Bonin (2007) pelo meu orientador foi um passo importante para pensar de forma mais detida sobre esse tema.

Bonin (2007) apresenta em tese doutoral, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, as narrativas e os discursos sobre os indígenas, circundantes entre alunos da educação superior e quais os efeitos de verdade que tais narrativas produzem. Investiga também sobre as fontes informativas e a partir de que saberes os indígenas são nomeados. Analisa os significados que articulam as narrativas, os marcadores sociais que são mobilizados e quais as posições binárias que são utilizadas para caracterizar os povos indígenas e ainda como os estudantes pesquisados se inserem e como se posicionam/ são posicionados na produção dessas narrativas. Problematiza práticas de significação que posicionam e constituem os sujeitos em relações de poder/ saber. Entre os resultados, pode-se estabelecer relação entre maneiras utilizadas pelos estudantes para narrar os povos indígenas e discursos históricos, literários, iconográficos e didáticos. Discute os efeitos da articulação entre indígenas e identidade nacional. O estudo apresenta e discute práticas institucionalizadas nos ambientes escolares para a abordagem da temática indígena e os efeitos dessas práticas ao conferirem certa visibilidade aos indígenas. As produções de estereótipos como práticas discursivas que imprimem certa ordem, instituem práticas e posicionam os sujeitos, são apresentadas e discutidas. A pesquisa contribui na análise das narrativas para o entendimento da identidade e da diferença como produções culturais, entrelaçadas em distintas práticas de significação e produzem efeitos no posicionamento daqueles que são narrados e naqueles que narram. O estudo não apresenta os efeitos que essas narrativas poderiam produzir nas identidades indígenas, caso as narrativas fossem dirigidas diretamente aos indígenas. A partir deste estudo de Bonin, comecei a pensar na possibilidade de estudar sobre os efeitos de

identidades e diferenças que seriam produzidos nos próprios indígenas, e estes cotistas, imersos em um espaço da universidade em que tais narrativas ou outras são circundantes, como é o caso da universidade desta pesquisa.

Finalmente, a pesquisa doutoral de Backes (2005) sobre a produção da identidade e diferença cultural, ainda que não voltada para os indígenas, contribuiu decisivamente para a delimitação de meu estudo nas identidades/ diferenças indígenas, pelo aprofundamento das análises no campo teórico dos Estudos Culturais, campo que para mim se mostrava extremamente instigante, mas muito mais desafiador ante a forma de pensar na qual fui produzida na cultura acadêmica. Essa pesquisa investigou representações sobre cultura, identidade e diferença entre estudantes de Ensino Médio em um colégio confessional, considerado de elite. O estudo discute importantes conceitos, situados no campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, articulando-os aos dados da pesquisa empírica. O estudo procurou compreender as negociações das identidades/ diferenças culturais dos estudantes e explicitá-las por meio das narrativas e representações reforçando conceitos-chave para o entendimento da identidade e diferença cultural como sua produção pelas relações de poder no território da cultura, campo de significação e disputa de sentidos, também envolvidos em relações de poder.

Nesse estudo pode-se perceber também as formas como os sujeitos se revelam: descentrados, instáveis e cambiantes, podendo, como todos os sujeitos desse campo teórico, assumir diferentes posições, dependendo dos contextos e interesses em jogo. A tese apresenta também a concepção dos sujeitos pesquisados sobre cultura vinculada à dicotomia “alta” e “baixa” cultura, identificando-se com a “alta cultura” e vendo os privilégios de suas vidas como questão de mérito. A diferença é vinculada pelos sujeitos aos pobres, com problema, com inferioridade e com diferentes formas de falar a língua. Finalmente o estudo aponta que mesmo que os sujeitos queiram estabelecer fronteiras que os “separe” dos outros, a negociação acaba se apresentando em outros tempos e espaços, descentrando suas identidades, mostrando sua ambivalência, instabilidade e hibridez.

A articulação entre o campo teórico e as representações levantadas na pesquisa de Backes inspirou esta investigação sobre a produção da identidade e da diferença indígena, considerando o contato entre a cultura acadêmica e a cultura indígena, que podem também ser consideradas, respectivamente, como “alta” e “baixa” cultura. O estudo mostra também, a cultura como central nas questões que permeiam as relações humanas e pode contribuir para

explicitar relações de poder e dominação. Essas pesquisas levantadas e os companheiros teóricos convidados para interlocução contribuíram para construir este estudo.

1.4 – Com quem conversei: inspirações e companheiros teóricos

Pensar a cultura como constitutiva do sujeito é um exercício do olhar que tentei construir desde o mestrado. Para isso havia recorrido a teorias vigotskianas “ressuscitadas” para este tempo, um tempo em que a cultura é cada vez mais entendida como importante para o entendimento dos processos sociais. Percebi posteriormente que minha visão sobre os sujeitos estava muito presa ainda a uma visão sociológica mais tradicional das identidades, segundo classificação de Hall (2006) na qual os sujeitos são produzidos no social, mas suas identidades são muito unificadas e previsíveis. Através das leituras iniciadas antes e muito mais durante a trajetória do doutorado, aquelas teorias já pareciam insuficientes, como lentes desfocadas diante das questões que se apresentavam e que se desdobravam nas conjunturas pós-coloniais resultantes de um processo histórico de subalternização colonizadora como são as relações dos indígenas na universidade, um ambiente marcado pelo discurso colonial.

Era preciso atualizar as lentes, alterar seus graus, suas curvaturas ou trocar todos os óculos teóricos como ferramentas a serem usadas para colaborar na compreensão das questões propostas. Mais que distanciar o biológico do cultural, como já fazia antes, minha trajetória de aulas, orientações, leituras e elucubrações foram produzindo desconstruções e reconstruções de que, entre outras, o cultural produz o significado do biológico, produz o étnico, cria e posiciona o racial.

Na trajetória dos últimos anos fui construindo uma interlocução com vários autores em portos de passagens. Alguns foram sendo deixados pelo caminho, outros me acompanharam até o final, outros ainda foram achados durante a caminhada em função dos ajustes de foco, ajustes do olhar. Fui percebendo também que “[...] antepassados e contemporâneos teóricos são a um tempo aliados, interlocutores, mestres e adversários” (SOVIK, 2010, p. 9).

Talvez o que tenha sido mais marcante nessa minha caminhada pode ter sido minha “virada” do olhar passando a ver as construções teóricas de forma mais falível, mais humana, sem apegos apaixonados ou “devoção filial” às suas ideias (Ibid) como noutros tempos defendia as metanarrativas (SILVA, 1994). Assim minha relação com esses companheiros teóricos já não era de filiação, mas de inspiração, percebendo essa inspiração

como provisória, em teorias sempre em construção, sempre inacabadas. Ou seja, um processo ambivalente de tensão e irritação em que, ao mesmo tempo que a teoria se presta para orientar as reflexões, como um norte, necessito vê-la, em um exercício de desconstrução do discurso colonial no qual fomos produzidos, como narrativas fabricadas para tentar explicar/ responder as questões de um tempo, mas que podem/ devem ser contestadas (HALL, 2010). Vários deles se encontram situados dentro do campo dos Estudos Culturais, um campo interdisciplinar que reúne outros campos relevantes para a sua construção, entendido como um projeto. Como projeto, é também transdisciplinar e às vezes contra-disciplinar, ou seja, opera na tensão que busca uma compreensão para os fenômenos da cultura, identidade, diferença, relações de poder, entre outros, sem divinizar as explicações como últimas.

Uma das importantes compreensões dos Estudos Culturais, de origem britânica, que tem em Stuart Hall (2010) seu fundador, é de que o mundo cultural e social torna-se naturalizado na interação humana e a análise cultural consiste em desconstruir, expondo esse processo de naturalização. Na análise e críticas às relações de poder, claramente os Estudos Culturais se posicionam ao lado dos grupos em desvantagem e pretendem que suas análises se traduzam em intervenção na vida política e social.

Os Estudos Culturais conferem à cultura um papel que não a coloca como simples categoria derivada das questões econômicas. A relação entre marxismo e os Estudos Culturais inicia-se e desenvolve-se através da “crítica de um certo reducionismo e economicismo [...] intrínseco ao marxismo” (HALL, 2009b, p. 191), resultando na contestação do modelo base e superestrutura. Hall (Ibid) critica o marxismo ortodoxo, seu caráter doutrinário, a visão da história como lei imutável e seu determinismo econômico. Tais críticas representam uma das viradas teóricas dos Estudos Culturais. Outro problema apontado ao marxismo é seu caráter eurocêntrico, ao sugerir a Europa como centro da evolução orgânica do capitalismo a partir de suas próprias transformações. No entanto, os Estudos Culturais trabalham na vizinhança do marxismo por reconhecer que a cultura influencia e sofre consequências nas/das relações político-econômicas permeadas das questões de poder e classe social (ESCOSTEGUY, 1999; 2011; HALL, 2009b).

O feminismo representou outra virada teórica decisiva que alterou a agenda dos Estudos Culturais em termos concretos (HALL, 2009b). Dentre suas influências, destacam-se a ampliação da noção de poder que praticamente se restringia ao espaço da esfera pública; a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão da própria categoria

“poder”; a problematização em torno da subjetividade e do sujeito; e a retomada da fronteira entre teoria social e teoria do inconsciente - a psicanálise.

Um terceiro foco de virada decisiva no trabalho intelectual dos Estudos Culturais foram as questões críticas de raça, o desenvolvimento de uma política racial de resistência ao racismo, uma ferrenha luta teórica (HALL, 2009b, p. 197).

Fomos alertados para a natureza da estereotipia racial, para a imagem negativa de raça e etnicidade na mídia, para a ausência de relatos sobre a experiência negra como parte central da história inglesa, para a repetição na mídia de uma forma simplificada e truncada de representar a história, a vida e a cultura negra. (HALL, 2009b, p. 6).

As questões raciais passam a ser debatidas com a atenção que necessitam, de forma mais ampla e profunda nos Estudos Culturais. Hall (2007) continua dizendo que ao analisar o racismo hoje, em suas estruturas e complexidade surge uma questão a ser enfrentada: “É o medo – o medo interno, assustador – de conviver com a *diferença*. Esse medo surge como consequência da fatal junção entre diferença e poder” (HALL, 2009b, p. 10, destaque do autor). Diante desse desafio, a tarefa dos Estudos Culturais, segundo ele, é “mobilizar todos os recursos intelectuais que podem encontrar para compreender o que faz com que as vidas que vivemos e as sociedades nas quais vivemos sejam profundamente anti-humanas na sua capacidade de conviver com a diferença” (Ibid).

[...] estou convencido de que nenhum intelectual que se gaba de si mesmo e nenhuma Universidade que queira manter a cabeça erguida perante o século vinte e um pode se dar ao luxo de olhar imparcialmente os problemas raciais e étnicos que assolam nosso mundo (HALL, 2009b, p. 10 e 11).

Ao evocar as questões raciais que assolam a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, penso na forma como são olhadas. Como são olhadas as diferenças? Olhar de medo, olhar de repulsa, olhar de indiferença ou olhar de tolerância superficial? A ferrenha luta teórica dos Estudos Culturais, de resistência ao racismo, é uma das suas viradas teóricas alçada neste estudo para se pensar a presença dos indígenas na universidade.

Essas três reviravoltas teóricas seguem na esteira de um movimento mais amplo dentro da filosofia: a virada linguística ou a descoberta da discursividade, cujo principal

impacto foi discutir a linguagem, vista de forma mais ampla, empregada para as práticas de representação, pelo que ocupa um lugar privilegiado na construção e circulação do significado (HALL, 1997). Sendo a cultura composta de práticas discursivas, ela é descrita como articulação de diferentes formações discursivas que se valem da linguagem para dar significado às coisas.

Trata-se de uma inversão da ideia de usar as palavras para descrever as coisas cuja existência presume-se ser anterior à sua descrição pela compreensão de que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. A identificação que fazemos do que é ser índio, parafraseando o pensamento de Hall (2007), só é possível devido a uma forma particular de classificação e atribuição de significado (HALL, 1997a). Hall evoca du Gay (1994) para dizer que:

Esta idéia de que as coisas só tem significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação ou “jogo da linguagem”, como diria o filósofo Wittgenstein, tem consequências muito profundas [...]. Pressuposições tomadas como dadas em relação à natureza e à essência fixa das coisas estão imediatamente sujeitas à discussão, em qualquer sentido definitivo ou absoluto, se aceitarmos que 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. (DU GAY, 1994, apud HALL, 1997a, p.10).

As implicações dessa inversão entre “realidade” e discurso no entendimento da cultura são profundas. Minam noções de exatidão, verdade e objetividade. “O significado surge, não das coisas em si - a ‘realidade’ - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997a, p. 11). Dessa forma,

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. [...] Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997a, p. 10).

Silva (1999) explica que a fixidez do significado do estruturalismo transforma-se em fluidez, indeterminação e incerteza. A linguagem no pós-estruturalismo radicaliza o caráter inventado do sujeito. A contribuição fundamental de Foucault sobre o papel da linguagem poderia ser sintetizada na sua guinada na noção de poder, não como algo fixo ou partindo de um centro, mas como uma relação, móvel, fluido e estando em toda parte. Dentro dessa perspectiva a contribuição de Derrida poderia se resumir no conceito de *differance*, combinando em uma palavra os significados de diferença e adiamento, referindo-se a presença do significado no significante que é permanentemente adiado (SILVA, 1999). Trazendo essas discussões para a compreensão da cultura, do currículo, das identidades e da diferença, os campos de significados não são pré-existentes, mas socialmente produzidos. É necessário examinar as relações de poder envolvidas em sua produção (SILVA, 2007). Em outras palavras, em se tratando de identidades e diferenças indígenas pode-se dizer que não há um mundo fora, “lá fora”, que existe livre dos discursos de representação. Podemos dizer que o que está “lá fora” é constituído pela maneira como é representado.

Em meio a todas essas viradas teóricas, fica cada vez mais importante o lugar da cultura para a compreensão dos processos sociais. A própria noção de cultura tem passado por uma revolução. Nas ciências humanas e sociais concede-se agora à cultura um peso explicativo e uma importância muito maior do que se dava há algumas décadas atrás. Na análise social contemporânea a cultura passa a ser vista como uma condição constitutiva da vida social, o que explica a centralidade da cultura defendida por Hall (2007).

Conforme Hall (1997a), os seres humanos são interpretativos e instituidores de sentido, toda ação social implica em significação que lhes dê sentido, tanto para os que a praticam como para os que a observam. Significação esta emaranhada nas teias dos diversos “sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação a outros. [...] Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’” (HALL, 1997a, p. 1). Ou seja, para ele, toda prática social é prática de significação, é “cultural”. Mais que ocupar um espaço marginal nas questões sociais, a cultura ocupa um lugar central nos processos humanos e sociais.

Ao invocar a centralidade da cultura, o que está em jogo na proposta de Hall (1997a) não é um embate por colocar a cultura no “posto mais alto do *podium*” (Ibid), no lugar de melhor explicação para a estrutura e organização da sociedade. Coerente com o seu deslocamento da lógica binária centro-periferia e outros binarismos que caracterizam o modo

de pensar próprio da modernidade, uma pretensa disputa dessa ordem seria sem sentido. Por centralidade, traduz-se a impossibilidade de ignorar a importância da cultura na vida dos seres humanos e seus abalos às mais sólidas explicações das ciências sociais modernas. Como Hall (1997a) e Veiga-Neto (2003), entendo que essa centralidade não se trata de tomar a cultura como instância epistemologicamente superior à política, à economia, à educação, mas entendê-la como atravessando tudo o que é do social. A “virada cultural”, referida pelos autores, é a compreensão de que “[...] a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). Para a investigação sobre a produção das identidade e diferenças indígenas no espaço da universidade, esse entendimento é fundamental.

Dentro desse entendimento, quando indígenas-acadêmicos transpõe espaços/ tempos culturais na universidade, tal processo afeta suas identidades, pois “[...] estamos sempre em um processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, mas de se tornar” (HALL, 2010, p. 43). Como entender essas identidades em um processo de “tornar-se” ao invés de “ser”?

1.4.1 - Identidades e diferenças: teoria sob rasuras

Para buscar aproximar-me de uma compreensão do conceito de identidade, para começar, retomo, a partir de Hall (2006), as definições de identidade dos sujeitos do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo estava fundamentado em uma visão de um ser uno, cujo centro surgiu a partir da Reforma, do Humanismo Renascentista, de revoluções científicas e do Iluminismo. Hall afirma ser esse sujeito alguém “cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2006, pp. 10,11), ou seja, essa definição se caracteriza pela essencialização da identidade “una” do sujeito. Quanto ao sujeito sociológico, sua identidade constituía-se “na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” [...] este era “formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele” (HALL, 2006, p. 11), exercendo esta última a função de mediadora na formação e transformação desse sujeito. O ditado popular “diga-me com quem andas e eu te direi quem és” parece ter sido pensado dentro dessa concepção. Nesse entendimento, tanto os sujeitos

quanto os mundos culturais que eles habitam são estabilizados “tornando ambos unificados e previsíveis” (Ibid, p. 12).

Já o sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa ou essencial, pois ela é formada e transformada continuamente. Além disso, não se trata de apenas uma identidade, mas de várias, todas contraditórias e não resolvidas. Assim, essa concepção de identidade é provisória e perturbadora. A identidade se torna uma “celebração móvel” (HALL, 2006) construída e reconstruída continuamente pela forma como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Daí se depreende que nossa identificação esteja em contínuo deslocamento (Ibid).

Como definir a identidade então? Hall (2009a) pondera que a conceituação de “identidade” nos últimos anos tem sido um processo bem problemático. A ideia de uma identidade integral, unificada e essencialista tem sido criticada em várias áreas disciplinares, em função da compreensão mais nítida de um “eu” inevitavelmente performativo. Por falta de um conceito melhor o autor propõe o uso do termo “sob rasuras” e apresenta o que quer dizer ao falar em identidade. “Não tem como referência aquele segmento do eu que permanece sempre e já o ‘mesmo’, idêntico a si mesmo ao longo do tempo” (HALL, 2009a, p. 108), e em se tratando de identidade cultural, ela não se refere da mesma forma a “[...] um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças, consideradas superficiais” (Ibid).

Hall (2009a) mostra ainda que nessa concepção, as identidades nunca são unificadas, mas fragmentadas, fraturadas, construídas pelos discursos, sujeitas a uma historicidade e em constante mudança e transformação. Sua produção se vale da história, da linguagem e da cultura tecendo não aquilo que somos, mas aquilo que nos tornamos. Tem a ver com o quem somos, de onde viemos, mas muito mais com o que podemos nos tornar a partir de “como temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2009a, p. 109).

Aquilo em que nos tornamos, nossa identidade são posicionamentos que assumimos sobre nós mesmos ou somos levados a assumir de acordo com as circunstâncias e experiências vividas, ou seja, elas são construídas historicamente. Hall (2006) afirma que a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p 13), mudamos nossos lugares e nossas posições em relação aos outros nos grupos a que

pertencemos, através de diferentes discursos, práticas e posições interligadas ou contraditórias (Ibid).

No mundo contemporâneo, o sujeito não tem uma identidade essencial, mas várias identidades, (trans)formadas continuamente em relação ao modo como é representado pelos sistemas culturais ao redor. Podemos sentir que temos uma identidade unificada, “real”, pois vamos construindo uma narrativa sobre nós mesmos desde que nascemos que nos pareça o mais contínua, predizível e coerente possível. Mas identidades coerentes, unificadas e seguras não existem. São fantasias que criamos sobre nós mesmos. Na realidade assumimos posicionamentos múltiplos e cambiantes e, por isso mesmo, desconcertantes, mesmo que seja temporariamente. Habitamos em várias posições de sujeito e pelas quais somos habitados. “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p 13).

A construção da identidade não emerge de um centro interior no sujeito, enfatiza Hall (2007). De outra forma, a identidade emerge da tensão entre os discursos da cultura e o desejo, muitas vezes inconsciente, de responder aos seus significados e identificar-se. A constituição de quem somos se estabelece através de jogos de força, de relações de poder específicos.

Quando se pensa no conceito de identidade, parece haver uma necessidade de se complementar e especificar de que tipo de identidade se fala: identidade racial, étnica, cultural, de gênero, entre outras. O mesmo sujeito ocupa várias posições identitárias. Por isso Hall (2006) fala de um constante tensionamento das diversas posições identitárias – ou jogo de identidades – o que possibilita pensar em identidades que possam ser contraditórias. Se isso for entendido de forma simplificada pode-se incorrer em uma conclusão leviana de se pensar que os sujeitos decidem possuir múltiplas identidades, uma para cada lugar. Mas não é isso que ocorre, pois os discursos, representações, os jogos de poder dobram os corpos constituindo os sujeitos. “Portanto a identidade do sujeito não é uma simples questão de opção pessoal. Ela se forja na trama de muitos encontros e desencontros, todos eles marcados pelas relações de poder” (BACKES, 2011, p. 100).

É somente em relação ao diferente que a identidade pode ser compreendida. “As identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas” (HALL, 2009b, p. 110). É somente por meio da relação com o outro envolvido nesse processo, numa constante busca pela imposição de significados, da relação com aquilo que não é que se pode acreditar em

algo que se é. “As identidades podem funcionar, ao longo de toda sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto” (HALL, 2009b, p. 110). Ou seja, a compreensão da identidade só é possível de forma relacional com outro, e este, diferente.

Dessa forma, as posições identitárias que os sujeitos ocupam são concebidas como plurais e relacionais. Silva (2009) insiste nesse ponto, enfatizando que a identidade não pode ser abordada sem a consideração da diferença: elas são interdependentes e resultam de atos de criação linguística, logo, caracterizam-se pela instabilidade e pela possibilidade de novas significações. Não há precedência da identidade sobre a diferença e nem da diferença sobre a identidade, tratando-se de uma constituição simultânea. Não há com falar do ser sem relacioná-lo ao não ser. Na antropologia, a noção de “identidade contrastiva” colabora na elucidação, pois implica a afirmação do *nós* diante dos *outros*. “Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, fazem-no como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente” (OLIVEIRA, 1976b, pp. 5-6).

Assim com Hall (2006; 2009a; 2010), Silva (2009) amplia a compreensão das identidades e diferenças como sendo uma questão de produção social entrelaçadas por relações de poder. Sendo produzidas, “[...] identidade e diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de um momento fundador, [...] mas têm que ser constantemente criadas e recriadas” (SILVA, 2009, p. 96). Somente são criadas através de jogos de força, de relações de poder imanentes a esse processo, numa constante busca pela imposição de determinados significados. Por essa razão, concordando com Silva (Ibid), não se pode aceitar a abordagem posta por certo tipo de multiculturalismo em educação que coloca a questão da identidade e da diferença, restringindo-as a uma questão de tolerância e respeito. Apesar de serem vistos como sentimentos nobres e edificantes, a tolerância e o respeito podem impedir de vermos a identidade e a diferença como produções sociais a partir das relações de poder envolvidas. “Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (SILVA, 2007, p. 106).

Dessa forma, Silva (2009) segue mostrando que a definição da identidade e da diferença envolve disputas entre grupos sociais assimetricamente situados em relação ao poder num processo em que estão implicadas lutas mais amplas por recursos materiais e simbólicos da sociedade. Para isso, uma série de processos relacionados entre si constituem

identidades e diferenças tais como os processos de inclusão e exclusão, ou seja, quem é que pode estar inserido e quem não pode, assim como a demarcação de fronteiras e a classificação.

Classificar é um ato de significação muito presente na vida social, por meio do qual se divide e ordena – hierarquiza – o mundo em grupos. Assim, se constroem as oposições binárias (homem/mulher, não índio/índio, etc.), nas quais um termo recebe valor positivo e o outro negativo. De forma correlata, a atribuição de todas as características positivas a uma identidade leva à fixação de uma identidade como norma, a constituição da chamada identidade hegemônica, que se tornará a identidade – todas as outras possibilidades identitárias, como as identidades indígenas, estarão colocadas como hierarquicamente inferiores a esta. “Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (Ibid, p 83). Nesse sentido, é fundamental poder mostrar que o que é deixado de fora – a diferença, o “outro” – é parte inerente da constituição do que está dentro – da identidade. As identidades/ diferenças indígenas são, portanto, parte constitutiva da identidade hegemônica não índia.

Ao longo do caminho desta pesquisa, Bauman (2001, 2005, entre outros), tornou-se um companheiro de interlocução cada vez mais próximo. O entendimento da produção das identidades para ele é tecido dentro de uma leitura crítica do contexto do tipo de sociedade onde os indivíduos estão inseridos.

Em contraste com a sociedade pré-moderna e a “sociedade moderna pesada” (BAUMAN, 2001) ou primeira modernidade, Bauman (2001) analisa a sociedade atual, a qual denomina de “modernidade líquida”. Ele usa a ideia de liquidez em oposição à solidez, que seria a metáfora apropriada da primeira modernidade. Setores da modernidade que antes eram sólidos como a economia, o trabalho, o poder do Estado foram invadidos por essa liquidez.

A economia se desterritorializou, como as multinacionais que se instalaram próximo às terras indígenas deste estudo. O trabalho que antes era localizado, vigiado em grandes fábricas, hoje é flexível, incerto, e muitas vezes não depende nem mesmo dos que trabalham que passam como mão-de-obra flexível a ter cada vez menos direitos trabalhistas. O poder antes instalado em um local, também se tornou fluído. A própria distância e o nomadismo do controle, tornaram-se em si, estratégias de poder. Se o trabalhador for flexível, existem muitas oportunidades no mercado de trabalho e infinitas opções no mercado de consumo, se dispuser dos meios de adquirir. Mas em meio a tantas possibilidades de escolhas

“livres”, as consequências de uma má escolha recaem sobre o indivíduo, não existem mais bases sólidas nas quais se apoiar caso tome uma má decisão.

Durante o período pré-moderno, as identidades eram uma atribuição e o indivíduo não tinha muita opção. Na modernidade, em oposição, as identidades se tornaram uma questão de construção, de esforço individual, uma questão de realização pessoal. “O projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada [...] [no entanto] só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização – fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo.” (BAUMAN, 2005, p.30).

Apesar de romper com a identidade atribuída, a modernidade não rompeu com as identidades sólidas e fixas. O esforço para construí-las, como um projeto de vida, começa a ser uma tarefa lenta, mas obrigatória. Ocorre que depois de construída, era muito difícil dela se desvencilhar. “A construção requeria uma clara percepção da forma final, o cálculo cuidadoso dos passos que levariam a ela, o planejamento a longo prazo e a visão através de consequências de cada movimento” (Ibid, p. 31). A sociedade produzia esse tipo de identidade. “Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto, sendo a última impensável sem a primeira” (Ibid). A ordem social deveria eliminar as ambivalências e, da mesma forma, as identidades o deveriam fazer. “Qualquer identidade que não fosse clara, ou que não pudesse se situar claramente de uma forma ou outra – ‘ficando em cima do muro’ – passava a ser considerada um problema” (BAUMAN, 1999, p. 49).

Entretanto, atualmente, estamos vivendo em um período em que não só o medo da ambivalência não existe mais, mas a própria ambivalência se torna um valor. Num mundo onde tudo é transitório, uma identidade fixa e bem definida não parece ser muito atrativa. Segundo Bauman, “o mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (BAUMAN, 2005, p. 112). As opções de identidades permanecem sempre abertas.

Isso significa não se apegar a nada, nem a ninguém, nada que seja durável o suficiente para se transformar em tédio. “O eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe” (Ibid, p.114). A durabilidade não é mais um valor, mas sim o consumo. As identidades passam a se organizar em torno do consumo, e consumo de bens descartáveis para gerar novo consumo. Bauman (2001) afirma ainda que a vida organizada em torno do consumo dispensa as normas, pois a sedução e o desejo se

tornam os únicos fatores importantes. O consumo, movido pelo desejo a ser saciado, volátil, de curto prazo, serve como padrão agora às identidades, que também se tornam voláteis, líquidas. Essa volatilidade e instabilidade das identidades se mostra pela sua “[...] capacidade de ‘ir às compras’ no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado” (BAUMAN, 2001, p. 98). Esse é o caminho para realizar as fantasias de identidades. “Com essa capacidade somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. [...] é a condição *sine qua non* de toda liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade’” (Ibid).

Essas características da modernidade líquida e das identidades que ela produz são fenômenos difundidos pela globalização. Ainda que essa globalização não seja homogênea ao redor do planeta, como nos lembra Hall (2006), ela alcança em menor ou maior grau também os indígenas-acadêmicos desta pesquisa, considerando a especificidade dos povos Terena em suas relações interétnicas históricas com a sociedade capitalista do seu entorno. As reflexões de Bauman (2003) em relação a tipos de comunidades são também importantes nesse estudo para se pensar a ambivalência indígena de estar nas fronteiras entre uma vida em comunidade e as experiências de transitar em um meio de competição e individualismo como o é em muitos momentos a universidade.

Como pensar sobre os projetos e sonhos dos indígenas e de suas comunidades em relação às suas identidades ao irem para a universidade, enquanto Bauman nos afirma que a construção da identidade é um processo que não tem fim ou destino, e no qual os objetivos se transformam antes mesmo de serem alcançados? (Ibid, 2003, 2005). A construção da identidade, de acordo com o autor, é sempre um projeto incompleto. O pertencimento indígena a “comunidades éticas” (Ibid) tradicionais e ao mesmo tempo o “pertencimento” efêmero a “comunidades estéticas”, chamadas também por Bauman (2003) como “comunidades de cabide”, nos quais se penduram interesses comuns passageiros e são caracterizadas pela ausência de compromissos a longo prazo, é um processo ambivalente.

Dessa forma, para Bauman (2005) as identidades se tornam, em nosso mundo moderno-líquido, mais ambivalentes e líquidas. A continuidade para toda uma vida, assim como a coerência e univocidade das identidades, não são mais algo que exija grande preocupação. Os projetos de vida vitalícios, hoje, já não são bem acolhidos. Uma identidade coesa, fixada, solidamente construída é vista, atualmente, como um fardo, uma limitação da liberdade. Essas contribuições de Bauman me fazem pensar as identidades/ diferenças

indígenas muitas vezes “fixadas na lápide da tradição” (BHABHA, 2010), quando para a maioria dos habitantes desse mundo líquido, descrito por Bauman, preocupar-se em construir uma identidade coesa, coerente e unificada, mantendo-se fiel à lógica da comunidade de origem “[...] em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras.” (BAUMAN, 2005, p.60). Enquanto para os habitantes do atual mundo líquido-moderno a identidade fixa, coesa é vista como um fardo (Ibid), dos indígenas muitos esperam que fiquem presos a uma concepção de identidade congelada no tempo, a identidade do índio genérico.

Ao pensar/ teorizar sobre a identidade, Bauman (2001, 2005, entre outros) não estava pensando nas identidades/ diferenças indígenas, contudo suas contribuições me inspiram para pensá-las de forma articulada aos principais teóricos da identidade e da diferença dentro dos Estudos Culturais, pois os indígenas e notadamente, os indígenas deste estudo, estão inseridos e são afetados por essa sociedade líquido-moderna.

Sintetizando poderíamos dizer, com Silva (2009), Hall (2006, 2009a, 2010) e Bauman (2001, 2003, 2005, entre outros) que a identidade não é uma essência, mas uma construção histórica e social. A identidade não é um dado preexistente, mas um efeito. A identidade não é fixa, coerente, unificada e permanente, mas cambiante, ambivalente, líquida, que se produz na relação e está ligada a estruturas discursivas e narrativas, a forma como são representadas, está ligada a sistemas de representação sobre o outro.

1.4.2 Sistemas de representação do outro

Atualmente os estudos da cultura (BHABHA, 2010; SKLIAR 2003; HALL, 2009b) concebem que já não se pode tomar a idéia de “matrizes” culturais únicas e localizadas para organizar e identificar o pertencimento identitário. Busca-se outra forma de conceber o papel da cultura. Bhabha (Ibid) aponta para uma concepção cultural identificada com a dinâmica da vida pós-colonial, assinalando a mobilidade das identidades coletivas, além de ressaltar a importância da presença de várias vozes sociais e das histórias heterogêneas de povos em disputa.

Segundo esta concepção, as extremidades da cultura já não podem ser delineadas, passíveis de serem demarcadas e fixadas. Conforme analisa Bhabha (2010), é preciso considerar os “interstícios”, a “borda das fronteiras”, o “espaço liminar” que se estabelece entre o ser e o não ser, e podemos dizer entre o não índio e o índio, o que está em cima e o

que está em baixo como um espaço de transição. Trata-se de um outro espaço onde ocorrem os cruzamentos e que permite o surgimento de algo outro (novo, híbrido, mestiço). Não mais o resultado de um processo “evolutivo” de uma única cultura, mas do cruzamento disperso de diferentes expressões culturais. “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2010, p. 22).

Para tanto é necessário repensar o modo de representação sobre a alteridade como “regimes de verdade” (BHABHA, 2010). Falar em alteridade significa falar sobre o outro. Nesse sentido, Duschatsky e Skliar (2000) apresentam formas pelas quais o outro, o diferente, tem sido anunciado. Segundo os autores a alteridade tem sido representada como:

- a) o outro como fonte de todo mal;
- b) o outro como sujeitos plenos de uma marca cultural, e
- c) o outro como alguém a tolerar.

Comentando sobre a visão do outro como fonte de todo mal, os autores seguem apresentando como a modernidade construiu várias formas de regulação e controle da alteridade em sutis variações de narrativas sobre o outro. Uma dessas formas é a demonização do outro: sujeito ausente, delimitado em suas perturbações, dependente das traduções oficiais, localizado sempre do lado externo, com fronteiras permanentemente vigiadas. Em outras palavras, isso significa a ética perversa da inclusão/exclusão, sua sujeição aos estereótipos, sua fabricação para garantir identidades fixas, homogêneas, estáveis, sua localização no lado negativo das lógicas binárias. “A partir deste ponto de vista, o louco confirma nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; o deficiente, nossa normalidade” (DUSCHATSKY & SKLIAR, 2001, p. 167). Nessa forma de ver,

o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído (DUSCHATSKY & SKLIAR, 2001, p. 168).

Os autores afirmam que na América Latina, a conquista da América a partir da visão européia inaugura esses antagonismos colocando de um lado a mão “redentora” do

colonizador e de outro a brutalidade dos povos indígenas. Na educação isso assume formas violentas de exclusão e na história de colonização dos indígenas que levou a processos de assimilação.

A visão do outro como sujeito pleno de uma marca cultural supõe que as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida. Como explicam Duschatsky e Skliar (2001), esse mito supõe “que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica” (DUSCHATSKY & SKLIAR, 2001, p. 170). É o mito da consistência interna das culturas, ou seja, que os sujeitos possuem identidades plenas com base nas marcas únicas de identificação. O extremo dessa visão seria encerrar a identidade do outro em pura diferença, isentos de mesclas ou contaminações. Esse mito alimenta hoje muito dos discursos de certa multiculturalidade não crítica. “Não será então sua resposta politicamente correta à desigualdade, às exclusões, aos genocídios etc? Será o multiculturalismo uma forma elegante que a Modernidade desenvolveu para confessar sua brutalidade colonial?” (DUSCHATSKY & SKLIAR, 2001, p. 171). Isso significa afirmar que tal multiculturalismo é uma forma de racismo negada, invertida, auto-referencial, um racismo com distância em que a identidade do outro é respeitada, mas que deve se manter distante.

Duschatsky e Skliar (2001) explicam que, na Educação, a entrada desse multiculturalismo é recente. Mas podemos identifica-lo em três “traduções” pedagógicas:

a) a ótica folclórica que se caracteriza por uma trajetória “turística” de costumes de povos e culturas essencializados. São, por exemplo, os espetáculos do exotismo presentes nas listas dos festejos escolares, como em muitas comemorações do dia do índio.

b) a visão de “déficit”. Quando se fala de diversidade, isso é feito para dar nome ou aos pobres, ou aos sujeitos com ‘necessidades especiais’. São leituras a partir de uma visão etnocêntrica, em que sempre o outro está em um estado de privação ou em estatuto de minoridade. Tal visão em relação aos povos indígenas está na base dos argumentos que, alegando certa incapacidade indígena, tentaram justificar sua tutela.

c) a visão cultural relativista. É a ótica do respeito cultural, forma acrítica de se pensar o currículo voltado à diversidade.

A terceira visão do outro como alguém a tolerar é o discurso da tolerância. Esse discurso parece fazer frente às consequências que a intolerância estabelece para a vida humana e para o exercício da liberdade. Entre os problemas da ideia da tolerância é que ela emerge

como palavra fraca, eximindo os sujeitos de tomarem posições e responsabilidades. Ela debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades. “Quanto mais polarizado se situa o mundo e mais se prolifera todo tipo de *bunkers*, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se toleram formas desumanas de vida” (DUSCHATSKY & SKLIAR, 2001, p. 177). Ou seja, a tolerância está muito próxima da indiferença hostil.

Os autores perguntam: Como opera a tolerância na educação? E respondem que somos tolerantes quando admitimos na escola as minorias étnicas, linguísticas, religiosas. Da mesma forma penso que pode-se admitir os indígenas cotistas na universidade. Mas somos tolerantes também quando damos uma piscadela conciliatória a tudo o que emana dos centros de dominação, quando não disputamos com os significados que nos conferem identidades terminais, ou seja, quando nos omitimos de nos posicionarmos contra as injustiças.

Seria então impossível educar na diferença? Perguntam Duschatsky e Skliar (2001). Ao que respondem que seria impossível se,

[...] educar significa formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (DUSCHATSKY & SKLIAR, 2001, p. 178).

Essas questões se intensificam em nosso tempo. Silva (1999) chama-nos a atenção para o fato de vivermos em um tempo de complexidade nas relações sociais, tempo ambíguo, paradoxal em que “[...] novas identidades culturais e sociais emergem, [...] um fascinante processo de hibridação de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria viver num tempo assim” (SILVA, 1999, p. 7). Mas contrapõe, dizendo que vivemos em uma época de “desespero e de dor [...] de miséria, tragédia, de violência, de anulação e negação” (Ibid). O autor continua apontando as crescentes possibilidades de exploração do homem, de exclusão e privação, de exploração da terra, enquanto as possibilidades de qualidade de vida são ampliadas para uma parte da humanidade. “Vivemos em um tempo de afirmação da identidade homogênea do sujeito otimizado pelo mercado [...] é uma danação, uma tristeza viver num tempo assim” (Ibid, p. 8). Com Bauman (1999) podemos dizer que vivemos em um mundo em que as identidades são determinadas pelo que consomem. Com Ball (2010) podemos dizer que vivemos em um tempo de “performatividade” das identidades para se

adequarem ao mercado de trabalho. Um tempo de dádivas, um tempo de danação que afetam as identidades indígenas também. Como afetam? No próximo item procuro descrever como percorri os caminhos desta pesquisa para tentar achar uma resposta a essa questão, qual seja, como as identidades/ diferenças indígenas são afetadas/ produzidas nesse tempo, e em específico, no espaço/ tempo da universidade, argumentando que as identidades/ diferenças indígenas passam por um processo de afirmação nesse espaço/ tempo.

1.5 – Os (des)caminhos da pesquisa

Desenvolver uma investigação é uma decisão delicada e seu desenho deve levar em conta o problema em questão e as circunstâncias envolvidas. Tratando sobre os Estudos Culturais, Nelson, Treichler e Grossberg (2008), afirmam que não existe uma metodologia específica que esta área possa reivindicar como sua e que a investigação nesse campo é “[...] ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolagem. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva” (p. 09). Isso não significa afirmar que qualquer procedimento é válido, mas abre-se uma possibilidade de bricolagem (KINCHELOE & BERRY), como metodologia multifacetada que permite ao pesquisador forjar um painel investigativo, ou seja, de criação, de invenção de estratégias mais adequadas aos objetivos propostos, ao contexto e à problematização. Esse campo metodológico de investigação caracteriza-se pela abertura de possibilidades, mas não pode ser reduzido a um pluralismo simplista (HALL, 2009a, BACKES, 2005, COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003).

Inicialmente, pensei realizar esta pesquisa qualitativa começando por uma empreitada bibliográfica que possibilitasse reunir, discutir e criar um referencial teórico sobre cultura, identidades, diferença, e outros temas relacionados ao estudo, que fundamentam a produção de conhecimento e as discussões em torno da inserção de indígenas na educação superior.

Por já haver trabalhado anteriormente em outra pesquisa na universidade com os procedimentos técnicos do grupo focal (MORGAN, 1997), pensei nessa possibilidade, pois se desejava ouvir os indígenas de modo que falassem sobre as relações vividas na universidade, esta técnica seria produtiva para alcançar os objetivos propostos, pois o grupo focal, derivado da técnica de entrevista em grupo, é uma discussão que reúne vários participantes tendo em comum suas experiências ou eventos relacionados ao objetivo da pesquisa e são provocados

em um problema que vivenciam. Nas experiências que tive anteriormente, geralmente, dependendo das circunstâncias, a discussão era acalorada, tendo possibilitado que os sujeitos, ao serem provocados em suas experiências, sentimentos, revoltas, inquietações, deixassem fluir suas concepções, experiências, representações, emoções. No caso desta pesquisa os participantes seriam/ foram os indígenas-acadêmicos de uma mesma unidade da UEMS, o que concentrava no grupo, várias experiências em comum. Como pesquisadora minha função no grupo era atuar como moderadora, que após a abertura e explicações iniciais, lançava uma pergunta provocadora para gerar a discussão. Além do grupo focal havia pensado inicialmente em realizar entrevistas individuais com docentes e observações em sala de aula

O grupo focal foi pensado como uma das possibilidades de levantamento de dados através das narrativas dos participantes. As narrativas são práticas discursivas (LARROSA, 1995) e baseiam-se nas experiências vividas. Connelly e Clandinin (1995) justificam o uso das narrativas nas pesquisas qualitativas pelo fato de sermos seres contadores de histórias e, no caso dos indígenas cotistas da nossa universidade, os dramas, as histórias vividas se cruzam em muitos pontos comuns e ao narrarem suas histórias vão produzindo sentidos sobre suas experiências, sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o contexto da universidade onde estão/ estavam inseridos.

Realizei um encontro de grupo focal com os indígenas-acadêmicos na aldeia Tereré descrita a seguir, que teve inicialmente o intento de ser um encontro piloto. Seus sucessos e fracassos seriam considerados para a decisão sobre o que poderia ser melhorado e o que poderia ser mantido em outros encontros. No dia marcado para esta reunião, eram muitas as expectativas e incertezas sentidas ao chegar à aldeia. Pretendia ouvir os acadêmicos e ex-acadêmicos indígenas sobre suas histórias, impressões, marcas, perspectivas e decepções, enfim, as relações vivenciadas na/ com a universidade, histórias que permitissem entrever, na opacidade das aparências, uma aproximação das experiências vivenciadas. Talvez “perplexidade” seja a palavra que melhor traduza o turbilhão de pensamentos e sentimentos aflorados durante e após esse encontro de grupo focal.

Antes dessa reunião, iniciei, em março de 2011, os primeiros contatos, como pesquisadora, com os indígenas-acadêmicos da etnia Terena, da aldeia Tereré, em Sidrolândia. Nessa aldeia reside a maior parte de meus ex-alunos indígenas da UEMS.

Segundo levantamento realizado em pesquisa de Oliveira (2007), a aldeia Tereré foi criada em 1980, em uma área de 10 hectares doados, em 1912, pelo primeiro prefeito de Sidrolândia ao índio Joaquim Loureiro Figueiredo, por seus préstimos à época da fundação do

município. Seu filho João Loureiro Figueiredo foi escolhido como primeiro cacique em 1980 quando a aldeia foi oficializada pela FUNAI, permanecendo no cargo por 18 anos. A maioria de seus indígenas veio da terra indígena - TI - rural Buriti, para que seus filhos pudessem estudar. O que sabemos, e que será pontuado em alguns momentos deste trabalho, é que a vinda dos indígenas das terras rurais para as periferias das cidades foi incentivada historicamente pelo Estado movido por vários interesses políticos e econômicos dentro do projeto de assimilação dos indígenas à sociedade civil como, por exemplo, o fornecimento de mão de obra pouco remunerada ou semi-escrava às cidades e a diminuição na disputa por terras rurais com a desocupação de indígenas no campo.

Não é difícil chegar à aldeia que está localizada na periferia da cidade. Logo na sua entrada, percebe-se a diferença em relação ao bairro ao lado. Ao entrar na área da aldeia acaba-se o asfalto das ruas, aliás não há um traçado bem definido de ruas, mas caminhos estreitos sendo que nos mais largos é possível a passagem de um carro. Não há iluminação pública nessas ruas. O que se vê de imediato é o campo de futebol cercado com alambrado metálico, ao lado esquerdo da rua de entrada.

Quase em frente ao campo pode-se ver o posto de saúde e a escola indígena. A língua falada na comunidade é o português. Somente os mais velhos, oriundos de aldeias mais antigas e de menor contato com a sociedade não índia, falam entre si a língua materna que é o Terena. Aqueles que vieram de fazendas onde trabalhavam já não falam mais esse idioma.

Ao lado da escola há um salão onde ocorrem eventos e reuniões da aldeia. Trata-se de um espaço físico construído pela comunidade, o Centro Cultural da aldeia Tereré “*Weu'Chapeanu*” um espaço coberto bem alto erguido com colunas pré-moldadas de concreto e coberto com telha de amianto. Este local é usado pela comunidade para atividades culturais, educacionais, palestras e oficinas, o centro é vinculado ao CGARTE/FUNAI Brasília – DF. Com esse espaço “*Weu'Chapeanu*”, foi criado em 2005 o Projeto Integração dos Povos. Ali ocorrem encontros culturais na semana do dia do índio, por volta do dia 19 de abril. Neste dia todas as aldeias do povo Terena da TI Buriti, participam, apresentando suas tradições como a Dança do Bate-Pau e a Dança do Siputrena, desfile da beleza indígena e outras atividades como palestras e exposições que têm como objetivo a afirmação e o fortalecimento da cultura e da identidade indígena.

Dentro da comunidade há ainda igrejas e o escritório da aldeia. Um pouco à frente do centro cultural encontra-se a casa de um dos mais velhos indígenas, pai de mais de dez filhos da maior e mais importante família extensa da aldeia, um de seus filhos é o cacique. A

casa desse chefe de família é a primeira que se vê e se destaca por ter à sua frente um “chapéu de palha”, um grande salão circular coberto de palha. Nas seis visitas⁵ que fiz à aldeia naquele ano de 2011, sempre foi possível encontrar um grupo de pessoas nesse “chapéu de palha” conversando. Na primeira vez que estive ali, encontrei um ex-acadêmico que tocava seu violão, fui recebida com muita atenção e fiquei ali alguns minutos conversando.

As casas são todas de alvenaria, de pequeno porte, a maioria está sem reboco, mas o que mais chama atenção é o conglomerado de casas muito próximas umas das outras, o espaço se encontra muito restrito. A janela de uma casa está imediatamente à frente de outra, a poucos metros. Pude ali ressignificar o conceito de “confinamento” indígena⁶. Embora tal conceito, como cunhado por Brand (1997), se refira à demarcação das reservas indígenas pelo Sistema de Proteção ao Índio – SPI - em espaços exíguos, e que os povos indígenas em geral são gregários em suas coletividades, a visão do aglomerado de casas ilustra as palavras do cacique, ouvidas em entrevista realizada posteriormente: “Hoje existem quase 1200 Kadiweus para 508.000 hectares de terra. Enquanto nós falamos de 62.000 indígenas terena para poucos hectares de terra. Você entendeu?” (CACIQUE). Situação bem diferente ocorre nas aldeias rurais mais próximas, há cerca de trinta quilômetros dali, em que as casas estão bem mais afastadas entre si, dependendo da aldeia, em distâncias como de pequenas chácaras.

Localizada em área urbana no município de Sidrolândia, a aldeia Tereré possui uma extensão de dez hectares. Visivelmente, como foi dito, a área está muito reduzida para a população que abriga. Pelo rápido crescimento populacional a comunidade não dispõe mais de espaço físico para novas moradias. Em outubro de 2011 a comunidade recebeu do Governo do Estado 47 novas moradias de alvenaria de 39 m², local denominado pela população local como “vila”. A vegetação nativa foi totalmente devastada, impossibilitando as atividades tradicionais de subsistência como a caça, a pesca e a agricultura. A aldeia tem como limite de

⁵ Visitei outras vezes essa aldeia em 2011, sendo que na maior parte delas não tinha um objetivo diretamente ligado à pesquisa, como quando participei como jurada em um desfile de beleza indígena na semana dos povos indígenas e outras vezes em visitas informais. Outras vezes em 2012 estive participando de aulas de iniciação na língua Terena com uma professora que ministrava essa língua na escola.

⁶“Entende-se por confinamento, portanto, esse processo histórico que se seguiu à demarcação das reservas, pelo SPI e de ocupação do território por frentes não-indígenas, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado para a posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização da sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais” (BRAND, 2011, p. 4).

um lado a cidade de Sidrolândia e de outro as chácaras do município. A vegetação que resta na comunidade são plantas de jardim e árvores frutíferas. Os índios desta comunidade vivem basicamente de trabalho assalariado e formal nas fábricas têxteis e frigorífico da SEARA instalados no município e na usina de açúcar e álcool Santa Olinda, ou do trabalho informal.

O primeiro contato de 2011, na condição de pesquisadora foi no ponto de ônibus, local que sabia que os encontraria todos, ou quase todos, os indígenas-acadêmicos, no horário em que costumam embarcar para ir à universidade. Era o local onde por três anos eu os encontrava, quando eu tomava o mesmo ônibus, já tendo embarcado em um local anterior. Penso que aquela história de convivência tenha contribuído para a pronta aceitação de participarem da reunião de entrevista. Expliquei sobre a proposta de termos uma entrevista com todos juntos, com o que concordaram, mas com uma condição: Pedir autorização ao cacique. Sem isso, nada feito. Foi quando estive no “chapéu de palha” com o pai e o irmão do cacique e pudemos conversar um pouco, enquanto aguardava o cacique chegar. Havia ido pouco antes à sua casa e fui informada de que havia saído, mas logo retornaria.

Expliquei ao cacique o objetivo de minha visita, falei sobre o estudo que estava fazendo e como isso se relacionava ao trabalho que já fazia antes na Universidade como interlocutora entre os indígenas cotistas e a Universidade, como membro da Comissão de Acompanhamento e Avaliação dos Acadêmicos Cotistas. Ele fez várias perguntas marcando o salão ao lado da escola para a reunião que seria realizada dias depois. Disse-me ainda que faria parte da reunião, pois “tudo que se faz na aldeia, sem o cacique, não tem valor nenhum” (CACIQUE). Percebi a forte hierarquia da aldeia e como os jovens respeitam essa hierarquia. Mas compreender de fato essas relações de poder seria ainda uma enorme pretensão da minha parte. Fiquei pensando na cultura indígena local, um campo de significados em que eu não consegui penetrar, mas podia tentar ressignificar questionando a minha lógica, outra lógica. Os depoimentos dessa primeira entrevista de grupo focal, realizada inicialmente com a intenção de ser apenas uma entrevista “piloto”, ou uma entrevista teste, foram considerados na íntegra para análise e discussão na pesquisa.

Esse primeiro encontro de grupo focal, em março de 2011, foi realizado na varanda da casa do Cacique, local onde marcamos para nos encontrar e de onde nos dirigiríamos ao salão da escola da aldeia, onde acontecem as reuniões. Como a chave do salão não foi encontrada, o cacique sugeriu que fizéssemos a reunião ali mesmo. Sentados ao redor de uma mesa, o grupo narrou histórias por cerca de duas horas e meia. Além do cacique,

estavam presentes cinco indígenas-acadêmicos e um indígena egresso, todos da UEMS de Maracaju

As relações de poder circulante, capilar, presentes em uma entrevista, discutidas por Silveira (2007) estavam presentes. A entrevista foi realizada na casa do cacique, por sua escolha. Entre os sete participantes, havia dois irmãos, uma filha e uma sobrinha do cacique, e os demais, seus vizinhos próximos. Ou seja, além de estarem em casa, estavam, em sua maioria, também em família! Acreditei que o fato de estarem em território próprio e em sua coletividade deveria proporcionar-lhes menor constrangimento.

Minha presença, que podia parecer, de certo modo, invasiva, acrescida da imagem do gravador ao centro da mesa, colaboravam para que a relação assimétrica entre professora e alunos, pudesse se inverter ou ser minimizada. Nesse caso, eu ficaria pouco à vontade, como fiquei inicialmente, e eles deviam se soltar. Não foi o que aconteceu. Pelo menos até certa altura da entrevista quando o cacique de forma assertiva disse: “Agora, quando fala da cultura indígena, muito pouco é que dá valor! É por isso que falam que ninguém dá valor em nós, professora! Não adianta a senhora vir aqui, a senhora já sabe!”(CACIQUE). Mostrou-se desiludido com os pesquisadores que iam ali “[...]eu falo pra senhora, enquanto você ta precisando, você ta vindo aqui, mas depois que não precisar... tchau aldeia Tereré, nunca mais! É como no programa da Xuxa: beijinho, beijinho, tchau, tchau... porque aqui têm vários [pesquisadores] que passaram [...]” (Ibid).

Percebi posteriormente, ao ouvir as gravações, que as observações críticas do cacique sobre os pesquisadores, sobre a minha pesquisa e as questões colocadas marcaram uma linha divisória entre um primeiro momento de participações aparentemente mais formais, de palavras cuidadosamente escolhidas, para um segundo momento que poderia ser entendido como um desabafo, com expressões carregadas de sentimento de revolta e mesmo de orgulho por algumas situações narradas de resistência.

Uma constatação inicial foi que realizar outros encontros de grupo focal com este grupo não seria mais produtivo, uma vez que os depoimentos e a discussão pareciam ter sido suficientes em seu conteúdo para as reflexões do estudo. Outro encontro sobre o tema seria desnecessário, cansativo e principalmente seria inconveniente diante das falas do cacique sobre eles se sentirem “explorados” pelos pesquisadores. Pela localização desta aldeia urbana, seu fácil acesso, ela realmente já foi muito procurada para pesquisas.

O pronunciamento do cacique foi revelador e penso que ele acabou sendo o “moderador” do encontro. Suas falas foram provocadoras. Como descrevi acima, após suas observações contundentes, os acadêmicos se sentiram atizados e motivados para falar. Percebi também que antes das falas provocadoras do cacique, a minha provocação inicial não foi suficiente para fazer deslanchar a discussão. Eles paravam de falar e eu fazia outras perguntas para manter a conversa.

Sobre isso, ouvindo e transcrevendo as gravações, percebi o quanto perdi oportunidades de ficar calada. O silêncio entre as falas me perturbava, dando a impressão que o assunto estivesse acabando, que estávamos nos cansando, o que poderia encaminhar a entrevista para um desfecho precoce. Mas deveria ter aguardado mais, considerando as especificidades culturais em seu possível padrão de introversão diante de questões que mexiam com lembranças das quais talvez quisessem esquecer. Apesar de tudo, das atrapalhadas e da “moderação” inesperada/ inusitada do cacique através de suas intervenções e dos depoimentos que ela provocou, e talvez por isso mesmo, os dados desse encontro piloto foram selecionados para esta análise pela riqueza de detalhes, pela paixão das falas, pela aparente inteireza dos sujeitos ao se colocarem em suas narrativas.

Depois deste primeiro encontro e antes de retomar à pesquisa de campo, pensei muito sobre os caminhos a percorrer nesta investigação. As falas daquele cacique perturbaram minhas certezas sobre o encaminhamento metodológico planejado. Em um levantamento rápido que realizei sobre as pesquisas *stricto sensu* no Brasil sobre questões indígenas divulgado nos principais bancos de dados da internet, usando-se os descritores “cultura indígena”, “identidade indígena”, “educação superior indígena”, percebi haver uma relevante massa de pesquisas produzidas com as comunidades indígenas. Isso representa um aspecto positivo em termos de produção de conhecimento e do potencial discursivo que significa para produção de microrrevoluções que venham ao encontro das graves e urgentes questões vividas pelos povos indígenas no Brasil.

Não obstante, é possível que, assim como pode ocorrer em outras pesquisas com outros sujeitos de investigação, uma parte significativa dos conhecimentos produzidos não tem retornado efetivamente para melhorar as condições de vida dessas comunidades ou contribuído para sua sustentabilidade. Ou seja, é possível que em muitos estudos sobre os indígenas, estes tenham sido “usados como objetos”, mais do que participado como sujeitos dessas pesquisas e os conhecimentos produzidos podem ter servido apenas para os interesses dos pesquisadores, que não assumiram compromissos com as comunidades, ou se assumiram,

não cumpriram, fazendo com que os conhecimentos produzidos circulassem apenas no âmbito acadêmico.

Historicamente os povos indígenas tiveram suas histórias e culturas contadas por outras vozes, vozes que nas relações assimétricas de poder-saber se julgavam legitimadas para narrar e representar o outro. Tutelado, representado, sem voz, sendo falado e não falante, o índio foi colocado em uma posição de objeto de estudo, alvo de representações convenientes aos interesses e ganância do colonizador, como nos lembrou Skliar (2003).

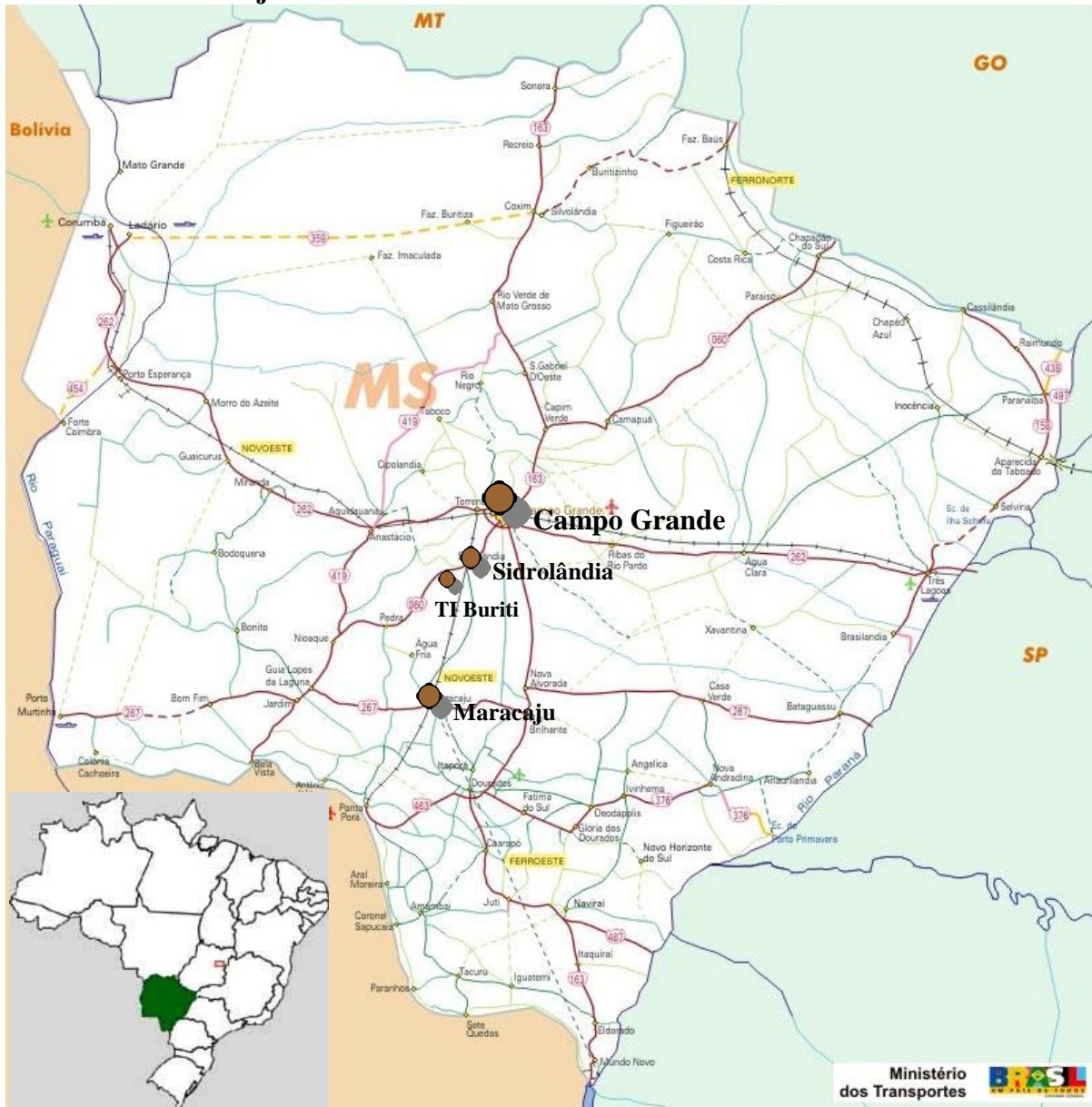
Hoje, o risco e ranço desse espírito colonial podem rondar nossas pesquisas, talvez subliminarmente, tacitamente, o que demanda vigilância ética e metodológica para que não se reproduza novos modos de exploração daqueles que de quase todas as formas já foram explorados. O que se pode ver na fala incisiva do cacique, mostrando o desgaste com as pesquisas sobre os indígenas, mostra a percepção de um processo exploratório, mas mostra também resistência, exercício de poder.

Pensando nesse desgaste e nos benefícios quase unilaterais que eu poderia obter com o desenrolar da pesquisa com as comunidades indígenas escolhidas, os caminhos investigativos traçados de desenvolver entrevistas do tipo grupo focal com seus acadêmicos foram ficando cada vez mais incertos, duvidosos. Quanto mais eu pensava no significado da apropriação do *status* de sujeito de direito conquistado na Constituição de 1988, a ser de fato efetivada pelos indígenas como senhores de suas decisões e ações, mais os caminhos antes pensados pareciam impróprios.

Frustrada com os planos metodológicos traçados, mas ainda incapaz de ver uma luz ao fim do túnel, continuei buscando contatos com os sujeitos que havia planejado convidar para participar da pesquisa. Intentava contatar com os indígenas acadêmicos que moravam nas aldeias rurais da TI Buriti e que eram acadêmicos da unidade da UEMS de Maracaju onde eu atuava.

São nove aldeias que compõem a TI Buriti: Tereré, ou Buritizinho situada em um bairro nos limites da área urbana de Sidrolândia onde havia realizado o grupo focal descrito, e as demais na área rural nos limites dos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos de Buriti. São elas: Buriti, que no início de 2013 se dividiu em duas, Recanto, Água Azul, Olho d'Água, Barreirinha, Lagoinha e Córrego do Meio. Na próxima página pode-se ver o mapa da localização da TI Buriti no estado de Mato Grosso do Sul e os municípios de Maracaju e Campo Grande onde se localizam as unidades da UEMS deste estudo.

Mapa1: Localização da Terra Indígena Buriti e das unidades da UEMS de Campo Grande e de Maracaju no Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: <http://www.transportes.gov.br> – inserção das localizações em destaque e do mapa do Brasil pela autora.

Visitei pela primeira vez, em fevereiro de 2012 quase todas as aldeias, não podendo chegar a duas mais distantes por conta do mau tempo que se formava, sendo aconselhada pelo vice-cacique que me acompanhava a que voltássemos. Só realizamos posteriormente encontros com os indígenas-acadêmicos nas cinco aldeias com presença de acadêmicos da UEMS, os quais foram participantes desta pesquisa.

Realizei a primeira visita a essas aldeias rurais em fevereiro de 2012, quando procurei o cacique da primeira aldeia, a aldeia Buriti, que leva o mesmo nome do conjunto das aldeias dessa reserva. Como o cacique estava viajando, o vice-cacique prontamente me atendeu e acompanhou à visita aos demais caciques. Neste dia fui exclusivamente para pedir autorização para entrar nas aldeias e realizar a pesquisa. Apresentei-me como professora da UEMS e doutoranda da UCDB e expliquei-lhes sobre a minha pesquisa e seus objetivos, pedindo permissão para me reunir com os indígenas-acadêmicos da UEMS e convidá-los para participar da pesquisa.

Obtive a autorização de todos e o vice-cacique que me acompanhava disse que gostaria que eu falasse também aos alunos do Ensino Médio para explicar sobre a universidade e incentivá-los a cursar a Educação Superior. Disse-lhe que poderia fazê-lo em outra oportunidade, mas meu objetivo naquele momento era me encontrar com os acadêmicos somente da UEMS, pois a participação destes na pesquisa seria importante para continuarmos um processo de adequação da universidade para melhor atender os indígenas. Ele aceitou e prontamente me guiou aos demais caciques, mas pediu-me ainda para falar sobre minha pesquisa a um vereador indígena e ao diretor da escola de Ensino Médio, levando-me até onde estavam.

Dessa forma cuidei para atender as normas internas das aldeias indígenas visitadas para a realização desta pesquisa, qual seja, somente com o conhecimento e autorização dos caciques de cada aldeia. Outros critérios e cuidados foram seguidos e serão descritos adiante.

Ao visitar com aquele vice-cacique as seis aldeias em que fomos naquele dia, percebi que tinha mais um problema. Como conseguir reunir os acadêmicos que estavam então espalhados nessas aldeias com uma distância considerável entre elas? Indo de carro, precisamos de mais de cinco horas para visitar essas aldeias. Eles teriam que se locomover a pé, de bicicleta ou em poucos casos, de motocicleta. E ainda, os acadêmicos da UEMS daquela reserva, em sua maioria, não foram meus alunos, pois a maior parte deles estuda na unidade de Campo Grande, eu havia trabalhado na unidade de Maracaju e já estava no terceiro ano de afastamento do trabalho. Ou seja, eles não me conheciam e, embora as relações de poder sempre estejam presentes, o fato de eu não ter sido sua professora, nem atuar na mesma unidade, tornava essas relações de poder muito mais tácitas e assimétricas, e eu não esperava contar muito com isso. Enfim, tinha dúvidas sobre as chances de aceitarem participar de uma reunião e depois da pesquisa, tendo que se locomover com certa dificuldade

para qualquer lugar das aldeias a ser marcado para tal reunião, convidados por uma desconhecida.

Já no mês de março de 2012, ainda sem saber como iria realizar um primeiro encontro nas aldeias, fui surpreendida pelo líder dos indígenas-acadêmicos da unidade da UEMS de Campo Grande, que conseguindo meu telefone de alguma forma, ligou-me dizendo ter tomado conhecimento de minha visita aos caciques da reserva de Buriti, convidando-me para falar sobre minha pesquisa aos indígenas-acadêmicos em uma reunião que estava organizando na unidade.

Esta seria uma reunião de confraternização dos indígenas da unidade de Campo Grande. Estariam ali se reunindo pela primeira vez, por isso haveria salgadinhos e refrigerantes. Nela seriam combinados alguns eventos indígenas que ele tinha em mente. Foram convidados alguns coordenadores de curso e professores interessados, pesquisadores das questões indígenas. Perguntou-me se eu poderia levar os salgadinhos, ao que prontamente concordei.

Essa reunião foi realizada no início de março de 2012 em uma sala de aula da unidade, começou antes do horário do intervalo e durou cerca de uma hora. Os indígenas dos seis cursos dessa unidade foram dispensados para a reunião. Ali, além de uns seis professores, estavam cerca de quarenta acadêmicos indígenas, entre quase sessenta que foram convidados. Alguns não estavam presentes no dia e outros não quiseram participar da reunião. Tive então um tempo privilegiado para falar-lhes, em uma oportunidade inesperada, uma dádiva! Pude explicar a pesquisa, convidá-los a participar e pegar seus dados em uma ficha cadastral que preparei para esse fim.

Nos meses que se seguiram ao grupo focal realizado no mês de março do ano anterior, na aldeia Tereré, como já disse anteriormente, muito me inquietaram as falas daquele cacique sobre pesquisadores que só aparecem quando estão interessados e depois somem. Depois que o líder dos indígenas acadêmicos convidou-me para essa reunião acima citada, aquelas inquietações que estavam em ebulição dentro de mim levaram-me a repensar os rumos da pesquisa. Fiz alguns contatos com alguns colegas docentes ligados às questões étnico-raciais, com o setor de pesquisa da UEMS, conjecturando, avaliando possibilidades. Ponderei outros procedimentos para esta pesquisa. Algo em que os indígenas acadêmicos pudessem participar mais efetivamente, se envolver na pesquisa de tal forma que assim como sou beneficiada com ela, de outras formas, em nível de graduação, eles pudessem também ser.

Além disso, o tema da pesquisa, por mais instigante que fosse, parecia-me um desafio diante dos instrumentos metodológicos que havia projetado de utilizar, talvez seriam insuficientes para a temática da pesquisa em questão para pensar/ analisar/ refletir o espaço/ tempo universitário como um espaço/ tempo fronteiro de afirmação das identidades/ diferenças indígenas. Hall (2006) nos lembra que o próprio conceito de identidade é complexo, ainda não bem desenvolvido teoricamente e, na prática, as identidades modernas foram perdendo o “sentido de si” estável e “estão sendo descentradas, isto é deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2006, p. 8).

Senti-me então mais insegura e de certa forma incapaz para falar pelos/ sobre os indígenas a respeito de suas identidades/ diferenças. Ainda estava presa a uma visão psicologizante sobre a identidade de minha formação pedagógica. Mas o campo teórico dos Estudos Culturais, as aulas e encontros com o orientador se somaram para desconstruir algumas perspectivas e construir outras. Fui passando a ver a identidade não como algo particular, individual, mas como um processo social, produzido pelo outro. As leituras foram mostrando-me também que nenhuma teoria dá conta de explicar totalmente as identidades. Então minhas pretensões foram ficando menos audaciosas, fui percebendo que minhas perguntas estavam mal formuladas, pois as identidades sempre estão em processo, a rigor elas nunca “são” alguma coisa, o que não impede de tentar entendê-lo e até instiga a que continuemos sempre por tentar entender como se dá esse processo. Através das narrativas apresentadas aqui, acredito ter chegado a algumas significações importantes.

Minhas incertezas se tornavam mais ambivalentes diante do interesse que percebi por parte de vários indígenas por conhecer mais sobre meu objeto de estudo. Inteirando-me cada vez mais sobre o desejo contido, que me contavam, de terem sua cultura reconhecida e valorizada no espaço universitário, compreendia que isso apenas poderia acontecer sendo eles os próprios atores dessa conquista, iniciando pela atualização e reflexão pessoal de/ sobre suas identidades, pela compreensão dos processos históricos de construção das identidades e das diferenças, em um movimento permanente de desconstrução e construção.

Essas elucubrações, a lembrança dos caminhos que podem tomar uma pesquisa no campo dos Estudos Culturais, a necessidade de se criar e de se recriar, quase que artesanalmente por bricolagem, instrumentos mais adequados aos objetivos, dado à imprevisibilidade dos eventos humanos próprios quando se pensa em cultura, em identidade e nas relações de poder que as permeiam, levaram-me a pensar em um processo de pesquisa em que os acadêmicos indígenas fossem efetivamente participantes, pesquisadores de suas

identidades e das diferenças produzidas, protagonistas da pesquisa. Assim como sou beneficiada por esta pesquisa, quer seja pelo conhecimento produzido, pelo currículo pessoal construído, pelas identidades que esse processo produz em mim, assim também pudessem sê-lo, com os benefícios e ganhos que a participação em um projeto de pesquisa na graduação poderia trazer-lhes. Esses descaminhos levaram-me a pensar em elaborar um braço da pesquisa de doutorado, uma parte dela que tratasse de entender os processos de produção das identidades/ diferenças produzidas na universidade, como parte de um processo de movimento maior de construção identitária pelo qual passam os povos indígenas após a instituição legal da Carta Magna, reconhecimento legal de serem sujeitos capazes de responderem por si mesmo e de tomar decisões próprias sobre o que querem para sua vida, para a vida de seu povo e para seu devir.

Essa primeira reunião dos indígenas na unidade de Campo Grande, portanto, foi o momento para que eu lhes explicitasse esse Projeto de Pesquisa da UEMS - daqui em diante PPU⁷ - e os convidasse a participar. Procurei mostrar de forma detalhada que o projeto de pesquisa proposto era parte de minha pesquisa de doutorado que tinha objetivos mais abrangentes. Os acadêmicos foram convidados a participar desse projeto como pesquisadores colaboradores desse PPU a ser cadastrado na Divisão de Pesquisa da UEMS, sendo-lhes creditado horas de participação a serem computadas como Atividades Complementares em seus currículos, dando-lhes o direito a uma certificação pela Universidade.

Ou seja, direitos normatizados pela universidade, apropriados normalmente pelos alunos não indígenas que são convidados pelos professores a participam de projetos de pesquisa ou projeto de extensão, projetos dos quais comumente os indígenas estão excluídos, geralmente porque não são convidados pelos professores coordenadores desses projetos, tendo como obstáculos o fato de morarem nas aldeias rurais, o ônibus com o qual vem dessas aldeias não transita aos sábados, dia em que ocorrem geralmente as atividades complementares, ou por não estarem presentes em horários durante o dia, uma vez que o ônibus chega para o início das aulas, levando-os de volta logo após o seu término, mas principalmente porque os professores preferem convidar os alunos não indígenas, com

⁷ As iniciais PPU serão utilizadas para diferenciar o Projeto de Pesquisa da UEMS da minha pesquisa de doutorado. Como foi dito, esse PPU foi uma forma pensada para que os indígenas participassem da pesquisa de forma mais efetiva como pesquisadores colaboradores, usufruindo dos benefícios institucionalizados para seus currículos acadêmicos de um projeto de pesquisa. Tal projeto deverá ter sua continuidade quando eu retornar de meu afastamento na UEMS, somente quando poderei cadastrá-lo na instituição, computando as atividades realizadas em 2012 e 2013. As atividades estão programadas para ter seu prosseguimento também após esta pesquisa de doutorado, quando deverão ser sistematizadas e continuadas.

argumentos dito de forma bem clara nas reuniões com os acadêmicos sobre a seleção que fazem para esses projetos dos “melhores”, grupo do qual os indígenas não são vistos como pertencentes.

Diante da apresentação desse PPU, percebi um interesse pelos coordenadores dos cursos e dos acadêmicos, considerando seus interesses imediatos de viabilizarem a complementação das horas necessárias à integralização dos cursos, a produção e participação em pesquisa das unidades. Contudo, percebi também o interesse dos acadêmicos sobre as muitas questões que possivelmente habitam seus corpos e lhes inquietam, entre elas, “quem somos nós na universidade?” “Como somos vistos?”, “como somos vistos por nossa comunidade pelo fato de sermos universitários?”, “como gostaríamos de ser vistos?” “quem passamos a ser quando passamos a frequentar a universidade?”. O interesse demonstrado pelas questões suscitadas nas primeiras reuniões posteriormente realizadas nas aldeias parecia confirmar essa impressão.

Após minha exposição sobre o PPU, distribuí as fichas para o cadastro individual que tinha também por escrito o convite para a participação na pesquisa. Alguns não aceitaram, o que me deixou feliz ao pensar que usaram desse direito e as relações de poder, se não eram simétricas, também podiam ser abaladas. Mas fiquei mais feliz ainda porque a maioria concordou em participar. Refletindo depois, pude perceber mais uma vez como o poder se espalha, é capilar. No início da reunião cada participante se apresentou. No entanto, depois dessa apresentação, os indígenas-acadêmicos, com exceção do líder que dirigia a reunião, permaneceram calados. Encerrada a reunião, tivemos um coquetel, quando houve mais descontração. Alguns vieram perguntar-me por mais detalhes da pesquisa e pude me aproximar de outros para conversar.

Infelizmente não pude estender a participação no PPU aos indígenas-acadêmicos urbanos de Campo Grande, um número relevante, pois necessitava realizar um recorte dentre os sujeitos, optando por privilegiar os indígenas das aldeias rurais que encontram menos oportunidades de participar de projetos da universidade.

Com os cadastros e contatos em mão, marcamos nossa próxima reunião na TI Buriti. Eu teria ainda outra surpresa. Descobri que apesar de todos terem informado seus endereços eletrônicos e celulares, dois ou três apenas tinham acesso à *internet*. Assim os convites enviados por *e-mail* com explicações detalhadas, anexos de textos, etc., foram praticamente em vão. Passei então a tentar ligar para os celulares cadastrados ou enviar mensagens, só para descobrir também que raramente os celulares estão em área de cobertura.

Felizmente pude contar para contato e divulgação dos encontros com a colaboração do líder dos indígenas-acadêmicos que quando não estava com seu celular em área de cobertura, retornava posteriormente as ligações. Ele também providenciava os locais de reuniões e fazia os arranjos para que pudessem ser realizadas. Quando falei que não estava conseguindo confirmar essa primeira reunião com os indígenas-acadêmicos na TI Buriti, ouvi: “Pode deixar, professora, que essa parte é por minha conta”, disse ele. Marcamos as reuniões nas aldeias, em horários nos finais de semana.

Nossa primeira reunião nas aldeias rurais de Buriti foi, na realidade, a terceira reunião desta pesquisa, considerando que o grupo focal realizado na aldeia Tereré no ano anterior foi a primeira, e a reunião na unidade da UEMS de Campo Grande, em março de 2012 foi a segunda, por isso será denominada de terceira reunião, ou R3. Esta R3 foi realizada ainda em março de 2012 na comunidade Água Azul, no salão de sua principal igreja evangélica. O pastor esteve presente nos primeiros momentos, saindo pouco depois que expliquei os objetivos da pesquisa, cujos participantes seriam os acadêmicos da UEMS.

Além de atender uma norma interna às comunidades indígenas de solicitar a autorização dos caciques para qualquer atividade de pesquisa dentro das aldeias, outro critério ético adotado foi, após a apresentação do PPU e sua inserção em minha pesquisa de doutorado. Penso que esses critérios éticos, se não seguiram um protocolo convencional, não obstante, foram baseados na repulsa ao sistema tutelar no qual outros decidem pelos indígenas o que pensam ser melhor para eles. Penso que acatar uma norma interna a essas comunidades - a autorização dos caciques - e respeitar a decisão dos indígenas como sujeitos de direito, pela opção que fizeram em participar da pesquisa, podendo abandoná-la a qualquer momento, como alguns fizeram, ainda que esteja impregnado de relações assimétricas de poder, foi um rudimentar exercício de legitimar o que querem para si.

Nessa R3 compareceram oito indígenas, todos da unidade da UEMS de Campo Grande. Detalhei melhor o PPU, e em seguida fizemos duas dinâmicas que escolhi, focando as identidades e as diferenças, tendo como objetivo tanto criar um clima descontraído, como provocar uma discussão sobre questões-chave, relacionadas ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Na primeira dinâmica, escolhi uma atividade em que eles deveriam desenhar um boneco em uma folha. Depois conversando com meu orientador, compreendi como essa atividade que escolhi como quebra-gelo, mas também como levantamento de dados, estava presa a uma visão do sujeito cartesiano. Mas os dados recolhidos foram considerados na

análise desta tese, por serem muito reveladores. Esse boneco teria vida, um nome, uma identidade. Nesta primeira vez que realizamos essa atividade, inadvertidamente disse “este boneco é você”, ao que alguém respondeu com um sonoro “Ah! Não era para dizer”. Não era mesmo. Ao declarar ser o boneco a própria pessoa, percebi que as escritas e falas do/sobre o boneco foram mais evasivas, tímidas ou mais contidas que em outra reunião, com outro grupo em que a mesma dinâmica foi realizada sem que se dissesse que o boneco seria a caricatura de seu próprio autor. Sem se ter explícito que o boneco e suas ideias seriam a própria expressão do “eu”, a proposta parece ter se tornado menos invasiva e os participantes deram ao seu boneco outro nome, com exceção de um acadêmico que deu-lhe o próprio nome, podendo assim, protegerem-se em certo “anonimato” ao escreverem suas concepções, atitudes e sentimentos.

Depois, todos completaram seus desenhos na seguinte sequência: Da cabeça do boneco saía um balão com três ideias que vinham à mente quando se pensava na universidade. Da boca saía um balão do lado direito com algo que falaram na universidade e que ficou marcado em sua memória. Do lado esquerdo da boca saía outro balão com algo escrito que não disseram, mas que precisavam dizer, ou ainda queriam dizer na universidade. Do coração saía uma flecha com três paixões que não vão morrer. Da mão direita três coisas que gostariam de levar para a universidade. Saindo da mão esquerda, escreveram coisas que receberam, ou gostariam de receber da UEMS. Saindo do pé direito, escreveram alvos, sonhos, objetivos a serem alcançados na Universidade. Do pé esquerdo saía uma seta com os passos a serem dados para se alcançar os objetivos. Sobre o que escreveram será relatado e discutido mais adiante.

Uma segunda dinâmica foi a apresentação de três perguntas, uma a uma impressa em um papel e distribuída para ser respondida sem se identificarem, após o que uma música era tocada e os papéis dobrados rodavam por todos do círculo até que a música parasse, quando cada um lia a resposta do papel que parou em suas mãos e comentávamos. As questões foram:

- a) Sendo um aluno da Educação Superior da UEMS, olho para mim e penso que sou...
- b) Sendo acadêmico indígena, os professores da UEMS olham para mim e pensam que sou...
- c) Na UEMS, os colegas *purutúye* (não índios) pensam que sou...

A dinâmica do boneco foi abandonada nas outras reuniões com outros alunos, mas as três questões acima foram mantidas. Tivemos um total de oito reuniões, além do encontro do grupo focal. As reuniões tiveram a duração de cerca de duas horas cada uma, com exceção de um encontro, marcado em um feriado, no qual estivemos quase todo dia juntos. A quarta reunião - R4 - foi realizada em um domingo à tarde, no início do mês de abril de 2012, sob um chapéu de palha em uma escola da aldeia Recanto. Nesta reunião tivemos oito acadêmicos. Procuramos revesar os locais de reunião para ficar mais próximo das residências dos acadêmicos, cuja distância entre suas casas e suas aldeias é considerável para se deslocarem a pé. Assim, ora uns, ora outros não precisavam se deslocar tanto. A quinta reunião - R5 - foi realizada na aldeia Córrego do Meio, no mês de maio de 2012, sob as árvores em um quintal e nesta havia somente quatro acadêmicos. A sexta reunião - R6 - foi na escola da aldeia Água Azul, no feriado de oito de junho de 2012 e durou quase um dia todo e que descrevo adiante. A sétima - R7 - reunião foi realizada na escola da aldeia Tereré, no final de junho, com outros acadêmicos que não participaram do grupo focal. Tivemos ali a presença de cinco indígenas-acadêmicos. A oitava reunião - R8 - foi realizada novamente na escola de Água Azul, em julho de 2012 e tivemos sete participantes. Não vou descrever os detalhes de todas as reuniões, mas um ou outro episódio que for pertinente para o entendimento do contexto foi descrito junto com a apresentação dos dados nos capítulos três, quatro e cinco.

Visando preservar o anonimato dos indígenas-acadêmicos participantes, ainda que alguns tenham autorizado sua identificação pelo seu nome próprio, esses sujeitos serão referidos pelas iniciais IA seguido de uma numeração e da reunião em que cada fala foi pronunciada, por exemplo: (IA5, R3). Os professores da UEMS serão referidos sempre pelo gênero masculino seguido de uma numeração, (PU8), por exemplo. Suas unidades da UEMS não serão especificadas nas falas, por um cuidado ético, com algumas exceções em que parecem ser indispensáveis, quando a própria descrição identifica o local. A descrição dos sujeitos e de onde falam é de extrema importância em uma pesquisa que entende a cultura como central (HALL, 2010). Porém, optei por preservar informações que pudessem manter seu anonimato.

Antes de descrever outras reuniões, apresento um quadro sumário das reuniões com informações pertinentes para melhor situar o leitor em relação ao contexto em que ocorrem as falas dos participantes indígenas que serão analisadas especialmente ao longo dos três últimos capítulos.

Quadro 1 – Reuniões realizadas com os indígenas-acadêmicos, datas, locais, número de participantes, atividades realizadas e duração aproximada

Reunião	Data	Local	Sujeitos	Atividades	Duração
R1	Jul./2011	Aldeia Tereré	06 IA da UEMS de Maracaju e o cacique.	Grupo Focal	Duas h.
R2	Mar./2012	UEMS/Campo Grande	02 coordenadores de cursos, 04 professores e cerca de 40 IA, de aldeias urbanas e rurais.	Apresentação da pesquisa	Uma h.
R3	Mar./2012	Aldeia Água Azul	08 IA da UEMS de Campo Grande.	Leitura, discussão, dinâmicas	Duas h.
R4	Abr./2012	Aldeia Recanto	08 IA da UEMS de Campo Grande e de Maracaju	Leitura, discussão, dinâmicas	Duas h.
R5	Mai.2012	Aldeia Córrego do Meio	04 IA da UEMS de Maracaju e de Campo Grande	Leitura, discussão, dinâmicas	Uma h.
R6	Jun./2012	Aldeia Água Azul	08 IA da UEMS de Campo Grande e de Maracaju	Histórias de vida, vídeo, leitura, dinâmicas, discussão.	Cinco h.
R7	Jun./2012	Aldeia Tereré	05 IA da UEMS Maracaju	Leitura, discussão, dinâmicas	Duas h.
R8	Jul./2012	Aldeia Água Azul	07 IA da UEMS de Campo Grande e de Maracaju	Leitura, discussão, dinâmicas	Uma h.

Fonte: a autora, 2013.

Passo a descrever as circunstâncias da quarta e sexta reunião, pois penso ser pertinente para o entendimento do contexto e da cultura. A quarta reunião foi marcada para um domingo. Havíamos combinado essa quarta reunião para uma hora da tarde, seguindo a sugestão do grupo na reunião anterior. Passei no acampamento de retomada indígena situado há uns quinze quilômetros antes das Terras de Buriti, por volta de doze horas. Ali me encontraria e levaria comigo a participante IA1 que poderia guiar-me até o local do encontro marcado naquele dia para ser na escola indígena da aldeia Recanto. Não havia conseguido contato telefônico com ela, pois é muito comum seus celulares estarem fora da área de cobertura, como relatei anteriormente. Desci do carro e segui pelo caminho entre as casas provisórias desse acampamento, casas pequenas e baixas com paredes de lascas de bambu e cobertas de palha. Chamei pela IA1, mas ninguém respondia, parecia não haver ninguém nas casas próximas à estrada, fui caminhando uns trezentos metros até ouvir vozes que vinham de casas mais distantes. Gritaram-me de longe que a IA1 estava na casa dela. Entendi. Ela estava em Buriti em sua casa da reserva. Ela falou-me depois que passava a semana no acampamento, lugar de acomodações precárias em que os acampantes, que ali pleiteiam terras

tradicionais de seus povos, sofrem as intempéries do tempo, chuvas que molham “as coisas” dentro das casas e o vento gelado que penetra pelos vãos dos bambus nas madrugadas de inverno. Nos finais de semana ia para sua casa em Buriti.

Tive então que encontrar a escola da aldeia Recanto, pedindo informações aos que encontrava pelo caminho. Chegando à escola esperamos ainda cerca de uma hora para começarmos a reunião até chegar um número suficiente de oito participantes dentre aqueles que haviam confirmado sua presença. Neste dia os acadêmicos da unidade de Maracaju residentes em Buriti estariam participando pela primeira vez junto aos acadêmicos de Campo Grande moradores nas mesmas terras. O número de participantes nas reuniões oscilava, como se pode ver no quadro apresentado, nem sempre todos eram os mesmos, o que é compreensível tendo em vista a distância percorridas por eles dentro das terras para chegarem aos locais marcados para as reuniões. Daí essa quarta reunião ter sido marcada para ser na escola do Recanto o que facilitaria para alguns participantes que tiveram que caminhar bem mais para a terceira reunião realizada na aldeia Água Azul.

Conversamos informalmente com os que haviam chegado à hora marcada, procurei conhecer um pouco mais sobre aqueles que estavam chegando pela primeira vez para participar da pesquisa. Expliquei sobre o PPU e sua relação com minha pesquisa de doutorado, distribuí um resumo impresso das atividades que seriam realizadas. Fizemos uma brincadeira para descontrair o grupo. Todos, em pé e em círculo, faríamos a apresentação dos nomes, cursos e unidades. Uma bola de papel era arremessada a um dos participantes que deveria se apresentar. Depois de se apresentar, este jogaria a bola para outro no círculo. Nessa apresentação deveriam acrescentar um de seus adjetivos tendo a mesma inicial de seu nome. Por exemplo: IA6 - amigo.

Neste dia foram realizadas as seguintes atividades: conversa informal para nos conhecermos, dinâmica de apresentação, apresentação da pesquisa e horas de atividades, leitura do texto do projeto com alguns conceitos sobre identidades/diferenças de seis páginas, das quais lemos três. Fiz uma breve introdução sobre os Estudos Culturais e seus principais conceitos. Pedi para que cada um lesse um parágrafo e falassem sobre o significado que o texto teve para eles.

Percebi a dificuldade em entender conceitos trazidos da teoria, conceitos com quais fui me familiarizando, em um processo, com as leituras, significando e ressignificando com o passar do tempo. Talvez o texto deveria ser menor para essa primeira reunião. No entanto o grau de dificuldade da linguagem do texto não diferia muito dos textos com que se

deparam na universidade. Acreditando em seu potencial de compreensão, pensei em não isentá-los de textos desse teor, considerando a história de contato desses povos Terena com a língua portuguesa. As dificuldades no entendimento daquele texto não se diferem muito das dificuldades encontradas por muitos acadêmicos não índios na universidade. Penso também que o contato dos indígenas com a linguagem acadêmica é um exercício que pode contribuir para levá-los à familiarização e a utilização dessa linguagem que poderá servir como instrumento de luta em defesa de seus direitos. Não obstante, essa linguagem precisa ser traduzida constantemente para o universo simbólico tanto de indígenas como de não indígenas que não estejam com ela familiarizados.

Pensando nessas dificuldades, busquei tornar a discussão do texto mais significativa com exemplos e provocações para que participassem da discussão. Algumas vezes ao tentarem explicar o que foi entendido, eles liam de novo parte do parágrafo. Entendi que possivelmente o significado daquele trecho do texto lido pudesse ter ficado meio obscuro à primeira leitura, pois no processo de significação e interpretação muitas vezes basta uma palavra desconhecida para que todo o texto ou parte dele ficar sem sentido. Acredito que o texto tenha possibilitado ressignificações quando após cada explicação pelos acadêmicos eu procurava comentar as definições de alguns termos próprios do campo teórico, ali trazidos. O texto tratava sobre a dificuldade teórica para um entendimento definitivo sobre identidade, em vez disso mostrava-a como algo em movimento, produzido socialmente e envolvido em relações de poder, trouxe exemplos sobre alguns estereótipos produzidos histórica e socialmente sobre o índio e quais os interesses que poderiam estar envolvidos como a espoliação do território indígena.

O conceito de jogos de poder na produção da identidade parece ter tido uma boa exemplificação, o que entendi como a produção de uma ressignificação por parte do indígena que mencionou essa comparação, ao dizer: “É como meu avô falou, o índio é como um macaco em cima da árvore que o branco fica chacoalhando lá em baixo para o índio cair. Se você não segurar firme, você cai” (IA6, R4). Demoramos um pouco nessa metáfora. Perguntei o que seriam “as coisas” ou os fatores que “chacoalham” a árvore para o índio cair, porque eles não haviam caído, o que fez com que vários colegas (desistentes da universidade) houvessem caído da árvore. A discussão parece ter servido para o entendimento de como as identidades são produzidas pelo outro, pelo olhar do outro, pelas representações, ou seja como somos nomeados, o que os outros comentam sobre nós, o que deixam transparecer em seus olhares sobre nós, procurando mostrar que a imagem que temos de nós mesmos de que não

seremos capazes de apresentar uma fala diante dos outros de forma adequada é produzida pelo olhar do outro, esse olhar que nos faz acreditar que não conseguiremos falar em público, não seria alguém “chacoalhando” a árvore” para cairmos? Marcamos a próxima reunião e distribuí uma folha com um roteiro sugestivo para escreverem um memorial pessoal de vida e de formação. Expliquei, comentamos e enceramos a reunião.

Narro a seguir o contexto da sexta reunião. No dia 06 de abril saí de Campo Grande às 5:40 horas com o objetivo de chegar antes das 8:00 horas na escola da Aldeia Água Azul, onde teríamos nosso encontro. Por sugestão do representante dos indígenas-acadêmicos da UEMS de Campo Grande, que moram em Buriti, aproveitamos a semana que não haveria aulas na UEMS. Nesta semana os professores de todas as unidades estiveram reunidos em Dourados nos três primeiros dias da semana que antecederiam o feriado da quinta feira e da sexta-feira, a sexta-feira santa. Na reunião anterior conversamos sobre o melhor dia para nos reunirmos, uma vez que os acadêmicos têm aulas todas as noites, no horário de aulas fica inviável perderem as aulas para as reuniões e durante o dia trabalham. Pensamos na quinta-feira, mas como uma das participantes trabalhava no Posto de Saúde, só teria folga na sexta-feira. Foi sugerido então pelo representante que fizéssemos uma reunião que pudéssemos adiantar consideravelmente nossas atividades, durante o dia e poderíamos almoçar na escola, ele se responsabilizaria pelo almoço. Sugestão muito bem recebida pelo grupo, pois segundo dizem eles, reunião de Terena tem que ter comida.

Como combinamos, passei no acampamento da TI Buriti para levar comigo a acadêmica do curso de Artes Cênicas, IA1. Ela me guiaria até a casa de mais um acadêmico e depois de lá até a escola de Água Azul. Ela já estava pronta me esperando quando cheguei por volta das sete horas, passamos então na casa do IA9, representante dos acadêmicos de Maracaju, para leva-lo e seguimos para a escola. Chegamos a alguns minutos da hora marcada. O representante dos acadêmicos de Campo Grande já havia feito os arranjos com o diretor da escola para usarmos a sala de informática e este combinou para que a funcionária da cantina preparasse o almoço. O espaço da biblioteca não poderia ser melhor, espaço amplo com uma grande mesa, ideal e suficiente para comportar o número dos nove participantes, contando comigo, facilitando a interação e qualidade da gravação pela proximidade do gravador em relação aos participantes. O ambiente estava refrigerado por um ar condicionado silencioso. Nessas condições, não foi tão cansativo desenvolvermos várias atividades durante cerca de cinco horas em que estivemos reunidos.

Iniciamos as atividades previstas com uma brincadeira planejada, com o objetivo de descontrairmos o grupo e provocar uma discussão inicial relacionada com o tema da pesquisa. Lembrei-me de uma brincadeira de infância que poderia ser adaptada para o momento. Escolhemos uma pessoa do grupo que foi retirada da sala e esta deveria, depois de alguns minutos quando chamada, descobrir quem estava comandando a brincadeira no interior do recinto. Na brincadeira, estávamos andando em volta da mesa cantando repetidamente o seguinte refrão: “Pau rolou, pau caiu, lá na mata e ninguém viu...” enquanto alguns movimentos eram feitos ao ritmo da música, bater palma, balançar a cabeça, entre outros. Uma participante foi escolhida como líder e ela deveria mudar os movimentos de vez em quando, seguida pelo grupo, procurando não ser descoberta pelo colega que acabara de entrar e este deveria descobrir quem era o líder que comandava os movimentos do grupo. Adequiei a brincadeira inicial, combinando com aquele que fora retirado da sala, que ele não apenas teria que descobrir quem mudava a sequência de movimentos, ele deveria subverter a brincadeira. Ele deveria descobrir quem estava comandando os movimentos, enquanto também repetia esses movimentos. No entanto, depois de alguns minutos, ele começava a inventar movimentos diferentes, mudando as regras do jogo. Essa subversão não foi combinada com o grupo da sala. Queria ver a reação do líder e a reação do grupo ao terem inesperadamente mais um líder comandando a mudança de movimentos.

Depois de alguns minutos, o “novo líder” não só criou novos movimentos, mas começou a cantar forte: “Pau não rolou, pau não caiu, lá na mata e ninguém viu” e o grupo começou a segui-lo, pareciam surpresos, riam sem entender, mais o seguiam. Por sua vez a líder “oficial” foi ficando confusa e já não sabia o que fazer, se comandava ou se seguia o novo líder. O grupo começou a rir com a situação inusitada que se instalou e terminamos a brincadeira. A líder escolhida anteriormente ficou, por alguns minutos, desconcertada enquanto repetia: “Não, professora, sem comentários...”.

Mas precisávamos comentar. Sentamos ao redor da mesa e perguntei a ela como estava se sentindo. Só repetiu: “Não. Sem comentários!”. IA1 é uma indígena com um reduzido fenótipo indígena, cursa Artes Cênicas na UEMS da Campo Grande, mostra-se muito comunicativa e sorridente. Ela é meu cicerone a me guiar do acampamento que fica antes da TI Buriti ao endereço de outros alunos que vamos pegando no caminho até onde nos reunimos. Naquele dia, enquanto somente nós duas viajávamos no carro, ela antecipou algumas cenas de sua história de vida, escritas como “tarefa” para aquele nosso encontro.

Disse que havia até chorado em alguns momentos, ao escrever e lembrar de cenas vividas na família, dramas resultantes do alcoolismo e lembranças doloridas ainda da primeira infância.

Agora parecia sentir-se traída por mim, mesmo sabendo que tudo não passava de uma brincadeira. Na reunião anterior comentou sobre uma frase dita no primeiro dia de aula na universidade quando os alunos se apresentavam. Ao se apresentar como indígena, acrescentou: “Posso ser quem você é, sem deixar de ser quem sou!” Segundo Marcos Terena (2012), jovens estudantes indígenas criaram essa frase liderados por chefes como Mário Juruna e Celestino Xavante como lema de resistência ao espírito colonizador e preconceituoso que inferioriza o índio. IA1, assim como os demais participantes, parece bem engajada e politizada nas lutas do seu povo Terena de Buriti. Critica os indígenas que querem terra, mas não se submetem a ficar acampados em situações precárias como ela me descreveu.

Era essa indígena que agora olhava para mim sem entender como teria sido “enganada” pela professora para quem já havia até confidenciado partes doloridas de sua história. Expliquei-lhe que tudo fazia parte do “*script* do teatro” que montamos. Era uma brincadeira combinada e com uma finalidade que logo passaria a explicar. Antes precisava ouvir a impressão de todos. Enquanto ela se refazia, ouvi os colegas. O “novo líder” da brincadeira disse que mudou até a letra da música e se divertiu quando viu os colegas começando a segui-lo. Os colegas disseram que ficaram sem entender por que ele cantava diferente, fazia movimentos diferentes, mas mesmo sem entender o porquê, passaram a imitá-lo. Expliquei-lhes então, que a brincadeira original era aquela que combinei com o grupo que ficou na sala, mas havia também combinado com o IA9 que ele iria mudar as regras do jogo com o objetivo de fazermos uma discussão depois.

A partir daquela brincadeira, fizemos um paralelo com o que acontece pela presença dos indígenas na universidade. Ao chegarem lá, encontram um “jogo” em andamento, muitas vezes com regras estranhas para eles. Mas são impelidos a seguir tais regras, negociar em um jogo de forças, em meio à relações de poder. É a cultura acadêmica, o saber científico, estabelecido como “o” conhecimento verdadeiro, legítimo, hegemônico, a ser alcançado. Sem questionar tal conhecimento, busca-se reproduzi-lo, visando a alcançar a tão valorizada e almejada formação. Lá existe uma identidade tida como padrão, valorizada, hegemônica: a identidade não índia, aquela que domina o português, a linguagem científica “aquela que sabe falar bem”. O que difere desse padrão é o outro, olhado com desconfiança, com estranheza.

Aquele que vem de fora, (IA9, R6), tem que se adequar e se submeter às relações de forças postas. No entanto, esse diferente, que vem de fora, tem outros conhecimentos, outra identidade que também exercem poder, podem passar por um processo de empoderamento, ressignificando a cultura hegemônica, ressignificando as identidades/diferenças em contato. Mas esse processo não é simples assim. Envolve disputas, jogos de interesses, de forças, relações não tranquilas de poder. A identidade hegemônica (IA1, R6) sente-se ameaçada pela diferença. Parece haver o pensamento: “O que está acontecendo aqui? A universidade agora está um caos! Estamos em uma vaga na universidade pública porque vencemos uma concorrência, porque merecemos, mas e os cotistas, o que fizeram pra merecer estar aqui?” Em outras palavras, parece haver um estranhamento pelo não-índio quanto a subversão das regras anteriormente postas, o que seria, em um esforço para exemplificar, próximo à reação da IA1 em se mostrar confusa, revoltada com quem dirigia a brincadeira, no caso da universidade, a não aceitação de muitos colegas com o sistema de cotas para indígenas.

Além dessa dinâmica e da discussão gerada, tomamos tempo suficiente para que cinco acadêmicos lessem suas histórias de vida que havíamos proposto a escrita em reunião anterior. Outros três acadêmicos ficaram de escrever depois suas histórias. Houve alguns momentos em que os acadêmicos se emocionavam com suas narrativas, parando para conter a emoção e segurar o choro. Também assistimos um breve documentário sobre a situação dos indígenas em Mato Grosso do Sul e discutimos sobre o filme. Lemos um texto sobre identidade indígena. Tivemos o almoço na escola preparado pela cozinheira da escola e combinado pelo IA5 junto ao diretor da escola. Tivemos mais um dinâmica em que cada um escreveu em uma folha várias identificações pessoais, esta folha foi afixada no peito de cada um e ao som de uma música cada um deveria procurar formar um grupo ora por unidade que estudava, time para o qual torcia, prato preferido, etc. A brincadeira descontraída serviu para driblar o cansaço, mas visava levantar uma discussão sobre o fato das identidades serem múltiplas, o que foi percebido pelos vários pertencimentos, pelos lugares distintos ocupados pelos sujeitos.

Todas as reuniões, com exceção da R2, foram gravadas com o consentimento dos participantes e a transcrição dos dados somou 105 páginas, além de muitas páginas manuscritas no caderno de campo. Além dos encontros com os indígenas-acadêmicos, realizei entrevistas com 12 professores das unidades de Campo Grande, Maracaju e Dourados. Para a realização das entrevistas com os professores, fiz antes uma análise das atas de resultados finais de duas unidades. O objetivo dessa análise era fornecer elementos para a entrevista com

os docentes, quais sejam, o número de alunos indígenas por curso, série, em que medida a “evasão” indígena se encontrava e o desempenho, em linha gerais, dos indígenas acadêmicos expressos em notas. Obviamente, essa é uma pesquisa qualitativa, as notas não eram/ não são objeto de análise. Foram apenas tomadas como levantamento para propor as questões aos professores. As questões foram as seguintes: Ao observar as atas de resultados finais dos alunos observa-se uma diferença entre alunos indígenas e não indígenas em relação a notas acima de sete. Em uma avaliação mais qualitativa, a que isso se deve? Que diferenças são observadas entre indígenas e não indígenas? E como lidar com essas diferenças?

A rápida análise das atas de resultados finais permitiu ver logo de início também que os acadêmicos que haviam se disposto a participar das reuniões em nosso projeto de pesquisa eram, com algumas exceções, os alunos que estavam obtendo melhores resultados nas avaliações. Pude chegar também aos nomes dos alunos que não haviam permanecido na universidade e aqueles que estavam com as notas mais baixas. Estes últimos eram fortes candidatos a desistirem da universidade, o que se confirmou em vários casos posteriormente. Tendo o nome dos alunos evadidos, procurei saber onde estavam e fui até as aldeias mais uma vez, por todo um dia, a procura de alguns deles. Tinha como objetivo conhecer os motivos de sua saída da universidade, identificando ao mesmo tempo sobre a produção de identidades/ diferenças nesse espaço e a relação com essa desistência. Visitei neste dia cinco alunos e um dos casos relato na íntegra no capítulo quatro e os outros cito alguns dados relevantes.

Além dos encontros com os indígenas-acadêmicos, as entrevistas com professores, as entrevistas com acadêmicos desistentes, assisti em uma sala de aula ao filme “Brava gente brasileira” que trata sobre o extermínio e resistência dos índios Guaicuru, seguido de comentários por uma banca de professores e debate pelos alunos. Realizei também observações participantes na semana dos povos indígenas em abril de 2012, realizada pela primeira vez na unidade e posteriormente no VI Encontro de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul realizado na aldeia Buriti no mês de novembro de 2012, do qual me referirei como EAI/MS.

Os dados foram selecionados em unidades de análise e analisados conforme os procedimentos da articulação (HALL, 2009b) entre descrição dos dados, discussão e reflexões teóricas. Os dados serão apresentados e discutidos dentro dessas unidades de análise que, nos capítulos, se encontram organizadas em forma de subtítulos. Algumas falas tanto de indígenas-acadêmicos quanto de professores acabam sendo analisadas mais de uma vez, considerando que se situam dentro de mais de uma unidade de análise. Então podem aparecer

ora dentro de uma, ora dentro de outra com discussões distintas. Algumas análises se sobrepõem, por estarem intrincadamente relacionadas.

Como as histórias de vida dos indígenas-acadêmicos, suas vivências na universidade e seus depoimentos não ocorrem sem um antecedente histórico que ao longo do processo colonial no Brasil foram produzindo marcas e diferenças em suas identidades étnicas, antes de apresentar os depoimentos colhidos e análises produzidas, apresento no próximo capítulo as representações indígenas produzidas nesse processo e seus efeitos nessas identidades.

2 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES INDÍGENAS

Pois o homem no mais profundo do seu ser depende da imagem de si mesmo que se forma na alma alheia, ainda que essa alma seja cretina.

Witold Gombrowicz

No capítulo anterior apresentei os antecedentes desta pesquisa em termos de suas justificativas, sua inspiração teórica e caminhos metodológicos percorridos. Antes de trazer a pesquisa de campo e sua discussão, penso ser pertinente trazer a história da produção das representações indígenas ao longo do processo colonial brasileiro. Neste capítulo, não pretendo realizar um levantamento histórico dos povos indígenas no Brasil, o que transcende as possibilidades destas páginas. Tento capturar o olhar para a produção das representações sobre tais povos ao longo de três períodos dessa história, divididos não por rupturas ou mudanças abruptas quanto à forma de representar os povos indígenas, mas por instituições oficiais do Estado.

Transcrever o texto acima a partir de outra epígrafe citada por Skliar (2003), decorreu de um debruçar lento e intrigado sobre os sentidos dessa dependência humana do outro para a constituição do eu. Como a identidade depende da imagem de si que se forma na

alma alheia, ela é sempre ameaçada pela inevitabilidade do outro que habita sua existência como um intruso, fato paradoxal e ameaçador. Pensar nessa relação de dependência, reforça o entendimento já apontado por Hall (2007, 2009), Bhabha (2010), Skliar (2003), Silva (2009), Woodward (2009), que a identidade se produz na relação com a diferença.

Carecer, no mais profundo do ser, da imagem de si mesmo, que é formada na alma alheia, mesmo que a alma alheia seja cretina, me faz pensar nessa vulnerabilidade da condição humana e me transporto para outras épocas, quando do encontro do europeu colonizador com os nativos das Américas. Penso nessa alma colonizadora, nos seus intentos ao travar longas, arriscadas e cansativas expedições além mar. Penso nas ambições que moveram tanto esforço. Penso nos entraves e ameaças que a inevitabilidade da presença dos nativos representou às suas ambições. Como descrever a diminuição do outro como o estranho, o abjeto dentro de si? Que efeitos a diminuição do outro produziu em suas identidades?

As identidades indígenas, tais como frequentemente são representadas atualmente, parecem essencializadas, como se sempre estivessem aí (HALL, 2006), quando resultam de um longo processo histórico. Chamar a atenção para esse processo de construção nos faz pensar que a naturalização desse processo pode nos fazer esquecer que tais “verdades” construídas, invenções dos seres humanos, faz-nos esquecer dos processos dessa invenção.

Considerando isso, nas próximas páginas, procuro reunir os elementos que focalizam como as representações indígenas foram produzidas/ fabricadas/ inventadas em meio a relações de poder e interesses próprios do processo colonizador; como esse processo produziu as marcas que persistiram no tempo, mesmo após o término do domínio político-jurídico colonial, produzindo a colonialidade como um padrão de relação; e de que forma tal colonialidade está intrinsecamente imbricada às formas como as identidades e diferenças foram/são produzidas hoje quando estes indígenas se tornam acadêmicos cotistas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Concomitante com a análise das representações indígenas ao longo da história, fatos relevantes da história dos povos Terena, dos quais pertencem os sujeitos participantes desta pesquisa, e suas representações serão entrelaçados no tempo. Para compreender a produção de identidades e diferenças indígenas nos acadêmicos desta pesquisa da etnia Terena, é necessário visitarmos sua constituição histórica e como foram sendo representados ao longo do processo de colonização e assimilação a que foram submetidos com vistas a sua integração ao “povo brasileiro”. Como se tornaram os Terena de hoje?

Atualmente, a Antropologia considera que a autodenominação de um grupo, neste caso, Terena, aplica-se a todos os que se reconhecem e são reconhecidos como Terena. É o reconhecimento bilateral. Para ser Terena, é preciso que o pai ou a mãe o sejam. Outro critério para esse reconhecimento da identidade Terena é o compartilhar a solidariedade étnica ainda que se resida há muitos anos em um ambiente fora da aldeia. Por outro lado, nascer em uma aldeia Terena não garante o reconhecimento étnico e muitos “troncos velhos” nasceram fora de uma aldeia, como é o caso de indígenas que nasceram em fazendas em que trabalhavam os indígenas (AZANHA, 2005).

Antes de analisarmos as representações indígenas e em particular as representações sobre o povo Terena, é preciso entender o que se está denominando de representação e qual a relevância desse conceito para a compreensão da construção histórica das identidades e das diferenças indígenas.

O conceito de representação empregado para esta análise é inspirado nos Estudos Culturais, de onde se entende que representações são “[...] as práticas de significação e os sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (WOODWARD, 2009, p. 17). As representações podem ser entendidas também como processos pelos quais os membros de uma determinada cultura utilizam a língua para produzir significados específicos (HALL, 2009). E ainda, representações são imagens que o “eu mesmo” a “mesmidade” faz do outro, do diferente (SKLIAR, 2003).

Trazer as representações para discussão é buscar entender como a sociedade, os grupos e os indivíduos olham, pensam e nomeiam a si mesmos e aos outros. A noção de representação, nas últimas décadas, toma novo fôlego a partir da necessidade de entender a crescente importância da dimensão cultural nos fenômenos sociais de toda ordem, entendimento já apontado por Hall (1997) e Veiga Neto (2003). Entender também que, a partir disso, as identidades e as diferenças são construídas, lembrando que as identidades e as diferenças “[...] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da **representação**”, [...] como fonte poderosa de significados (HALL, 2009, p. 53, destaque do autor).

Isso significa dizer que “a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um ‘eu verdadeiro e único’” (HALL, 2006, p. 8) como se fosse do âmago da alma, como estando no sangue, nos genes. Segundo o autor, a identidade emerge a partir do “[...] diálogo entre os conceitos e definições que são **representados** para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo, consciente ou inconsciente, de responder aos apelos feitos por estes

significados” (Ibid, destaque do autor). Dessa forma o sujeito assume as posições construídas para ele através dos discursos e das representações, ou seja, através da cultura.

Sendo assim, transportar-se para outra temporalidade, para representações indígenas no Brasil dentro do projeto europeu das conquistas de outras terras e outros povos, e entender o processo de construção das representações sobre os indígenas no interior desse processo colonizador, parece imprescindível para o entendimento de como as identidades e diferenças indígenas, tal como são percebidas atualmente, se constituem. O que significa dizer que as representações sobre os indígenas, ao longo de séculos no Brasil, foram produzindo as identidades e diferenças indígenas, e os sujeitos indígenas foram assumindo posições construídas para eles através das formas como foram sendo nomeados, narrados, por meio do discurso, da linguagem. Os efeitos, contudo, de identidade e diferenças escapam à linearidade, escorrem, deslizam do previsível.

O conceito de linguagem assumido por Hall é fulcral para o que o autor entende por representação. Seu conceito de linguagem está na base do próprio entendimento de cultura como sistema de significados ou de códigos de significados partilhados socialmente (HALL, 1997b, 2009). Ou seja, conferimos significados aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte, conferimos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano. Os signos, por sua vez, possuem significados compartilhados, representam nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que outros decodifiquem ou interpretem de forma compreensiva (Ibid). “Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’” (HALL, 1997a, p. 1).

Essa concepção de cultura possui estreita interdependência com o raciocínio de Hall, tal como explicita no capítulo *The Work of Representation* (1997b), sobre o funcionamento da linguagem como processo de significação. Se a linguagem atribui sentido, conforme lembra o autor (Ibid), os significados só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação. Portanto, a representação através da linguagem é central para os processos pelos quais é produzido o significado. O trabalho da representação através da linguagem decorre da descoberta da discursividade, da textualidade, fruto da “Virada Linguística” (HALL, 2009), como apontei no capítulo anterior. Inicialmente o entendimento sobre o papel da linguagem foi polêmico no *Center for Contemporary Cultural Studies*, descentrando e deslocando o caminho estabelecido e gerando algumas

baixas. “Mas os ganhos decorrentes do envolvimento com esses conceitos são decisivos para compreender como a teoria veio a ser desenvolvida nesse trabalho” (HALL, 2009, p. 1998).

Hall (1997b) explica sua concepção do papel da linguagem na representação situando-a entre três principais teorias da linguagem: a “abordagem reflexiva”, segundo a qual o significado reside no objeto, ideia, pessoa ou evento no mundo “real”. Dentro dessa concepção, as representações refletem esses significados como em um espelho. Esta compreensão era conhecida pelos gregos como *mimese*, significando que as representações revelam o real pela linguagem. A segunda teoria denominada de “abordagem intencional” inverte a primeira abordagem, ao afirmar que as pessoas impõem seus significados únicos, aos objetos e fenômenos no mundo, por meio de suas representações. A terceira categoria pode ser identificada como “abordagem construcionista”.

Na abordagem construcionista, a linguagem é compreendida como um produto social onde os significados são construídos através dos sistemas de representação. É nessa terceira visão que o autor encontra melhor ajuste à sua percepção da representação. No texto citado acima, Hall afirma ainda que “[...] esta perspectiva tem tido o mais significativo impacto sobre os estudos culturais em anos recentes” (HALL, 1997b, p. 3).

O modelo da abordagem construcionista apresenta duas variantes maiores: a abordagem semiótica, associada ao linguista suíço Ferdinand Saussure e a abordagem discursiva, associada ao filósofo e historiador francês, Michael Foucault. A abordagem discursiva é priorizada por Hall (1997b) em função de seu foco sobre os efeitos e consequências da representação, como o conhecimento produzido pelos discursos incide sobre as práticas sociais e sobre a produção de identidades e diferenças.

Ainda para nos aproximarmos do entendimento da representação, Hall (1997b) nos lembra sobre seus dois tipos de processos: o primeiro ligado aos sistemas de correlação a um conjunto de representações mentais que possuímos; o segundo está relacionado à linguagem que possibilita a existência de um mapa conceitual partilhado, através do qual podemos representar ou intercambiar significados ou conceitos com outras pessoas. Há, portanto, conforme Hall (Ibid) um processo de tradução para o sistema no qual aprendemos a nomear o mundo, as pessoas e os eventos, ou seja, a construção de signos. Estes signos significam ou representam os conceitos e as relações conceituais entre os signos que levamos em nossas mentes e, que juntos, formam os sistemas de significação de nossa cultura.

Essa relação entre o signo, o significado (conceito) e o objeto é arbitrária, porque corresponde à determinada construção social aceita e reconhecida como tal, mas que poderia ter sido estabelecida de forma diferente (Ibid). Hall (Ibid) cita dois exemplos: o primeiro é a palavra “árvore”, assim apreendida na língua portuguesa como referente a uma planta, por convenção determinada, mas poderia ser representada por outra palavra qualquer. Assim também, os demais objetos, eventos ou pessoas. Desta feita, segundo Hall (1997b), o significado não está no objeto, nem na pessoa, nem mesmo na palavra. São os seres humanos que estabelecem o significado de forma tão determinada e arbitrária que, ele passa com o tempo a parecer natural ou inevitável. Está é a forma objetiva porque nos tornamos, desde crianças, sujeitos culturais: tal conhecimento não está inscrito em nossa genética, mas é o que permite que convivamos em nossa cultura, como seres dotados das mesmas capacidades de expressão e comunicação.

O segundo exemplo apontado por Hall (Ibid) é a linguagem dos semáforos, através dos significados atribuídos arbitrária e culturalmente às três cores: verde, amarelo e vermelho. Esse exemplo é utilizado pelo autor para se referir ao fato de que o sentido se dá pela distinção entre as funções atribuídas a cada cor, ainda que isto originalmente não esteja associado às cores. São significados construídos e partilhados socialmente.

Hall empresta de Derrida o conceito de *différance* para o entendimento do significado. De modo sucinto, a palavra *différance* é reenviada para dois movimentos distintos: a diferenciação e o adiamento. A diferenciação relaciona-se a produção de diferenças, alteridades, não-identidades em um sistema de signos. O adiamento refere-se ao desvio, retardamento que faz com que um sentido seja antecipado ou posicionado em posteridade. Ou seja, os significados estão sujeitos a deslizamentos, por serem fluidos e impossíveis de serem fechados. São “posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (HALL, 2010, p. 33). Ou seja, os fenômenos, pessoas e coisas são significados e ressignificados mutavelmente no tempo, no lugar, na relação.

Tentando sumarizar sob rasuras o que foi dito, as representações são práticas de significação e sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos em meio a relações de poder. A representação através da linguagem é central para os processos pelos quais é produzido o significado. A abordagem discursiva focaliza os efeitos e consequências da representação, ou seja, como o conhecimento produzido pelos discursos incide sobre as práticas sociais e sobre a produção de identidades e diferenças. E talvez, o mais importante disso tudo: o significado não é inerente

às coisas do mundo. Ele é construído, produzido. É o resultado de uma prática discursiva de significação, de representações que produzem significados para as coisas, para o mundo e para as pessoas. Este conceito de representação inspirado nos estudos culturais nos leva a questionar neste estudo como foi produzido o significado de ser “índio”.

Isso dito, retomo a escrita sobre a produção das identidades e diferenças indígenas através das representações produzidas nas práticas discursivas do processo colonial, do discurso colonial.

2.1- Processo colonizador, discurso colonial e colonialidade

A discussão a seguir sobre o processo colonizador e seus efeitos considera três momentos na história do contato que se estabeleceu entre povos indígenas do Brasil e colonizadores: período da colônia e império, período republicano especialmente após o SPI – Sistema de Proteção do Índio - e período pós-Constituição de 1988. Reconheço a arbitrariedade dessa divisão, mas penso justificá-la, levando em consideração o tipo de relação estabelecida entre colonizadores e indígenas e os projetos jurídico-político-econômicos coloniais. O que não se pode negar são as marcas desse longo período de mais de 500 anos regido pela lógica da conquista dos colonizadores.

Enrique Dussel (2005), crítico do pensamento eurocêntrico, propõe um novo entendimento para a Modernidade, considerando a relação que a Europa inaugura com o Novo Mundo a partir de 1492. Dussel⁸ propõe uma distinta conceituação do termo Modernidade baseada no etnocentrismo europeu moderno. “A Modernidade, como novo ‘paradigma’ de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico” (DUSSEL, 2005, p. 28). Ele nos chama a atenção para a consciência de si do europeu. “O *ego-cogito* moderno foi antecedido em mais de um século pelo *ego-conquiro* (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano” (Ibid, p. 28).

A Europa passa a ser o “centro” da História mundial e começa a considerar, pela primeira vez, a todas as outras culturas como sua periferia. “Para nós, a centralidade da Europa Latina (Espanha, Portugal) na História Mundial é o **determinante fundamental da Modernidade**” (Ibid, destaque do autor). O conceito de Modernidade em Dussel é importante

⁸ Sobre os conceitos de Dussel a respeito da Europa, Modernidade e eurocentrismo, ver Dussel, 2005.

para este estudo, pois o autor realiza um “deslizamento semântico” (Ibid) do termo para o significado de Modernidade baseado nas práticas sociais (processo colonial) produtoras da identidade europeia moderna, a partir da produção de diferenças indígenas.

A partir das conquistas dos povos indígenas inicia-se a produção de uma nova identidade europeia, civilizada, moderna, diante da descoberta do diferente, considerado bárbaro. Essa compreensão da Europa moderna é fundamental, segundo Dussel, na definição da identidade latino-americana (Ibid). Nesse processo, os resultados concretos para os povos indígenas foram invasão de suas terras, destruição de suas riquezas, dominação política dos povos nativos, e mais: Produziu identidades indígenas estereotipadas e que perduraram no tempo através das representações.

Em algumas pinceladas do quadro histórico que se acha registrado, chamo a atenção para a estimativa de povos indígenas habitantes nestas terras quando os colonizadores aqui chegaram. Segundo Pagliaro, Azevedo e Santos (2005), estima-se que havia uma população indígena do Brasil, no século XVI, entre 2 a 4 milhões de pessoas. Pertenciam a mais de 1.000 povos diferentes, distribuídos em cerca de 1.400 povos indígenas diferentes, com distintas formas de organização social, política, cultural, territorial e linguística.

Mas antes de pensarmos estar pisando em terreno seguro quanto aos dados, é preciso considerar que “qualquer estimativa da população global de 1500 terá de levar em conta fatores históricos tais como efeitos diferenciados das doenças sobre os povos distintos e os movimentos espaciais de grupos indígenas em decorrência do contato” (Ibid). Ao visitar esses trechos históricos, penso que, mesmo que reuníssemos todos os registros sobre os povos indígenas dessa época, concordo com Fausto (2000, p. 9), que estaríamos “em uma ilha de conhecimento rodeada por um oceano de ignorância”. Portanto, buscar por estimativas mais precisas deste período, parece ser uma tarefa infecunda além de não ser o foco desta pesquisa.

As narrativas que temos sobre os indígenas brasileiros do século XVI, segundo descrição de Pacheco de Oliveira e Freire (2006) baseiam-se principalmente em relatos e descrições dos viajantes europeus e missionários religiosos que aqui estiveram na época, de forma particular, os livros do alemão Hans Staden e do francês Jean Léry que conviveram com os índios por volta de 1550. Seus relatos, ilustrados por diversos artistas, retrataram imagens marcantes para o imaginário europeu.

Na chegada dos povos europeus às Américas, quando do encontro com os povos nativos que aqui habitavam, a denominação “índio” ou “indígena” foi logo utilizada pelos

colonizadores europeus para identificar, classificar e homogeneizar os nativos desconsiderando as diferenças de inúmeros grupos étnicos, tribos, nações, no imenso território americano. A nomeação do apelido genérico “índio” seria resultado do “erro náutico” de Cristóvão Colombo que, em 1492, em nome da Coroa espanhola, no contexto da expansão marítima e comercial européia, tinha como destino alcançar e conquistar as Índias. Na realidade, questiona-se essa “descoberta” das terras brasileiras e se já não se sabia da existência desses outros povos. Mas a narrativa histórica conta da frota de Colombo que tendo ficado à deriva em virtude de uma tempestade, acabou sendo trazida ao continente americano (LUCIANO, 2006, GRUPIONI, 1994).

Ainda hoje, a designação do nome “índio” é comum, mas nunca ingênua e desinteressada pois vincula-se a representações e significados históricos diversos. “[...]Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, de conotação pejorativa” (LUCIANO, 2006, p. 32). Os significados também são instáveis e contraditórios, sendo ressignificados, reelaborados e apropriados pelos grupos e movimentos sociais indígenas, em seus processos de “etnogênese”, adquirindo especialmente a partir da década de 1980 e 1990 sentidos políticos de afirmação de identidades étnicas. Apesar das diferenças e diversidade de povos indígenas e suas experiências históricas, a denominação “índio” articula e confere uma unidade, demarcando uma fronteira étnica e identitária entre os povos nativos originários das Américas (LUCIANO, 2006, GRUPIONI, 1994).

Como o significado é deslizante e ambivalente, a expressão “povos indígenas”, pode ter seu significado associado à multiplicidade das diferentes etnias indígenas, em suas diferentes comunidades, com suas idiosincrasias históricas, culturais e identitárias. Contudo, como produto de um processo colonial, podemos ser capturados pelas representações discriminatórias que nos foram produzindo historicamente, empregando o signo “índio” com uma conotação negativa. Por outro lado, podemos também, em uma atitude de vigilância epistemológica e política, nos deixar capturar por uma perspectiva teórica crítica, viver a “irritação” (HALL, 2010) pelos nós a serem desatados e permitir que os discursos dos movimentos indígenas de afirmação identitária e de reapropriação de direitos nos inspirem a pensar no nome “índio” como um emblema de luta.

Se a categoria “índio” abrangia todos os povos nativos encontrados na América, não demorou muito para que uma distinção fosse feita entre os povos indígenas dos Andes, com várias sociedades centralizadas, estratificadas e urbanizadas, como os Incas, por exemplo, e os povos indígenas do Brasil, estes “[...] logo caracterizados como gente sem

religião, sem justiça e sem estado” (FAUSTO, 2010, p. 10). Essa ideia serviu de base na filosofia política moderna ao imaginário do homem natural, ou o estado da natureza em oposição binária ao homem racional que domina a natureza. Pero Vaz de Caminha, em carta ao rei de Portugal, os descreveu como belos, fortes e livres, mas, “sem fé, sem rei e sem lei” (GRUPIONI, 1994, p. 15), sem as instituições que marcam a civilização europeia.

O que se denomina de processo colonial do Brasil é o povoamento, dominação e exploração nas terras brasileira pelos portugueses, a partir do século XVI. Não é um período que coincide com a época do Brasil Colônia, pois apesar de começar com a chegada dos colonizadores, vai além do domínio político-jurídico português. O povoamento visava demarcar e conquistar o território, dominar e explorar seus recursos. A dominação da natureza não se fez antes da dominação humana, da subjugação das numerosas nações indígenas que aqui habitavam. Isto parecia bem claro aos portugueses no processo colonial.

Essa dominação humana se baseia no discurso colonial sobre os povos nativos, um discurso que classifica o mundo baseado nas etnias, posicionando os indígenas em uma condição de subalternidade em relação ao europeu. Esse discurso colonial é produzido pelas representações sobre os indígenas e, por elas, é produzido. Lembrando, como foi visto antes, que o significado produzido incide sobre as práticas sociais, fica difícil conceber o processo colonial sem a existência do discurso colonial.

Para além do entendimento de ambos como duas faces da mesma moeda, é possível afirmar que o processo colonial apenas foi instalado, fortalecido e se estabeleceu antecedido e sustentado pelos sistema de significados produzidos pelo discurso colonial, através das representações dos povos “não civilizados”, não cultos”, “não letrados”, que aqui viviam. O sujeito colonizado, abjeto, é tomado como referência para a construção da identidade moderna. Que significa dizer que “ a identidade não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2009, p. 40)

O discurso colonial marca as diferenças, enfatiza a hierarquia. A partir da negação do outro pode-se afirmar a mesmidade (SKLIAR, 2003). A partir da irracionalidade do diferente, pode-se afirmar a racionalidade européia. A partir da incivilidade do outro pode-se afirmar a civilização européia em oposições binárias em que “a partir desse ponto de vista, [...] o selvagem [confirma] nossa civilização” (LARROSA & LARA, 1998, p. 167).

Pode-se dizer, então, que a Europa não entrou na modernidade para depois tornar-se colonizadora. A colonização e seus efeitos possibilitaram a modernidade. Isso significa

dizer que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2000, p. 75). A negação do outro “legitima” a conquista: “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”(BHABHA, 2010, p. 111).

Dessa forma, os relatos europeus sobre os povos do novo mundo, durante o século XVI, identificavam os indígenas como “gentios” ou pagãos: “brasis”; “negros da terra”: os índios escravizados; e “índios”: os aldeados, delineando os nativos dentro de seu universo conceitual e mítico. (CUNHA, 1992). As representações produziram “verdades” que possibilitaram a conquista. “A conquista européia requer uma relação hierárquica com o outro, pois desta forma pode representá-lo de uma forma pejorativa. [...] Este discurso produz verdades e conhecimentos que servem de justificativa para o domínio cultural” (BACKES, 2004, p. 67).

Grupioni (1994) relata que a descoberta de um novo mundo habitado por povos tão diferentes foi “[...] o acontecimento mais extraordinário e decisivo da moderna história do Ocidente e desencadeou uma vasta elaboração de discursos e imagens sobre estes povos e lugares” (Ibid, p. 15). A diferença tinha outra dimensão em relação às referências das diferenças já conhecidas e “decifradas”: mouros, judeus, negros escravizados, orientais.

2.1.1 - Representação indígena: ambivalências de um discurso colonial

O encontro com os indígenas causou perplexidade, pois era um mundo tão inverossímil, beirando “[...] o fantasmagórico e, depois, passa a oscilar na mente dos europeus entre a imagem de um inferno bestial e de um paraíso terrestre ao sabor dos interesses, elaborações e fantasias que presidem o tempo da conquista” (GRUPIONI, 1994, p. 15). A perplexidade diante do estranho parece assombrar a alma do colonizador como se fosse o fantasma da mitológica *Esfinge* da antiga civilização do Egito e da Mesopotâmia a dizer incessantemente e aterrorizadamente: “Decifra-me, ou te devoro!”.

A presença desse outro indecifrável incomoda, desassossega. Desde o primeiro contato, a dominação exige a completa descrição do outro. “A estratégia é conhecer o outro para melhor dominá-lo. Neste sentido, paradoxalmente o outro é visto como o totalmente outro, por isso pode e deve ser conquistado e ao mesmo tempo totalmente apreensível e visível” (BACKES, 2004, p. 67). Desesperadamente, é preciso apreendê-lo, marcar e fixar a

diferença. É preciso construir um discurso sobre o outro. “O discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (BHABHA, 2010, p. 111). É preciso objetificar, confinar e apreender o outro. “Expressões como ‘Eu os conheço’, ‘é assim que eles são’ mostra essa objetificação máxima atingida com sucesso...” (FANON, *apud* BHABHA, 2010, p. 128).

Após o primeiro encontro, a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal tenta fazê-lo. Essas primeiras representações foram de simplicidade e inocência, “comparando-os, velada ou abertamente, aos habitantes do Jardim do Éden” (BETTENCOURT, 1994, 41). Essas impressões são sintetizadas em alguns trechos: “Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, [...] porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade” (CAMINHA, p. 54, 1999, *apud* GRUPIONI, 1994, p. 28). E continua, associando o significado culturalmente produzido às características fenotípicas, consideradas belas, à uma suposta boa índole “[...] Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa” (Ibid).

Contudo, essa primeira visão é rapidamente modificada pela frustração das expectativas dos portugueses quanto à adaptação dos indígenas ao modelo cultural e modo de produção econômica dos engenhos de açúcar. Frente ao projeto colonizador, os índios passam de “gentis” a “brutalizados”, pela exigência não atendida ao trabalho forçado, passam rapidamente a serem representados como “bárbaros e canibais”. “[...]Não há fera dos desertos d’África ou d’Arábia que aprecie tão ardentemente o sangue humano quanto estes brutíssimos selvagens. [...] Os mais dignos dentre eles não são merecedores de nenhuma confiança”(THEVET, 1978, p.199).

As descrições ambivalentes produzem e reforçam as representações estereotipadas do índio, produzem a invenção do outro inferior (BHABHA, 2010). Tais descrições são imersas em medos e interesses dos colonizadores que buscam o ouro, ocupar e explorar a terra, e para isso precisam transpor a presença incômoda do indígena através da dominação, aculturação e até mesmo seu extermínio. O discurso sobre a obra colonizadora da civilização e salvação das almas indígenas confere virtude ao colonialismo. “Essas representações dos índios no período colonial derivavam de visões de mundo que davam um sentido humanitário e religioso ao empreendimento colonial” (PACHECO DE OLIVEIRA & FREIRE, 2006, p. 30).

Quanto a serem todos sem religião – cristã – e então, gentios, não havia sombra de dúvidas. Mas as representações divergiam em duas formas quanto ao potencial de ascensão à civilização e à conversão ao cristianismo, segundo relatam Pacheco de Oliveira e Freire (2006):

a) De um lado eram representados como seres humanos “degradados, vivendo como selvagens e canibais, mas possuíam todo o potencial para se tornarem cristãos” (Ibid).

b) Ou eram seres inferiores, animais que não poderiam se tornar cristãos, mas podiam ser escravizados ou mortos.

A visão da possibilidade de se tornarem cristãos está presente nos significados produzidos nos nomes atribuídos, tais como gentios, bárbaros, pagãos. Entre os defensores da conversão dos selvagens destacam-se o missionário francês Yves d’Evreux e o português Manoel da Nóbrega. Este último reconhece a indiferença à pregação jesuíta pelos indígenas, muitas vezes observada (Ibid). Essa indiferença é relatada por Nóbrega em “Diálogo sobre a conversão do gentio”, quando narra a discussão entre dois irmãos jesuítas sobre suas frustrações com a catequese dos indígenas. Diz Gonçalo Álvares, cansado de trabalhar com os índios: “[...] São tão bestiais, que não lhes entra no coração coisa de Deus! [...] Pregador a estes é pregar em deserto a pedras” (DOURADO, 1958, 176, apud PACHECO DE OLIVEIRA & FREIRE, 2006, p. 29). Ao que Mateus Nogueira, tentando “decifrar” esse outro “sem fé e sem rei”, ensaia uma explicação na base da oposição binária tudo/ nada: “[...] Se tiveram rei, puderam-se converter ou se adoram alguma coisa. Mas como não sabem que coisa é crer nem adorar, não podem entender a pregação do evangelho [...] este gentio não adora nada, nem crê em nada, tudo o que lhe dizeis se fica nada” (Ibid).

A reação dos indígenas ao evangelho, ou sua aparente ausência de reação, escapa ao previsível para os missionários e nessa fratura, irrompe o espaço da resistência, da subversão, da transgressão, das negociações: “um efeito perturbador que é costumeiro na hesitação repetida que aflige o discurso colonialista quando ele contempla seus sujeitos discriminados” (BHABHA, 2010, p. 163), quando surge o inescrutável, o inenarrável, o indescritível de estar face a face com o hibridismo dos objetos do discurso colonial (Ibid).

Que perturbações a indiferença indígena ao evangelho e ao ideal civilizatório, a deslizar diante do olhar controlador do colonizador, produziu em suas identidades? “Ainda que tais posturas fossem recorrentemente interpretadas pelo colonizador como ‘imbecilidade’,

‘loucura’, ‘possessão demoníaca’, ‘litígio’, suscitou também um questionamento de suas verdades e de suas convicções” (BACKES, 2004, p. 69).

Backes (2004) comenta sobre possíveis efeitos, no colonizador, desse deslizamento da diferença, nunca plenamente capturável aos olhos de quem a vigia e controla. “É possível dizer que havia hibridismos culturais, por maior que fosse o desejo de permanecer o mesmo, seja por parte de um, do outro, ou de ambos” (Ibid). E nos remete a Hall (2006), lembrando-nos que as identidades não são intocáveis, mas ambas são afetadas nos encontros culturais, “mesmo sob a mais ‘absoluta verdade’ de um pólo. [...] criam-se fendas e brechas culturais através das quais as identidades entram num processo de negociação” (BACKES, 2004, p. 70).

A identificação da divindade indígena *Tupã* com o Deus cristão foi um exemplo de negociação jesuíta diante da resistência dos indígenas à catequese. Negociação que pode ter produzido o significado de uma identidade divina cristã atemorizante, uma vez que *Tupã* não é uma divindade indígena, mas a manifestação dessa divindade através do trovão, e que produzia medo. Ao negociar essa identificação, a identidade divina do cristianismo passa a significar o aspecto mais terrível da divindade indígena, ideia reforçada pela ameaça do inferno que aguarda os impenitentes. Que efeitos as resistências e negociações produziram nas identidades de ambos, indígenas e colonizadores? “No processo de colonização, as representações identitárias autorizadas dos colonizadores são perturbadas [...] gerando incertezas e dúvidas em seu próprio discurso, bem como no seu processo identitário” (BACKES, 2004, p. 70). Penso também, como Backes (Ibid) que tal processo de negociação foi traumático para os povos colonizados, com inúmeras negociações do colonizador, também.

Esse (des)encontro cultural do processo colonial, que mais podemos chamar de “desencontro” pela assimetria na relação, produz hibridizações de inúmeras formas e dimensões. Quando ocorre a resistência determinada dos sujeitos subalternizados, utilizando dos instrumentos culturais de que dispõem, a força do poder colonial manifesta seu lado mais brutal. Foi o que ocorreu em relação aos índios representados como seres inferiores, animais, que não poderiam se tornar cristão. Estes deveriam ser exterminados ou, em um ato de “misericórdia”, serem escravizados. “Do ponto de vista, do colonizador, apaixonado pela posse ilimitada, despovoada, o problema da verdade se transforma na difícil questão política e psíquica de limite e território: **Digam-nos, por que vocês os nativos, estão aí**” (BHABHA, 2010, p. 147, destaque do autor).

Àqueles a quem restou a resistência aos invasores europeus, é preciso nomeá-los bem e, nomeá-los bem significa repetir incessantemente uma ideia que defina quem são eles, os outros, até que ela se fixe, forme representações negativas e estereótipos que são “[...] estratégias discursivas que simplificam a definição daqueles que são considerados diferentes ou desviantes” (BHABHA, 2010, p. 117). Dessa forma, socialmente se legitimam o extermínio e a escravidão quando as representações se tornam “regimes de verdade” (Ibid).

A violência e formas autoritárias de controle político e civil tornam-se estratégias mais apropriadas à medida que a resistência se fortalece, chegando-se ao extermínio, o grau extremo da exclusão (SANTOS, 1995). Penso como Backes que, para o conquistador europeu, não resta dúvida que “não aceitar a autoridade do colonizador significa o mais baixo grau de desenvolvimento humano. Selvagem, primitivo, pagão, bárbaro, são formas discriminatórias utilizadas para nomeá-los” (BACKES, 2004, p. 68).

Como já aponteí, Duschatsky e Skliar (2000) apresentam formas pelas quais o Outro, o diferente, tem sido nomeado. Dentre eles, a alteridade tem sido representada como o outro como fonte de todo mal. Dentro dessa visão, segundo os autores, a modernidade construiu várias formas de regulação e controle da alteridade em sutis variações de narrativas sobre os outros. Em outras palavras isso significa a ética perversa da inclusão/ exclusão, sua sujeição aos estereótipos, sua fabricação para garantir identidades fixas, homogêneas, estáveis, sua localização no lado negativo das lógicas binárias. “O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (DUSCHATSKY & SKLIAR, 2001, p. 168).

Esta interpretação decorria da divulgação de estereótipos sobre os povos indígenas, sendo manipulada por colonos em proveito próprio, para legitimar as “guerras justas” e a escravidão (RAMINELLI, 1996). Cunha (1992), em análise da política indigenista do Brasil expressa na legislação, afirma que a declaração de “guerra justa” aos índios legaliza o extermínio e a escravidão. As guerras justas eram ações punitivas contra as tribos que não se submetessem ao controle do governo, por exemplo, os descimentos ou que se rebelavam e se insurgiam contra os invasores, atacando a população colonizada.

Os descimentos eram os deslocamentos dos indígenas de suas terras de origem para aldeias, estas geralmente próximas às cidades e vilarejos, para servirem de mão de obra barata ou escrava à população ou às tribos aliadas ao governo. As justificativas para os resgates de índios para servirem como escravos, geralmente, tinham como retórica seu

livramento de grupos rivais que pretensamente os matariam e os serviriam em banquetes antropofágicos (CUNHA, 1992).

A retórica característica da época também trata o assunto de forma pedagógica: a escravidão temporária dos índios, dobrando-os à agricultura e aos ofícios mecânicos, deveria fazê-los perder sua atrocidade e contribuir para torná-los mais humanos. Com essa retórica, até mesmo crianças eram vendidas para a escravidão (Ibid).

A nomeação dos índios, sua representação foi construída de variadas formas, mudando historicamente conforme mudavam os significados culturais dos traços utilizados como justificativas às tensões e interesses das relações de contato. O que é uma constante, no entanto, é a produção dessas representações em oposições binárias. O conceito de oposições binárias (HALL, 1997a, SILVA, 2009, WOODWORD, 2009) é analisado como recurso de construção de identidade. Elas constroem uma representação do outro bastante reducionista e inviabiliza outras representações dessa identidade. Essas representações asseguram a manutenção da ordem social através da exclusão ou marginalização do diferente que é visto como abjeto.

Na afirmação de uma identidade, outra é depreciada. No caso dos indígenas, o pólo positivo relaciona-se aos interesses do colonizador. Dessa forma ou os índios eram denominados de mansos ou bravos; civilizados ou não-civilizados; selvagens ou domesticados; tupis (mansos) ou tapuias (bravos); do povoado ou do sertão, e talvez a distinção mais importante, cristãos ou gentios. Essa distinção registrava o grau de inserção do indígena ao novo mundo colonial, passava a fazer parte da civilização. E como foi dito anteriormente, o modelo colonizador europeu justificava-se através da ideia de salvar as almas dos gentios e torná-los vassalos e cristãos úteis.

Assim foi produzida a classificação dos indígenas no processo colonial. “O processo de classificação é central na vida social” (SILVA, 2009, p. 82). Essa classificação é um ato de significação pelo qual os seres humanos dividem e ordenam o mundo em grupos diferentes. “As identidades e as diferenças estão estreitamente relacionadas com a forma como a sociedade produz e utiliza as classificações. [...] Dividir e classificar significa também hierarquizar” (Ibid). A forma mais importante de classificação é aquela estruturada em torno de duas classes polarizadas, em oposições binárias.

Fixar uma identidade como parâmetro é privilegiar e hierarquizar, elege arbitrariamente as identidades e as diferenças. Sutilmente, o poder se manifesta no campo das

identidades e diferenças através desse processo de normalização. É um dos processos mais sutis pelos qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença (SILVA, 2009).

O indígena é representado em oposição binária ao colonizador, mas também é construída uma oposição binária na representação dos próprios índios, à medida que um dos pólos privilegiados é representado por adjetivos que atribuem aos indígenas as qualidades da civilização colonial, à medida que demonstram uma performance um pouco mais próxima ao universo simbólico colonizador.

Dessa forma, aparece o binarismo civilização/ primitivismo, que divide de um lado, o índio desenvolvido, ascendido ao estilo de vida organizado, limpo, vestido, “culto”, decente, que teme e obedece a Deus, como o europeu, cristão e, em oposição, o índio não civilizado, atrasado, primitivo, desordeiro, sem higiene, sem noção estética, sem conhecimento, sem ciência, analfabeto, que em nada crê e a nada adora. Quem assim o nomeia, o faz por se ver e se normalizar como “a” identidade. Diferentes são as outras. Assim o faz em meio a relações assimétricas de poder e dominação em que tudo pode parecer natural. “Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2009, p. 83).

Bhabha (2010) nos lembra que as representações coloniais possuem uma ambivalência que posiciona os sujeitos coloniais, no caso os povos indígenas, posicionando-os de acordo com seus interesses. Ora são iguais quando disputam lugares que ameaçam o lugar do colonizador, como quando entram na universidade pela cotas, ameaçando o lugar da hegemonia, ora são diferentes quando se diz que por serem diferentes não conseguem acompanhar a cultura acadêmica. “Essa ambivalência, porque controlada pelo colonizador, possibilita-lhe situar o outro de acordo com os seus interesses, interesses geralmente associados à distribuição dos bens materiais” (BACKES & PAVAN, 2011, p. 111).

Nesse (des)encontro de culturas tão distintas, o discurso colonial tratou de marcar a diferença e o lugar dos sujeitos em pólos opostos. No entanto, o efeito de identidade produzido escapou às classificações. “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2010, p. 21). O discurso colonial não conseguiu impedir as negociações culturais, os hibridismos no processo colonizador, tampouco o processo de resistência dos povos colonizados.

Tornar-se cristão para os indígenas era uma escolha e, ao mesmo tempo, a sua única opção segura. Contudo, o que se denominava de “índios cristãos” não pode ser entendido como o resultado de uma “integração” perfeita (CARVALHO JUNIOR, 2005). Ao contrário disso, foram produzidos e se produziram em um processo complexo ambivalente, no qual foram forjados, através da dominação a que estavam submetidos, e da forma como se apropriaram, ressignificando-se. Neste complexo processo de negociação, houve uma ação criativa desses índios usando, à sua maneira, objetos e códigos culturais do colonizador, uma verdadeira “invenção do cotidiano” (CERTEAU, 1998), subvertendo, em determinadas situações, a ordem dominante.

Problematizar os binarismos significa pensar as representações negativas sobre os indígenas, produzidas no discurso colonial, em seu processo de produção, fabricação, para atender a interesses colonizadores e que, de tão repetidas que foram e são, acabaram produzindo efeitos de verdade e produzindo sujeitos, identidades e diferenças.

Duas outras formas de representações indígenas foram produzidas ainda no final do século XVIII e início do século XIX. A primeira foi a visão estereotipada dos indígenas através da excessiva idealização retratada em várias obras literárias, destacando-se a obra “Iracema”, citada na introdução dessa tese, e “O Guarani” de José de Alencar. E ainda, a imagem da espoliação e destruição de povos inteiros, destacando-se as obras “O Canto do Índio”, “Y-Juca-Pirama”, “Canção do Tamoio”, “Deprecação” etc., de Antônio Gonçalves Dias.

Essas imagens possibilitaram a construção e a afirmação da imagem do índio genérico, dócil, pacífico, tendo negada sua condição humana ao ser confundido com a natureza. Imagens que prevalecem ainda hoje, sendo folcloricamente manifestadas em muitas atividades escolares no dia do índio, 19 de Abril, quando são trazidas à lembrança as imagens de Peri e Ceci, personagens literários, índios genéricos que representam todas as relações e manifestações sociais, culturais e políticas da imensa diversidade étnica indígena do Brasil (AMARAL, 2010).

Essa visão romantizada do índio serviu para camuflar processos de todo tipo de discriminação e exploração, furtando do índio seu papel histórico, despindo-o das diretrizes sociais complexas e agendas políticas que marcaram sua interação com o mundo branco.

Outra forma de representação fundamenta-se no cientificismo do século XIX que estava empenhado em demarcar a linha divisória entre antropóides e humanos. Questiona-se

então, pela primeira vez, a humanidade dos índios. Blumenbach, um dos fundadores da antropologia física, toma um crânio de um Botocudo e o classifica a meio caminho entre o orangotango e o homem. “A ideia da bestialidade, da fereza, da animalidade dos índios eram comumente expressa” (CUNHA, 1992, p. 134). Essa discussão sobre a humanidade dos índios já prefiguravam teorias evolucionistas, alguns acreditavam que a natureza das Américas fenecia sem chegar ao desenvolvimento pleno. Era o caso de se ter animais miúdos e o mesmo, pensava-se, devia acontecer com a humanidade das Américas. Esse discurso revestido de cientificidade produziu efeitos de verdade sobre os povos indígenas. Essas ideias atribuem à natureza aquilo que é resultado da ação e historicidade humanas. Eram considerados também como estando em um estágio de infância da raça humana, daí serem chamados por muitos como “povos primitivos”, “testemunhos vivos”, “fósseis vivos” de uma era da qual os brancos já teriam passado.

Essas representações apresentadas, produzidas no bojo do projeto colonial não desaparecem com o fim do colonialismo político, mas perduram sob forma de colonialidade, resistente como o discurso colonial.

2.1.2 – A colonialidade e a produção de identidades/ diferenças indígenas

O conceito de colonialidade, que será discutido logo a seguir, foi elaborado pela primeira vez por Quijano (1991). Foi pensado dentro “pensamento decolonial” que se dedica às análises da subalternização cultural e epistêmica das culturas, especialmente da América Latina, bem com à produção de conhecimentos inspirados nas epistemologias desses povos. Alguns autores vinculados a esta corrente são: Enrique Dussel (2005), Walter D Mignolo (2007), Aníbal Quijano (2007), Santiago Castro-Gómez (2005), Ramón Grosfoguel (2007), Catherine Walsh (2009), Maldonado-Torres (2008), entre outros.

Nesta tese recorreremos a estes autores, juntamente com autores pós-coloniais e pós-estruturalistas. Os pensadores da corrente decolonial se inscrevem no contexto discursivo pós-colonial, mas as questões trazidas à discussão no pensamento decolonial não são apenas uma recepção dessa teoria como se fossem sucursais latinoamericanas (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Para Mignolo, o pensamento decolonial “[...] se desprende (amigavelmente) de la crítica poscolonial” (MIGNOLO, 2007, p. 33), fundada no pós-estruturalismo pós-moderno europeu de Foucault, Lacan e Derrida, pois aquele traz uma especificidade latinoamericana marcada pela memória colonial e pelos vestígios da ferida colonial (Ibid). Segundo os autores,

há um desprendimento, mas também há abertura para a discussão pós-colonial. Tendo em vista essas especificidades, mas percebendo também que ambas têm muitos pontos em comum, penso que o diálogo é possível. Por isso, sem rejeitar uma ou outra, procuro articulá-las, acreditando em sua complementaridade para enriquecer as discussões deste estudo. Dentro de pensamento decolonial, os autores desdobram o conceito de colonialidade que pode muito nos inspirar nas análises da produção das identidades/ diferenças indígenas na universidade.

O colonialismo, segundo Catherine Walsh (2009) diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro de qualquer parte do mundo, e que terminou com a emancipação política das colônias. A colonialidade, no entanto, de um ponto de vista conceitual, indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder permanente.

Walsh (2009), explicitando o conceito, cita a explicação de Idón Chivas Vargas, na Assembléia Constituinte boliviana: “A colonialidade é a forma como uns se sentem superiores aos outros e isso gera múltiplas arestas de discriminação racial, e que na Bolívia mostra-se como a superioridade do branco frente ao índio, camponês ou indígena [...] (VARGAS, 2007, apud WALSH, 2009, pp. 8, 9).

O colonialismo é obviamente mais antigo, no entanto a colonialidade mostrou ser nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. A colonialidade foi forjada dentro deste e sem ele não teria existido (QUIJANO, 2007, p. 93). Segundo Maldonado-Torres (2007), ela não está limitada a uma relação formal de poder entre nações, mas refere-se a forma como o trabalho, o conhecimento e as relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista e da ideia de raça. Sobrevive após o fim do colonialismo e “[...] se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da vida moderna (MALDONATO-TORRES, 2007, p. 131). Nessa conceituação, o autor termina dizendo que: “Enfim respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente, o colonialismo terminou, mas as estruturas subjetivas, o imaginário e a colonização epistemológica ainda estão presentes” (Ibid).

Segundo Walsh (2009), embora a colonialidade achesse, praticamente, todos os aspectos da vida, sua prática pode ser entendida com mais clareza a partir de quatro áreas ou eixos entrelaçados: a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza.

O primeiro eixo, a colonialidade do poder, refere-se a um sistema de classificação dos sujeitos “[...] baseado na categoria de ‘raça’ como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial, [...] categoria que – por sua vez – altera todas as relações de dominação” (WALSH, 2009, p. 9). Esse sistema dividiu e hierarquizou as identidades racializadas com o branco, europeu ou europeizado por cima, seguido dos mestiços, e finalmente, os índios e negros, estes ocupando os últimos degraus. Fixou identidades impostas, homogêneas e negativas (Ibid).

Quijano (2007) pensa a colonialidade do poder como uma estrutura de dominação que invade o imaginário do outro, tornando-o invisível e subalterno, enquanto afirma o próprio imaginário. A colonialidade do poder reprime os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem os próprios, em um processo que acaba por naturalizar-se (Ibid). A colonialidade do poder é produzida nas representações discursivas e produz identidades e diferenças inferiorizadas em oposição às identidades hegemônicas.

O segundo eixo, conforme Walsh (2009) é a colonialidade do saber. A razão e ciência eurocêntrica que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas. Ao desqualificar a sabedoria indígena, como superstição e credice, a colonialidade do saber produz efeitos subalternizadores às identidades indígenas.

Ao trazer o conceito de colonialidade para pensar a produção de identidade e diferenças indígenas, concordo com Quijano ao afirmar que “a base da questão da identidade ainda é a colonialidade das relações entre o europeu e o não-europeu, ou seja, a desigualdade no poder em favor do europeu” (QUIJANO, 1992, p. 74). Quer se refira a diferenças biológicas como a cor ou de orientações culturais como a etnia, a colonialidade significa que a diferença entre índios e não-índios, neste caso, equivale à relações assimétricas de poder. Relações assimétricas que se manifestam nas relações sociais que produzem identidades inferiorizadas e exclusão ao acesso de bens materiais. Quanto à produção de identidade, o eurocentrismo é sua expressão fundamental, uma perspectiva que “[...]condiciona, desse modo, o dominado a olhar-se com os olhos do dominador” (QUIJANO, 1992, p. 74).

Todas as áreas ou eixos da colonialidade estão relacionados entre si. Contudo, o terceiro eixo, a colonialidade do ser, parece mais diretamente estar voltado à produção das diferenças e das identidades indígenas. A colonialidade do ser se traduz na inferiorização, subalternização e desumanização do sujeito colonizado, o que Fanon (1968) denomina de trato da “não existência”. Coloca em dúvida o valor humano dos sujeitos marcados pela sua cor e suas raízes ancestrais (CÉSAIRE, 1978). Trata-se da “[...] desumanização racial na

modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” (MALDONATO-TORRES, 2007, p. 134).

O último eixo é o da colonialidade da natureza e da vida mesma. É a negação de um marco cosmológico relacional de dependência e convivência com natureza como fonte de vida. “Ao negar essa relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado sobre o resto, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígenas como de raiz africana” (WALSH, 2009, p. 11). Para estes povos este eixo tem um significado maior, pois tem a ver com os significados mais profundos da existência e é o “lugar” onde experimentam os estereótipos de supersticiosos, irracionais, entre outros. (Ibid).

A colonialidade em seus eixos pode operar de várias formas, como por exemplo, no fetichismo que o europeu ou os sujeitos europeizados criam em torno de sua cultura e identidade, fazendo com que os sujeitos subalternizados passem a aspirar pela cultura e modos de ser da cultura hegemônica. Portanto, a colonialidade não é apenas a perspectiva da identidade e cultura hegemônica, mas de todos aqueles sujeitos produzidos sob a cultura hegemônica.

Pode-se afirmar que a colonialidade, em suas várias formas, produz as identidades e as diferenças dos sujeitos subalternizados, dos indígenas-acadêmicos deste estudo, nos dias atuais, mesmo passados quase 200 anos do fim do colonialismo político-jurídico no Brasil. Pensar as identidades e diferenças produzidas no espaço da Universidade sem considerar os efeitos da colonialidade sobre os sujeitos indígenas é acreditar que as identidades se produzem em *tabula rasa*, ou seja, em uma folha de papel em branco.

Ao pensar as identidades como celebrações móveis e cambiantes (HALL, 2006), não podemos desconsiderar que: “Há marcas e inscrições que ficam, sobre as quais até podemos colocar outras marcas (e sempre as colocamos!), mas nunca apagá-las totalmente. As marcas nunca são as mesmas, mas também nunca são totalmente novas” (BACKES, 2004, p. 64).

Em outras palavras, a colonialidade são marcas que produzem/ são produzidas nas tramas das relações de poder que legitimam os discursos e as representações, produzindo/ fabricando as identidades/ diferenças indígenas. “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos” (HALL, 2009, p. 109), um

processo que ocorre “[...]no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Ibid). Uma forma de continuar produzindo a colonialidade e produzindo identidades indígenas inferiorizadas foram os processos institucionais do Estado baseado no projeto de Constituição Positivista que deu origem à políticas indigenistas do século XX, especialmente o projeto de integração do índio à sociedade nacional, através de uma tutela que terá o papel de “elevá-lo” ao patamar de civilizado deixando sua condição de índio.

2.2 – A instituição oficial da tutela indígena

A ideia de levar o índio a deixar de ser índio, como foi mencionado anteriormente está na base dos projetos assimilacionistas do Estado. Um elemento novo que reconfigura as representações indígenas nas primeiras décadas do século XX é a institucionalização da tutela dos índios pelo Governo Federal da República. Assim, em 1919, foi criado o primeiro órgão do Estado para administrar formalmente as relações entre os povos indígenas: Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que passaria a se chamar depois de Serviço de Proteção aos Índios – SPI. A ideologia de base do SPI consistia na ideia de que a condição de índio era provisória e “deixar de ser índio” seria apenas uma questão de tempo, com ações políticas de integração à sociedade brasileira (PACHECO DE OLIVEIRA & FREIRE, 2006).

A tutela oficializou a visão estereotipada do índio como ser incapaz de autogoverno. A política estava associada à representação do índio sem cidadania, que não tem capacidade de praticar os atos da vida civil por si mesmo e à ideia de uma política de Estado reguladora e forte. Dessa forma, os “silvícolas”, assim denominados no Código Civil de 1916, “ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que forem adaptados à civilização do País” (BRASIL, 1916, p.1). Esse instrumento acabou tornando-se em um perverso sistemas de controle, apoiado na crença de que índio não é um sujeito de direito, por sua natureza infantil e selvagem, considerado como um menor de idade.

Pacheco de Oliveira (2001) descreve que os funcionários estatais passam a administrar as terras ocupadas pelos indígenas, até mesmo o seu ritmo de vida, suas formas admitidas de sociabilidade, os mecanismos de representação política e as relações com os não-índios. Esse regime tutelar que se estabelece produz efeitos nas identidades indígenas,

construindo uma indianidade genérica, condição que passam a experimentar como objetos dessa relação tutelar.

Inspirada nos ideais positivistas, a tutela foi instituída pelo Estado como propulsor das ações de proteção e assistência aos índios, com intenções explícitas de promover a integração destes à população não índia, por meio do trabalho. Os índios nesse processo “aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento” (BRASIL, 1973). O resultado foi uma dependência cada vez maior do (sub)emprego (mal)remunerado e, não raro, o trabalho escravo (OLIVEIRA, 1976a), prestado à chamada “sociedade brasileira” para sua subsistência. Acabou por servir, de forma perversa, a interesses contrários às populações a que supostamente deveria beneficiar.

Em sua tese doutoral Lima (1992) realiza extenso estudo sobre as relações entre o Estado e as populações nativas no Brasil, pesquisa divulgada no livro “Um Grande Cerco de Paz” (1995). A pesquisa centra seu foco em um aparelho específico do Estado que dá conta desta relação: o SPI. O regime tutelar instaura uma disciplinarização da vida indígena cuja expressão máxima seria a força militar. Em relação a esse poder tutelar, Lima compara o regime a uma nova forma de guerra ou modelo formal de relacionamento possível “[...] entre um ‘eu’ e um ‘outro’ afastados por uma alteridade (econômica, política, simbólica e espacial) radical, isto é, a conquista, cujos princípios primeiros se repetem [...] de forma diferenciada - a cada pacificação” (Ibid, p.43).

Essa tutela se materializa, segundo Lima (1995), em atitudes e práticas políticas como a figura das reservas indígenas, pedaços de terras reconhecidas pelo Estado “como sendo de posse de índios e atribuídas, por meios jurídicos, para o estabelecimento e a manutenção de povos indígenas específicos” (LIMA, 1995, p.76).

Segundo o autor (Ibid), a imagem do grande cerco de paz pode ser sumarizada nos numerosos mecanismos das técnicas militares, quais sejam, a técnica de pressionamento e a técnica de manter a vigilância, assediando o inimigo pela ameaça de “cortar-lhe a liberdade de circulação, os meios de suprimento e a reprodução social independente [...], além de defesa contra os de fora do cerco, como num cercado para as crianças, estabelecendo limites e restrições aos por ele incluídos/excluídos” (LIMA, 1995, p. 131). A imagem desse “grande” conjunto de técnicas deveria justificar o numeroso quadro administrativo do Serviço.

Tais técnicas de cortar a liberdade indígena de circulação, de provisão independente de suprimentos e reprodução social são nada mais que o aprisionamento dos corpos, ideia que nos remete a Foucault, na obra “Vigiar e Punir”. Foucault (1987) nos fala sobre as estruturas estatais de repressão, como as prisões, estruturas falantes, cujo discurso sobre os sujeitos disciplinados, estes vistos como diferentes em relação à regra normatizadora, produz efeitos sobre os mesmos. Ocorre dessa forma, “[...] uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. [...] corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p.117).

Neste sentido, o seguinte depoimento de Cândido Rondon é revelador: "São comumente explorados pelos fazendeiros. É difícil encontrar um camarada Terena que não deva ao seu patrão os cabelos da cabeça [...] Nenhum ‘camarada de conta’ poderá deixar o seu patrão sem que o novo senhor se responsabilize”. É possível observar o controle dos corpos indígenas na continuação da descrição de Rondon: “E, se tem ousadia de fugir, corre quase sempre o perigo de sofrer vexames, pancadas e não raras vezes a morte, em tudo figurando a polícia como co-participante de tais atentados" (RONDON, 1949, p. 83-84, in OLIVEIRA, 1976a).

O objetivo do projeto integracionista, de formar uma grande massa de trabalhadores, possibilitado dentro do sistema tutelar, resultou em processos de exploração dos corpos indígenas pelo trabalho exaustivo, relatado, por exemplo, por Oliveira (1976a), sobre a colocação de trabalhadores indígenas nos postos de trabalho mais pesados realizados nas fazendas.

A lembrança da perspectiva do homem-máquina, utilizada por Foucault (1987), parece inevitável, quando nesse processo passa-se a conciliar um corpo que pode ser sistematicamente adestrado, treinado, manipulado, com um corpo que pode ser útil, na medida em que é passível de aperfeiçoamento. Esse dispositivo de controle tem, como pano de fundo, todo um discurso humanitário, que ganha razão de ser enquanto demarcação de limites norteadores do exercício de poder sobre esses corpos (Ibid).

Tendo o positivismo e o evolucionismo antropológico como fundamentos e o etnocentrismo como perspectiva, o regime tutelar segue a tradição das legislações nacionais da época, inspiradas no positivismo, que representavam o indígena como um ser inferior ao branco, europeu (LACERDA, 2009). “A ideia da incapacidade indígena ocupa nesta construção ideológica um espaço importante, naturalizando tal posição de inferioridade, pela

reafirmação da incompatibilidade dessa presença com o mundo contemporâneo e moderno” (Ibid, p. 68). O discurso colonial reveste tal instituição de uma áurea protecionista pela “[...] demonstração de superioridade e benevolência na execução de uma tarefa vista como paternal: a tutela” (Ibid).

A legislação da tutela, no entanto, aplica-se somente ao índio considerado não-integrado. Ou seja, aquele que se considera índio. A partir do momento em que se encontra “assimilado” pela sociedade envolvente e não se considera mais índio, deixa de ser tutelado e deixa de ser de responsabilidade do Estado. Paradoxalmente, a lógica tutelar coloca duas alternativas: se o indivíduo se reconhece como indígena, é considerado incapaz, devendo submeter-se à tutela orfanológica; se nega sua indianidade, é emancipado e abandonado à sua própria sorte pelo órgão indigenista (LACERDA, 2009). O sistema tutelar acaba por produzir uma forte tensão às identidades indígenas.

Nessa tentativa de aproximação do índio à identidade “legítima”, “normal” do não índio, percebe-se um esforço para moldar e naturalizar o pressuposto ideológico de que ele só é considerado um ser social, um sujeito, quando se assemelha, vive e se comporta como o não índio. Hall (2010) argumenta que um processo necessário para a construção das identidades é a identificação. A luta hegemônica sobre os modos de identificação nas práticas discursivas analisadas é a luta pela fixação/ estabilização da construção identitária do indígena pela negação da diferença, uma sofisticada tentativa de anular a diferença.

A identificação é uma construção, um processo nunca completado, um *continuum*. “Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, ‘ganhá-la ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada” (HALL, 2009, p. 106). Nesse sentido, a tentativa de identificar o indígena como igual ou quase igual ao não indígena é processo discursivo na luta pela classificação, pois os processos de identificação sempre ocorrem em um contexto marcado por relações de poder. Segundo Hall, num processo, “[...] a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeito de fronteiras’”. (Hall, 2009, p.106). De fato, o projeto de assimilação dos povos Terena à sociedade não índia, tal como foi intencionado, como constatou Oliveira (1976a), foi um processo nunca completado.

Assim como Hall (2010) descreveu o processo híbrido da constituição cultural das minorias em diáspora⁹ nos centros de modernidade, os indígenas nesse processo elaboraram estratégias de inserção para o contato com os *purutuyé*. Azanha (2005) afirma que na realidade a situação de confinamento nos limites da reserva foi uma imposição dos agentes do SPI à qual os Terena não se submeteram. A urbanização indígena não foi um fenômeno instituído a partir do SPI, mas já era um processo peculiar e mais antigo dos povos Txané-Guaná, posteriormente Terena, de formarem pequenos grupos nas vizinhanças das fortificações e presídios da região pantaneira. Tal “disposição para a urbanização” desses povos foram estratégias utilizadas frente ao *purutúye* ou outras nações indígenas que possuíam artefatos mais elaborados. A estratégia era “aliar-se a eles, conhecer seu modo de “fazer as coisas”, copiar-lhes aquilo que poderia ser adaptado com vantagens” (AZANHA, 2005, p. 106).

O fundamento ideológico de fundo desse projeto de assimilação consiste na noção de que o outro, diferente, deve deixar esse estado de alteridade para se transformar no eu, ou na “mesmidade”, para lembrar Skliar (2003). E esse “eu” entendido como mais evoluído e superior. Não há, portanto, espaço para a diferença, pois se o índio é um ser primitivo, sua evolução implica na assimilação indígena da cultura da sociedade envolvente.

A ideia presente nesse processo é a negação da identidade indígena, pois a negação da diferença implica a negação da identidade. O processo se dá através da renúncia de sua língua materna, substituída pela língua portuguesa ensinada às crianças indígenas nas escolas, uma paulatina renúncia às origens e culturas ancestrais e, dessa forma, uma crescente assimilação do indígena à sociedade não índia. Essa ideia embutida na ideologia do mito da “democracia racial”, denunciada por Munanga (2008) sustentava/ sustenta que o brasileiro tem como característica peculiar as relações de simpatia e cordialidade que estabelece entre raças/ etnias, sem conflitos, supostamente comprovado pela miscigenação, mediante os casamentos interraciais.

Tal ideologia encontrou suporte na corrente antropológica concernente à fusão das raças, difundida especialmente por Sérgio Buarque de Holanda (1995) e Gilberto Freyre

⁹O termo “diáspora” utilizado por Hall (2010) e Bhabha (2010) deriva-se da dispersão do povo judeu a partir do exílio na Babilônia no século VI a.C e posteriormente, após a destruição de Jerusalém em 70 d.C. até a história moderna dos judeus. A experiência da diáspora se presta, nos Estudos Culturais, à análise dos fenômenos relativos às migrações humanas dos países antes colonizados para as antigas metrópoles. O termo diáspora remete à ideia de um desenraizamento e uma sensação de não pertencimento constantes.

(1994), o que impregnou a produção acadêmica brasileira por décadas, contribuindo para manter, silenciosamente, o preconceito étnico/ racial no Brasil.

Pensar o outro como um sujeito de direito capaz e autônomo implica em um compromisso político de abandonar a concepção universalista e etnocêntrica ocidental e assumir como possíveis outras formas de viver e ser. A instituição da tutela acabou funcionando como um dispositivo ideológico que se aproxima ao conceito de universalismo antidiferencialista (SANTOS, 1995). O universalismo antidiferencialista é uma forma de caracterização essencialista do diferente que “opera pela negação das diferenças [...] segundo a norma da homogeneização”, acabando por “[...] reproduzir a hierarquização que elas comandam” (Ibid, p. 6). O autor cita como exemplo as políticas de inserção social, com base em políticas assimilacionista, como no caso dos povos indígenas (Idem).

Como foi dito, ao negar a diferença indígena, nega-se também sua identidade, mas de forma ambivalente em uma rede de forças, reforça-se a hierarquia, produzindo efeitos de poder sobre a constituição identitária dos sujeitos indígenas e produzindo mais diferenças e identidades estigmatizadas. Reconstituir as forma como as representações indígenas foram construídas, para atender aos interesses coloniais nos leva a tentar entender pela genealogia, mostrando como ele se exerce, como produz efeitos, como institui sujeitos dóceis. Investigar os modos como o poder atua, “de um lado, [pelas] regras de direito que delimitam formalmente o poder, de outro [pelos] efeitos de verdade que esse poder produz, que esse poder conduz e que, por sua vez, reconduzem esse poder” (FOUCAULT 1999, p. 28).

Todo esse processo intencional histórico de apagamento das diferenças e das identidades produziu marcas nas identidades, deixou a colonialidade como herança, mas também produziu resistência. A identidade é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 13), são identidades/ diferenças definidas historicamente, fragmentadas, cindidas, em razão das condições espaço/ temporais e histórico/ sociais estabelecerem a divisão entre ser/ não ser, pertencer/ não pertencer, produzindo tensões e conflitos identitários, cuja interpretação só posso captar em fragmentos, considerando a multiplicidade de sentidos possíveis nessa produção/ fabricação.

A percepção das identidades/ diferenças, como produções discursivas, viabiliza as condições para sua desconstrução. Pode levar à desconstrução das representações negativas do “ser índio”, considerando que o valor político do significado pode apenas ser determinado em termos relacionais e “[...] não possui origem nem destino final, não podendo ser fixado,

estando sempre em processo e ‘posicionado’ ao longo de um espectro (HALL, 2010, p. 61). Essa percepção é fundamental para desvelar discursos pretensamente “universais” que silenciam e “engessam” identidades diversificadas como, também, para desconstruir estereótipos que mascaram a não aceitação da diferença.

Desconstruir a colonialidade é construir caminhos inversos, utopias possíveis enquanto microrrevoluções. Lembrar o processo de construção das representações que subalternizaram o indígena, entrever as relações de poder envolvidas na colonialidade é um caminho. No entanto, uma energia irreduzível para construir o caminho inverso surge dos próprios subalternizados. Porque a lógica da colonialidade “genera, necessariamente, la energia irreductible de seres humanos humilhados, vilipendiados, olvidados e marginalizados”(MIGNOLO, 2005, p. 27).

Os autores que discutem a colonialidade na América Latina propõem a decolonialidade, pensamento decolonial ou projeto des-colonial que pretende enfrentar a matriz colonial do poder, “[...] a trave histórica entre a idéia de raça como instrumento de classificação e controle social” (WALSH, 2009). Em tal projeto, os saberes, as histórias, a cosmologia dos sujeitos historicamente inferiorizados são colocadas em visibilidade, difundidos, valorizados. O sofrimento vivido pelos subalternizados é o gerador de forças para um possível giro epistêmico decolonial de cento e oitenta graus (MIGNOLO, 2007). A reflexão sobre o giro epistemológico decolonial é recente, segundo o autor, contudo a prática epistêmica decolonial surgiu “naturalmente” como consequência da formação e implantação da matriz colonial do poder. A genealogia do pensamento decolonial é encontrada no período colonial, na própria colônia (Ibid).

Discurso colonial e pensamento decolonial são elementos discursivos e como tal produzem sentido, mas vacilam, são instáveis. Assim o discurso colonial naturalizado pode ser desnaturalizado, desacomodado, e seus dualismos podem ser rompidos. A energia propulsora gerada na subalternização foi um dos fatores a impulsionar os movimentos indígenas que começam a tomar vulto no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, indo culminar com as conquistas indígenas registradas na Carta Magna da Constituição de 1988.

2.3 – Movimentos indígenas em busca da autonomia: identidades indígenas emergentes

Os anos 1970 assistiram a efervescência dos debates em torno dos direitos humanos e processos de descolonização de diversos países, o que serviu de inspiração aos

movimentos de recuperação da autodeterminação dos povos indígenas e atualização de suas identidades. Nesses movimentos, compreendem-se serem os próprios índios os sujeitos e protagonistas de suas lutas e conquistas, conforme a Declaração de Barbados I, documento elaborado no Simpósio sobre a Fricção Interétnica na América do Sul, já no início daquela década, em 1971:

É necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-las ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às populações indígenas seu direito inalienável de serem protagonistas de sua própria luta (SUESS, 1980, apud PACHECO & FREIRE, p.26).

Dentro desse contexto, os próprios índios organizaram associações indígenas, culminando com a criação em 1980 da União das Nações Indígenas – UNI - e suas regionais com a finalidade de promover a defesa dos territórios indígenas, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados. Desses movimentos, muitas lideranças indígenas se destacaram no cenário nacional e internacional. Dentre elas, cabe destacar os líderes Ângelo Kretan (Kaingang) e Marçal de Souza (Guarani), assassinados “como represália aos interesses regionais contrariados com suas atitudes de afirmação política” (PACHECO DE OLIVEIRA & FREIRE, 2006, p.160).

Nesse período destacou-se a 1ª. Assembléia Nacional de Líderes Indígenas, em Diamantino/Mato Grosso, impulsionada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1974; a emergência de uma rede de mais de duzentas organizações indígenas que passaram a pressionar o Poder Legislativo para as conquistas mais significativas da história dos povos indígenas no Brasil; a realização em 1982 do 1º Encontro Nacional de Povos Indígenas, com a presença de 200 lideranças.

Pacheco de Oliveira e Freire (2006) ressaltam ainda um importante destaque nesse período: “ganharam maior projeção os índios que dominavam o português e tinham escolaridade”, reforçando a importância do domínio da língua portuguesa nos processos de negociação política e parlamentar (PACHECO DE OLIVEIRA & FREIRE, 2006, p.193), o que reforça também a importância do acesso e formação de indígenas na educação superior.

Esse protagonismo emergente foi resultante da confluência de três fatores importantes, segundo análise de Silva (2000): a) fatores internos, ou seja, a situação limite dos povos indígenas pelas constantes invasões dos seus territórios e às ameaças de seu extermínio étnico-cultural. b) fatores externos, marcados pelo surgimento de organizações indígenas como estratégias de resistência e oposição à ditadura militar instalada no país; c) cenário continental, pela implantação de novos modelos políticos e econômicos, de inspiração socialista, como alternativa aos regimes ditatoriais, à institucionalização da tortura, repressão, perseguição e violência. Os três fatores nos remetem a Mignolo (2007) quanto ao entendimento da opressão vivida por esses povos como geradora de energia para a decolonialidade

A União das Nações Indígenas (UNI) a partir de 1986 passou a reunir seus coordenadores regionais para discutir a proposta indígena para a Assembleia Nacional Constituinte. Apenas com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 se instaurou a mudança do paradigma integracionista, homogeneizador e tutelar para o paradigma dos povos indígenas como sujeitos de direito, tendo consequências fundantes para a atualização e afirmação de suas identidades étnicas.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 representa um divisor de águas, uma fronteira institucional na história indígena pós-colonização. Os artigos 231 e 232, do Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo VIII “Dos Índios” apresentam a mudança conceitual e jurídica dos índios como sujeitos de direitos, de suas culturas e de seus territórios. As implicações dessa constituição jurídica remetem à construção social e política de um novo estatuto para os povos indígenas, conquistado a partir do seu protagonismo e capacidade de autodeterminação.

As implicações estendem-se também aos conceitos básicos que se referem ao respeito à diversidade sociocultural e a exigência de participação dos povos indígenas nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que essas afetem suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural. O reconhecimento da cidadania indígena brasileira e a valorização das culturas indígenas refletem na construção de uma nova consciência étnica dos povos indígenas.

Nas palavras do indígena Luciano, a Constituição de 1988 produziu efeitos positivos nas identidades indígenas: “Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. [...] Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida” (LUCIANO, 2006, p. 38). Isso nos lembra o giro

epistemológico decolonial de cento e oitenta graus de que nos falou Mignolo (2007) que parece enfrentar a matriz da colonialidade do poder, do saber e do ser. Um marco que incide sobre a visão ontológica do índio: “Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais” (LUCIANO, 2006, p. 39).

A visão de Luciano (2006) é otimista neste texto, afirmando que após 500 anos de massacre, repressão cultural e escravidão, os povos indígenas do Brasil [...] respiram um ar menos repressivo, o suficiente, segundo ele, para o reinício e retomada de seus projetos sociais étnicos e identitários. “Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários” (Ibid, p. 39).

Infelizmente, muitas das esperanças geradas pela Constituição de 1988 não se tornaram realidade, notadamente no estado de Mato Grosso do Sul. Aqui continuaram os suicídios de indígenas no sul do estado, a miséria e falta de perspectiva diante da perda de suas terras, milhares de índios estão em confinamentos (BRAND, 2011), ou seja, em espaços exíguos para sua subsistência e organização social. As perspectivas voltam a ser sombrias, especialmente para aqueles expropriados de suas terras e que alimentam esperanças de reavê-las parcialmente. Com a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 215¹⁰, que entre outros pontos propõe transferir para o Congresso Nacional a demarcação e homologação das terras indígenas que eram do poder executivo, um espectro ronda as esperanças indígenas, pois se ela chegar a ser aprovada pelo Congresso Nacional haverá enorme retrocesso em importantes conquistas indígenas na Constituição.

Os povos Terena, dentre os quais pertencem os sujeitos indígenas deste estudo, carregam as marcas do discurso colonial e da colonialidade, foram alvos privilegiados do projeto assimilacionista e do sistema tutelar e tenho assistido um pouco de seus movimentos nos últimos anos para efetivarem seus direitos e nesses movimentos, suas identidades/ diferenças indígenas têm sido colocadas em destaque. Mas, enquanto as representações

¹⁰ Trata-se de proposta de emenda à Constituição de 1988 que entre outras emendas visa alterar os artigos 49, 225 e 231 da Constituição e, em última instância, entre outras, propõe que toda e qualquer demarcação de terra indígena ainda não concluída deverá ser submetida à aprovação do Congresso Nacional; com isso, será exigida a aprovação de lei para a demarcação de terras indígenas; expedição de títulos das terras pertencentes a quilombolas e definição de espaços territoriais especialmente protegidos pelo poder público. A composição amplamente anti-indígena do Congresso Nacional nos permite afirmar que se esta alteração chegar a ser aprovada, haverá um retrocesso à Constituição, que se traduzirá em paralisação absoluta do processo de demarcação de terras indígenas no Brasil (BUZATTO, 2012).

indígenas, apresentadas neste capítulo, foram sendo construídas nos dois primeiros séculos de colonização brasileira, onde estavam os ancestrais dos povos Terena? Que representações foram construídas sobre esses povos?

2.4 - Os povos Terena e suas representações

Os relatos históricos informam que eles não estavam no Brasil, mas no Chaco paraguaio, denominado pelos Terena como *Êxiva*, considerando também que uma grande área de Mato Grosso do Sul, antes da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai, eram terras paraguaias. Alguns historiadores indígenas afirmam que eles teriam sido originários das planícies da Colômbia e da Venezuela (SGANZERLA & SILVA, 2004). O povo Terena pertence ao grupo Guaná-Txané, originário dos remanescentes da família linguística Uruák.

Segundo Azanha (2005), não há pesquisas arqueológicas e registros que informem, precisamente quando começou o período em que os grupos Guaná -Txané passaram a ocupar o chaco paraguaio. Contudo o antropólogo infere, pelas primeiras notícias dos cronistas do século XVI, que estes povos estariam presentes na região há pelo menos cinco séculos, considerando o domínio que exerciam sobre o ambiente e outros povos autóctones.

Por esses registros, o domínio dos grupos Guaná sobre os diversos povos indígenas do chaco paraguaio, estes caçadores e coletores, se deve ao fato daqueles grupos serem, de longa data, predominantemente agricultores organizando-se em aldeias mais populosas com características expansionistas (AZANHA, 2005). A identidade cultural desse povo sempre esteve associada à representações de grandes agricultores, uma marca cultural que irá permanecer até os dias atuais, determinando as antigas relações intertribais e, posteriormente, interétnicas, pelo interesse dos povos circunvizinhos em sua produção agrícola.

Os grupos Guaná mantiveram historicamente tradicional interação intertribal com os Mbayá-Guaicuru. (OLIVEIRA, 1976a). Era uma interação permeada por relações de poder, relações assimétricas que em linhas gerais colocam os Guaná em situação subalterna aos Mbayá-Guaicuru, mas [...] as relações entre esses dois povos era muito mais de aliança do que de pura e simples submissão dos Guaná” (Ibid). Talvez podemos dizer com Azanha (2005) que era uma relação de troca, cujas mercadorias barganhadas eram principalmente a

alimentação produzida pela agricultura Guaná e a proteção, as ferramentas advindas dos Mbayá-Guaicuru.

Os dados históricos nos levam a acreditar que foi a agricultura Guaná que permitiu aos Mbayá-Guaicuru ampliarem sua potência guerreira que, somado aos cavalos tomados aos espanhóis, transformaria este povo no mais aguerrido adversário da colonização das margens do rio Paraguai. Essa interdependência mútua resultou em um sistema social único na América do Sul, que dominou por quase dois séculos um território superior ao da França.

Assim, a história antiga dos índios Guaná não está associada à colonização portuguesa, mas à espanhola, o que não difere em linhas gerais à portuguesa quanto ao pensamento colonial, eurocentrismo, construção da modernidade vinculada à produção da diferença dos povos bárbaros, a subjugação e exploração desses povos, ao processo civilizatório pela catequese e o extermínio aos que não se submetiam.

A saída do *Êxiva*, transpondo o rio Paraguai, e a ocupação da região do atual estado de Mato-Grosso do Sul foi um período longo, durando muitos anos, com migrações que foram feitas em todo o decorrer do século XVIII. Foi um período em que os Terena ocuparam um território vasto, em busca de melhores terras para suas plantações na direção leste, estabeleceram alianças importantes não só com os Mbayá-Guaicuru, mas já, então, com os portugueses.

Oberg (1948), Altenfelder Silva (1949) e Oliveira (1976a) foram pioneiros na etnografia com os povos Terena e pontuam a história desses povos pelo viés da “aculturação/assimilação”. Para Oliveira, a assimilação é “o ‘processus’ pelo qual um grupo étnico se incorpora noutro, perdendo sua (a) peculiaridade cultural e (b) sua identificação étnica” (OLIVEIRA, 1976a, p. 103). Perder a peculiaridade cultural para ele seria o equivalente à aculturação, e perder a identificação étnica teria um conteúdo psicológico. Na leitura de Oberg (Ibid), a migração dos povos Terena para o Brasil foi a pedra de toque do fenômeno de aculturação/assimilação. Em sua visão de uma identidade essencializada, a instalação dos povos Terena no Brasil teria desencadeado a “decadência de sua essência indígena” (Ibid, p. 289).

Os rótulos de povos “pacíficos” e “parceiros” dos brancos, como foram representados os povos Terena (TAUNAY, 1913) serviram para aguçar o interesse da política indigenista como modelo de aculturação e de que esses índios poderiam ser transferidos para

outros estados para servirem de exemplo para a “civilização” de outros povos indígenas (OLIVEIRA, 2002). Essas identidades/ diferenças indígenas podem ter sido elementos que fizeram com que fossem entre os representantes dos Guaná, de acordo com o relato de Altenfelder Silva (1949) os que mais resistiram ao extermínio pelos espanhóis e portugueses.

A especificidade do contato interétnico entre Terena e *purutúye* também atraiu o interesse dos antropólogos nas décadas de quarenta e cinquenta quando realizaram seus estudos etnográficos. Ribeiro (1976a), orientador de Oliveira (1976a) em sua pesquisa com os Terena argumenta que tais pesquisas se justificam pela “necessidade” de intervenção frente a uma “situação limite” de ser ou não ser índio no Brasil na qual se encontravam os Terena, “cada vez menos índios, cada vez mais abasileirados” (RIBEIRO, 1976a, p. 15). Os estudos etnográficos dos antropólogos Oberg (1948), Altenfelder Silva (1949) e Oliveira (1976a), apesar de sua tendência assimilacionista, contribuem para esta pesquisa por registrar como se deu esse processo de “fricção interétnica” terena e principalmente no registro dessa resistência identitária em permanecer indígena e indígena terena, resistência reconhecida, ainda que de forma não tão destacada especialmente nos últimos trabalhos de Oliveira (2002).

Bittencourt e Ladeira (2000) destacam a Guerra do Paraguai (1864-1870) como um acontecimento importante que afetaria a vida dos Terena. Esta guerra envolveu os povos indígenas, habitantes das regiões próximas ao rio Paraguai. Os Terena e Guaicuru aliaram-se aos brasileiros e lutaram para preservar seu território.

Azanha (2005) afirma que o palco desse conflito foi o território dos povos Terena, descreve que “as aldeias então existentes na região dos rios Miranda e Aquidauana se dispersaram, com seus habitantes buscando refúgio em matos inacessíveis na região” (AZANHA, 2005, p. 6). Um desses refúgios foram as serras de Maracaju, onde Visconde de Taunay esteve em 1866, e onde está localizada atualmente a TI Buriti deste estudo. O resultado da guerra para os indígenas notadamente são:

Primeiro, a guerra modificou radicalmente a relação interétnica entre indígenas e não indígenas. Antes da guerra, os poucos moradores não indígenas eram basicamente os soldados das tropas dos fortes da região e a relação interétnica era de aliança e troca. Finda a guerra, a região passa a ser ocupada por um grupo mais heterogêneo e oportunista.

Fixaram-se ali pessoas aventureiras e ambiciosas que haviam participado da violenta guerra e ali continuaram decididas a ocupar uma terra devastada politicamente. Eram pessoas vindo de outras regiões do Brasil “onde a relação com os índios era fundada na

prepotência e no desprezo ao ‘bugre’ - desconheciam completamente qual havia sido o papel dos Terena na conquista da região e sua manutenção em mãos brasileiras” (AZANHA, 2005, p. 78). Os Terena se surpreenderam com esses novos *purutúye* (não índios). “Com certeza os Terena se surpreenderam com o caráter eminentemente predador e voraz destes novos colonizadores” (Ibid).

Segundo, a dispersão das aldeias Terena por uma vasta região resultou na perda de seu território, transfigurando e abalando sua estrutura social. “Findo o conflito, quando começaram a retornar aos seus territórios tradicionais, estes já haviam sido tomados em grande parte por terceiros” (AZANHA, 2005, p. 19). Inicia-se no pós-guerra, a reorganização, distribuição e regularização fundiária para os novos ocupantes, na zona do conflito o que somente foi possível pela “[...] ‘liberação’ das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra” (AZANHA, 2005, p. 79). Hoje os Terena se referem a este período como o “tempo da servidão”.

A história dos Terena, como foi dito, se divide em duas: antes da guerra com uma sociedade tradicional e depois da guerra com apenas os fragmentos da sociedade anterior, segundo Altenfelder Silva (1949) e Oliveira (1976a). Apesar da intensa participação dos Terena na guerra, o governo imperial não reconheceu esses esforços, não consignando um palmo sequer de terra para aqueles índios (Ibid). Podemos dizer nas palavras de Hall (2010) que foi um movimento diaspórico dos indígenas, cuja identidade cultural e étnica, teve seu processo histórico marcado por rupturas aterradoras, violentas e abruptas.

O processo de ocupação do território brasileiro pelos colonizadores e a relação de expropriação de terras indígenas, escravização e/ ou extermínio dos índios foi realizado em diferentes tempos, modos e intensidade ao longo das terras brasileiras. As “Entradas e Bandeiras” foram penetrando aos poucos os territórios ao oeste. Mas o período pós-guerra do Paraguai, intensificou a expulsão e extermínio dos índios Terena de suas terras com a apropriação de seus territórios para a agricultura, pecuária e extração de minérios. Com isso, intensificou-se a desestruturação interna, desorganizando a divisão de trabalho tradicional do indígena, sujeitando-o ao controle da produção para o mercado regional. Segundo Pacheco de Oliveira e Freire (2002) ao final do século XIX, esses índios sobreviviam como trabalhadores sem terra, explorados pelos colonos com baixos salários, vistos como “caboclos” ou “bugres”.

Pelo seu contato cada vez mais próximo com o *purutúye* que demarcou e cercou suas antigas terras em propriedades privadas e, segundo narra Altenfelder Silva (1949), sendo a “região mato-grossense de população escassa, o trabalho indígena, de fácil remuneração, era

e ainda é considerado como solução para o problema da falta de braços” (Ibid, p. 313). As relações assimétricas e ambivalentes entre índios e *purutúye*, no sentido de que a existência de uma tende a negar a outra fizeram nascer a categoria de “bugre” (OLIVEIRA, 1976a). Os Terena, produtos do processo de assimilação já não eram considerados mais tão índios, mas também não puderam ser “elevados” à categoria de cidadãos brasileiros, eram representados como bugre, “[...] uma alteridade marcada pelo ‘branco’ e frequentemente assumida pelo ‘índio’” (Ibid, p. 7).

Segundo Guisard (1999) a representação de bugre é utilizada em referência àqueles que possuíam características específicas ligadas a uma tradição indígena. Fica claro que o termo é pejorativo, um “xingamento” e significa nas representações populares “o que “vive no mato”; “é preguiçoso”; “você não pode confiar nele, não”; “é inferior”, “é o João-Ninguém” (GUISARD, 1999, pp. 93, 94). São representações vivas hoje que mostram a colonialidade bem presente, é o discurso colonial que produz identidades/ diferenças nas relações de poder e reitero as palavras de Bhabha, segundo o qual, “[...] o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”(BHABHA, 2010, p. 111).

Apesar desse discurso colonial e do projeto assimilacionista, apesar de todo empenho institucionalizado de fazer com que os Terena fossem integrados paulatinamente à condição de “civilizados”, deixando sua “condição” de índios, Oliveira (1968) volta a estudar os Terena em seu doutorado, desta vez, não para entender como se dava o processo de deixarem de ser índios, mas para entender, como permaneciam índios, uma “tribalização” ainda que em meio à um processo de “urbanização”, reconheceu que esses povos mantiveram seu *ethos*, uma coesão interna e uma identificação indígena que chamou a atenção de etnólogos pela sua resistência.

Alguns pais e avós dos sujeitos de minha pesquisa viveram esse processo dentro do projeto assimilacionista, segundo histórias de vida que me contaram. Essas gerações de indígenas carregam as marcas da repressão colonial em suas identidades étnicas que procuraram forçar o índio a abdicar de suas culturas e tradições, de seus valores e saberes, considerados inferiores, valores que os impedia de adentrar em um mundo tido como desenvolvido, civilizado, moderno. Agora seus filhos e netos estão indo para a UEMS como cotistas e muitas expectativas, receios, sonhos existem em torno do que se tornarão, diante do temor ambivalente de que possam deixar de ser índios. Que efeitos em suas indenidades/

diferenças serão produzidos na universidade? Nos próximos capítulos procuro identificar e analisar como as identidades/ diferenças indígenas são produzidas nesse espaço/ tempo procurando demonstrar a tese de que ali passam por um processo de afirmação dessas identidades/ diferenças indígenas.

3. ESPERANÇAS, SONHOS, LAÇOS CULTURAIS, MOTIVOS DE IR PARA A UNIVERSIDADE: IDENTIDADES “PROJETADAS”

Lá na academia, se não tomar cuidado, ela corrompe, muda o pensamento da gente. Temos que ter amor por este movimento. Vão pra academia, mas com compromisso de trazer pra cá. Não se esqueçam de seus laços, não se esqueçam de seus velhos (PII, EAI/MS).

No capítulo anterior procurei descrever como historicamente as representações indígenas foram construídas e produziram identidades/ diferenças indígenas ao longo do processo colonial com efeitos atuais que operam através da colonialidade. Os indígenas Terena focalizados neste estudo são os povos que têm em Mato Grosso do Sul a maior representação na educação superior. Deste capítulo em diante, passo a descrever as implicações dessa inserção na universidade nas identidades dos indígenas-acadêmicos Terena que participaram desta pesquisa.

Somos produzidos na/ pela cultura, respondemos à forma e ao conteúdo como somos representados e respondemos em grande medida aos apelos e expectativas alheias que se projetam em nossos corpos. (HALL, 2006, 2007, 2010, SILVA, 2007, 2009).

Com os indígenas-acadêmicos isso não é diferente. Quando se considera, por exemplo, as circunstâncias da TI Buriti, a saída da aldeia rumo a Universidade, a decisão nem sempre é fácil. Isso ocorre não somente pela distância, cerca de cento e quarenta quilômetros para a Unidade de Maracaju e pouco menos para a Unidade de Campo Grande, nem somente pelo tempo de viagem e o trabalho da baldeação em Sidrolândia ou pelo cansaço e poucas horas de sono. Por certo tudo isso junto significa dificuldades, mas a decisão se torna difícil, sobretudo, pela tensão provocada pela entrada no “mundo de branco”¹¹ (IA5, R6).

Com todas as incertezas sobre o que virá ao se entrar em um mundo, para muitos, desconhecido e tendo bem certo a possibilidade de hostilidade desse mundo, a decisão de sair para a universidade convive com essas tensões. Mas, tal disposição é impulsionada em grande medida pelos anseios, esperanças, sonhos, expectativas da comunidade que são projetadas no futuro acadêmico antes de ir para a universidade e durante o curso, no acadêmico em formação. Que expectativas são essas?

3.1 – “Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”: expectativas da comunidade sobre seus indígenas-acadêmicos

Neste item apresento trechos de pronunciamentos de alguns líderes, caciques, (que serão nomeados como CA1, CA2, por exemplo), professores indígenas (que denominarei de PI2, por exemplo) proferidos no VI Encontro de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul, EAI/ MS, realizado na aldeia Buriti em novembro de 2012, além de trechos de falas dos indígenas-acadêmicos proferidas nas várias reuniões que tivemos, o que será especificado, neste e nos próximos capítulos, com as iniciais IA3, seguido da reunião em que foi dita, (IA3, R5), por exemplo, como foi explicitado no primeiro capítulo.

O incentivo da família para cursar a educação superior foi mencionado pela maioria dos acadêmicos, para que seus filhos tivessem “melhor condição de vida” (IA4, R6), “[...] para que nunca passássemos por dificuldades que passaram em sua vida” (IA9, R6). O incentivo e apoio para adentrar a universidade vêm dos pais, ou de um irmão mais velho, apoio mencionado principalmente nos momentos de dificuldades quando pensavam em desistir. O incentivo dos professores da educação básica foi também citado, considerando que a maioria dos professores da aldeia é indígena e eles viveram experiências de mudança em sua

¹¹ Expressão recorrente utilizada pelos indígenas-acadêmicos.

vida, possibilitadas pelos efeitos em suas identidades decorrentes da formação superior e do prestígio que passaram a obter depois disso. Suas identidades foram atualizadas pela forma como passaram a ser vistos por suas comunidades. Por exemplo, os professores graduados são representados como a segunda geração de liderança indígena, precedida apenas pelos caciques e vice-caciques. Tal prestígio e autoridade que revestem esses professores têm o respaldo na formação universitária.

A hierarquia indígena desses povos segue uma lógica particular, segundo a qual seus líderes e anciãos são revestidos de uma autoridade e respeito que talvez quem não convive com essa peculiaridade, possa ter apenas uma ideia opaca, rasurada. Recentemente, a liderança da comunidade de Buriti instituiu a terceira geração, ou terceiro nível de liderança: os indígenas-acadêmicos. Da mesma forma, esses indígenas-acadêmicos passam a ser considerados nesse patamar de autoridade, menor, mas não menos importante, em função de sua presença na universidade.

Essa valoração atribuída à formação acadêmica ocorre em um contexto que, por um lado, provavelmente a totalidade dos pais não obteve acesso à Educação Superior ou mesmo ao Ensino Médio e é bem possível que a grande maioria tenha alcançado somente uma alfabetização precária, ou nem isso; por outro lado, existe uma percepção, por parte da liderança, especialmente dos professores graduados, como veremos, de que os grandes desafios e tensões atualmente vividos pelos povos indígenas e que são enfrentados pelos movimentos indígenas organizados tiveram e têm como porta-voz aqueles indígenas comprometidos com os interesses indígenas e que aprenderam a transitar pela linguagem culturalmente valorizada pela sociedade capitalista não indígena, apropriaram-se das ferramentas legais e jurídicas para recuperar direitos negados e muniram-se de argumentação em defesa de seus interesses.

Se, de forma utópica, a sociedade envolvente parasse para ouvir as razões indígenas, com o mínimo de abertura, se se aquietasse de boa fé, tentando entender a lógica do outro, com um mínimo de disposição para abrir mão das “verdades” incontestáveis da “mesmidade”, denunciada por Skliar (2003) e disposição para reconhecer e valorizar o diferente, não seria necessária formação acadêmica indígena alguma para que seus discursos e argumentos fossem ouvidos. Todavia, o que existe são relações assimétricas de poder inscritas na colonialidade, permeando todas as relações sociais.

Quanta sabedoria e agudeza de observação aparecem no diálogo¹² de um Tupinambá com o viajante e escritor francês Jean de Léry, descrito por este no século XVI. Com simplicidade e clareza o Tupinambá faz o escritor se envergonhar da avareza e sede de acumular mais que o necessário para viver, que embala o projeto colonizador, sem precisar de diploma universitário ou sequer saber da existência das vogais.

Pensar na sociedade capitalista de hoje, regida pelo mercado e pelo consumo (BAUMAN, 2008), pela produtividade, por meio do individualismo e da competição (BALL, 2010), parando com a paciência de Léry para ouvir da sabedoria indígena, seria uma quimera. Infelizmente, não é assim que “funciona”. Não é assim que opera a sociedade de herança colonial. E isso nos remete a Foucault (1995), segundo o qual, uma sociedade sem relações de poder não existe. Ou, toda e qualquer estrutura social é atravessada por múltiplas relações de poder.

De outra forma podemos dizer, como Mignolo (2005) que o discurso colonial produziu a colonialidade, como foi apresentado no capítulo dois, e a colonialidade está viva e forte hoje, como padrão de relações, como sistemas de representações e produtora de identidades e diferenças, em meio a relações assimétricas de poder. E poder aqui deve ser entendido, como nos lembra Bonin tendo em vista a rejeição de “[...] umavisãotradicionaldepoder que baseia sua atuação fundamentalmente em aspectos de censura, repressão, coação, proibição, passandoaenfatizaraspectos,técnicaseestratégiasqueproduzemefeitosdepoder everdade” (BONIN, 2007, pp 33-34).

Nas relações de colonialidade, o poder não emana apenas de um centro, ou de um lado, mas atua em um jogo de forças e nesse jogo, embora difuso, o embate tem historicamente desfavorecido os saberes, a identidade étnica, a língua materna, a cultura indígena. Historicamente, ela tem sido desvalorizada, discriminada em uma (des)valoração autoritária e unilateral, procedendo de uma via hegemônica de quem se acha no lugar e posição de nomear, classificar, estereotipar o outro. E é próprio dessa colonialidade, que esse discurso sobre o outro, produza nesse outro sua identidade diminuída.

Foucault (1998) entende o poder como sendo constituído a partir de instrumentos teóricos, sendo a teoria sempre inacabada, criada e recriada segundo os interesses em jogo. O poder aparece também como práticas dissociadas do Estado, permeando toda a sociedade e

¹² O diálogo entre o Tupinambá e Jean de Léry encontra-se em Oliveira e Freire, 2006, pp. 65-67.

instituições nas lides cotidianas, por isso denominado de “micropoder”, ou funcionando como “microfísica” do poder.

Historicamente os indígenas foram alvo da estratégia colonizadora, que se manifestou de várias formas como pelo poder tácito da persuasão nos descimentos às reservas, na retórica assimilacionista visando a um genocídio cultural e identitário, ao “epistemicídio” (SANTOS, 2006). Mas como o poder atua em um jogo de forças, houve resistência indígena, inegável pela sobrevivência, fortalecimento numérico e cultural dos indígenas de hoje, mas as estratégias do processo colonial ficam cada vez mais perceptíveis quando voltamos o olhar para a história, quando olhamos para trás.

Ocorre que o processo colonial não ficou só para trás. Na forma de colonialidade, esse processo como mecanismo disciplinador de que falou Foucault (1998) da sociedade capitalista corre livre e solto, muitas vezes tácito contra as sociedades indígenas, como percebe um líder indígena¹³: “Existe a violência elegante dos engravatados do Congresso, que é diferente da violência dos pistoleiros que matam nossos corpos e jogam no rio, mas é violência” (CA1, EAI/MS).

Em “violência elegante dos engravatados do Congresso” CA1 se refere aos membros da Comissão de Justiça e Cidadania do Congresso Nacional que aprovou a PEC 215 e que apesar de manifestações claras das lideranças indígenas de sua posição contrária à sua aprovação, esta obteve voto favorável da maioria desses congressistas, muitos deles comprometidos com os interesses do agronegócio, podendo essa proposta, se for aprovada no Congresso Nacional, virar lei.

O Congresso Nacional aprovou os avanços da Constituição de 1988, mas observa-se hoje que muitos ali fundam sua retórica do discurso desenvolvimentista, como estratégia que favorece aos grandes fazendeiros, que se fortalecem mais em conchaves políticos e associações, como afirma CA1: “Do outro lado tem a FAMASUL, a ACRISUL¹⁴ e eles se unem contra nós”.

Como se percebe, as relações de força são desiguais, assimétricas e geram contextos desumanos: “Por estarmos nessa luta, somos até ameaçados de morte, lá em

¹³CA1 é um líder indígena dentro do movimento de retomada de terras tradicionais. Sua fala foi proferida em Mesa Redonda, na ocasião do 6º Encontro de Acadêmicos Indígenas de MS, realizado dias 07 e 08 de novembro de 2012, na aldeia Buriti.

¹⁴FAMASUL – Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Mato Grosso do Sul; ACRISUL – Associação dos Criadores de Mato Grosso do Sul.

Cachoeirinha eu não posso ir a uma lanchonete tomar um refrigerante, ficamos com medo de que mais cedo ou mais tarde irão nos matar” (CA1, EAI/ MS).

Mas como foi dito, as relações de poder não são unilaterais, não provém de uma única direção, dos latifundiários ou uma única fonte, o Estado, mas perpassam as relações, tendo o discurso como ferramenta. A percepção e crescente clareza dos indígenas sobre essa força antagônica aos índios produzem resistência e um discurso que instiga os acadêmicos para a luta: “Estamos em guerra por nossos direitos que foram negados, nenhum palmo de terra será conquistado se não houver mobilização e interesse” (Ibid). O mesmo líder ainda conclama os indígenas-acadêmicos a mobilizarem sua identidade cultural como bandeira de luta: “Não (podemos) nos envergonhar do que somos, (ter) vergonha da pintura, dos nossos trajes, da nossa língua. Desperte o índio que tem dentro de você!” (Ibid, acréscimo meu).

Brand (2011) aponta que essa é a mesma preocupação do indígena Gersem Luciano, baniwa, do Alto Rio Negro, AM. Segundo ele, o conhecimento acadêmico difere dos conhecimentos tradicionais, por serem individualizados e privatizados, por isso a simples ampliação do acesso à universidades contribuiria para manter os conhecimentos indígenas de fora formando intelectuais desconectados de seus povos e de seus interesses não estando em condições de participar em suas lutas após estarem formados. Esse é um temor de muitos sábios indígenas, segundo Brand, frente a crescente procura dos jovens das aldeias pelo Ensino Superior (BRAND, 2011).

Uma professora indígena da escola local falou aos indígenas-acadêmicos: “Não tenham vergonha de lutar. A gente se tornou embranquecido envolvendo com eles, mas não podemos deixar de ser índio” (PI2, EAI/ MS). O discurso indígena conclama ao fortalecimento identitário como ponto de partida no jogo de forças, nas relações de poder. Não deixar a cultura, não esmaecer a identidade indígena. Qual é a expectativa quanto ao papel da universidade nesse esperado fortalecimento identitário e cultural?

Já dissemos que o poder colonial nos deixou a colonialidade como legado e esta manifesta-se também na desqualificação do saber tradicional, fato que, como pesquisadora, questiono mas forçosamente reconheço que de imediato não temos como nadar contra a correnteza. Infelizmente, a sociedade capitalista tem ouvidos moucos, quando não, uma surdez radical para com os saberes indígenas, em relação à sua cultura indígena, à sua lógica, à sua língua. Aos olhos da sociedade capitalista de herança colonialista, o saber indígena não é saber algum, quando muito, considerado em seu valor folclórico. Não é saber e para essa sociedade não é revestido de poder.

Essa concepção é arrogante, míope, etnocêntrica, entre outros desqualificativos. Apesar dos esforços e avanços teórico-políticos decoloniais e de pensadores pós-coloniais, ainda estamos inseridos na colonialidade, respiramos esse ar e tapar o nariz significa morrer asfixiados.

Nessas circunstâncias, a apropriação do conhecimento acadêmico significa apropriar-se das ferramentas de luta em uma guerra cujas armas utilizadas são os “regimes de verdade” construídos historicamente onde se concentrava/ concentra o poder e que produziram/ produzem efeitos de poder (FOUCAULT, 1998). Foucault (1998) trata a questão do poder relacionando-o aos “regimes de verdade”. Para ele o poder é a causa pressuposta do saber e poder implica saber. “Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1998, p.30).

As universidades, na aparência, foram instituídas para distribuir o conhecimento acadêmico, de uma forma neutra e independente. Na realidade elas acabaram concentrando o conhecimento ali produzido a um grupo social e excluindo os outros do acesso a esses conhecimentos e suas “verdades”. Penso que uma tarefa intercultural em uma sociedade como a nossa é criticar o jogo das instituições aparentemente independentes e neutras, atacando-as de tal modo que a violência que se exerce obscuramente seja desmascarada e assim se possa lutar contra elas.

No entanto, imaginar que se possa denunciar desmascarar, criticar o etnocentrismo do conhecimento acadêmico sem entender do seu funcionamento seria uma simplificação ingênua, que além de não contribuir para desmascará-lo, não contribui para o deslocamento desse etnocentrismo e ainda colabora para fortalecer sua perpetuação. Apenas para exemplificar, enquanto estou denunciando nesta escrita o discurso colonial, a colonialidade que perpassa o conhecimento acadêmico, não posso ignorar a vigilância e o disciplinamento em que estou inserida. Em outras palavras, preciso cuidar com a ortografia, com a semântica, com a estrutura minimamente lógica e clara deste texto: estou imersa nesse conhecimento acadêmico, nas regras cartesianas da academia no rigor mínimo de uma pesquisa acadêmica, sem os quais este texto incorreria no risco de não ser validado pela comunidade da qual se espera sua legitimação.

O conhecimento acadêmico foi produzido e legitimado pela ciência moderna que produziu “verdades”. Sendo assim, o saber acadêmico supõe e remete a um tipo de força, de fazer as vozes serem ouvidas, consideradas. Isso traz um sentimento de impotência, de

ambivalência, ao se reconhecer entrando no campo de ação do inimigo na tentativa de obter resultados mais efetivos. Como disse um cacique: “Vão pra academia, mas com o compromisso de trazer pra cá, busquem o conhecimento em defesa de suas comunidades. [...] nós temos vozes, não somos ecos, nossas vozes precisam ser ouvidas” (CA2, EAI/MS).

Percebe-se a expectativa e incentivo dos líderes e famílias das comunidades quanto à formação acadêmica de seus jovens para o retorno as suas aldeias, retorno nem sempre assegurado. A formação acadêmica pode abrir outras possibilidades, identidades possíveis, entre elas a de não voltar para a comunidade, considerando que esta não tem postos de trabalhos remunerados suficientes para todos, fenômeno que tende a se intensificar com o passar dos anos e o esperado aumento de indígenas graduados.

Considerando isso, é intenso o apelo da liderança pelo compromisso de voltarem à comunidade, como enfatizou uma professora indígena: “Lá na academia se não tomar cuidado, ela corrompe, muda o pensamento da gente. Temos que ter amor por este movimento. Vão pra academia, mas com compromisso de trazer pra cá. Não se esqueçam de seus laços, não se esqueçam de seus velhos” (PI1, EAI/MS).

Outra professora indígena disse: “Nossos problemas são muitos, mas quem deve resolvê-los somos nós” (PI3, EAI/MS). E sobre o risco de não voltarem para a comunidade, acrescenta: (muitos dizem) “mas, eu não quero trabalhar na aldeia. Vai sair no mundo lá fora! Como ele nos assusta! Vai ver como muitos (indígenas) correm do mundo de lá” (Ibid).

O apelo das lideranças para o compromisso de retornar após a formação universitária produz expectativas e planos nos acadêmicos, mesmo na incerteza se haverá lugar e espaço para todos, é recorrente dizerem que pretendem trabalhar na aldeia depois de formados, de servir à sua comunidade. E mesmo não havendo postos de trabalho para todos, falam da importância do saber acadêmico, por exemplo, para a redação de projetos de captação de recursos para as comunidades indígenas.

O indígena-acadêmico IA5 fala da importância do conhecimento acadêmico para se elaborar esses projetos de captação de recursos. “Agora tem o comitê gestor da FUNAI, eles falam: Projeto tem, mas o índio não sabe fazer” (IA5, R6). E recorda de um exemplo que ilustra essa necessidade: “Tinha um pessoal da Carteira Indígena¹⁵, daí chegou a liderança

¹⁵ A Carteira de Projetos Fome Zero e Desenvolvimento Sustentável em Comunidades Indígenas - Carteira Indígena - é uma ação do governo federal, resultado de parceria entre o Ministério do Meio Ambiente - MMA, através da sua Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável - SEDR, e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, através da sua Secretaria Nacional de Segurança Alimentar

com uma lista desse tamanho assim: ‘O nosso projeto é esse aqui’. O cara simplesmente olhou e falou: ‘Mas isso aqui não é um projeto, isso aqui é uma lista de mercado!’” (Ibid). Relata ainda a resposta do líder indígena: “Mas pra nós, isso aqui é nosso projeto, nós não sabemos fazer do jeito que vocês têm aí no papel. Para senhora entender como que essa evolução social entrou em nossa comunidade” (Ibid) Conclui dizendo da sua percepção da necessidade de preparo: “Então acho que nós temos que adequar a nós mesmos, nos prepararmos e também a nossa comunidade para trazer o que há de melhor, [...] Então, eu acho que tudo isso aí é um desafio de quem está estudando, se preparando” (Ibid).

Diante do que foi colocado, penso que a produção das identidades indígenas na universidade começa antes da entrada nesta, pela forma como são posicionadas diante da expectativa dos líderes e das famílias nas comunidades de origem, que produzem efeitos nas identidades dos indígenas-acadêmicos. Não somente antes, mas durante a formação, através dos encontros acadêmicos, como disse um indígena-acadêmico: “Eu não tinha interesse em debater sobre essas questões de terra, mas quando me tornei acadêmico, através das reuniões, dos encontros, passei a me interessar, a me envolver” (AI15, EAI/MS). Encontros que incentivam, apelam, conclamam o acadêmico a “não deixar de ser índio” na universidade e de manter o compromisso, o vínculo com a comunidade, quando, obtendo o conhecimento da academia, transformando as relações de poder. É a identidade étnica sendo intimada como bandeira de luta, o que tem seu lugar e valor político, segundo Hall (2006). Mas é uma identidade “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Tentando reunir o que foi dito neste item, a entrada na universidade produz efeitos nas identidades indígenas antes mesmo dessa entrada. As expectativas da comunidade quanto ao retorno dos conhecimentos obtidos na academia às comunidades indígenas e os apelos a que “não deixem de ser índios”, confere às identidades indígenas certa valorização e responsabilidade. Ao mesmo tempo, a comunidade apela para o fortalecimento da diferença e identidade indígena em um espaço/ tempo de contato mais intenso com a comunidade não indígena, o que representa certo “risco” a essa identidade/ diferença. Apela para o fortalecimento dessa identidade/ diferença como bandeira de luta nos movimentos indígenas em defesa de seus interesses.

e Nutricional - SESAN, com o objetivo contribuir para a gestão ambiental das terras indígenas e a segurança alimentar e nutricional das comunidades indígenas. Apóia projetos com foco na produção de alimentos, agro-extrativismo, artesanato, gestão ambiental e revitalização de práticas e saberes tradicionais associados às atividades de auto-sustentação das comunidades indígenas, de acordo com as suas demandas, respeitando suas identidades culturais, estimulando sua autonomia, preservando e recuperando o ambiente das terras indígenas.

Essas identidades “infladas e lançadas pelas pessoas à [...] volta” (BAUMAN, 2005) dos indígenas-acadêmicos ocorrem em uma cultura em que a coletividade parece ter importância bem maior que na sociedade capitalista individualista e competitiva, tais apelos produzem efeitos significativos nas identidades indígenas. Estes, em grande medida, podem responder a esses apelos na forma de compromisso com suas comunidades e/ ou na marcação da diferença e de sua identidade étnica.

3.2 – “Pretendo fazer um mestrado e até um doutorado”: expectativas de identidades dos indígenas-acadêmicos

Se existem expectativas dos líderes, pais e professores da comunidade quanto à formação superior de seus filhos/ jovens indígenas, expectativas essas que apontam para identidades indígenas fortificadas e politizadas como resultado dessa entrada na universidade, os indígenas-acadêmicos também têm suas expectativas, por vezes distintas dos seus líderes/ familiares.

A esperança dos líderes quanto à formação acadêmica a ser perseguida com o intuito de gerar retorno que se traduza em fortalecimento para suas comunidades através de identidades indígenas bem definidas é um sentimento ambivalente ameaçado pela possibilidade de “se esquecerem de seus velhos”, de “se corromperem” na universidade. Os sentimentos dos indígenas-acadêmicos também são ambivalentes diante da tensão entre expectativas geradas na comunidade e outras perspectivas construídas e reconstruídas constantemente, de acordo com as interações, das interconexões, das redes locais e virtuais de que participam e dos contextos em que se inserem em cada momento. Essa tensão se intensifica ainda mais diante da minguada margem de possibilidades reais de realizar tantas expectativas, como nos lembra Bauman (2005). Essas ambivalências podem levar àquele sentimento de perda do “sentido de si”, deslocamento ou descentração do sujeito, de que falou Hall (2006).

Que perspectivas se abrem e que identidades perseguidas fazem a pessoa ter “vontade de crescer”? (IA1, R3). Como disse outro indígena-acadêmico: “Por enquanto estou me graduando, mas assim que concluir o curso, pretendo fazer um mestrado e até um doutorado” (IA9, R3).

E neste contexto instável, frágil, inseguro, os indígenas-acadêmicos, nem sempre têm apoio de uma estrutura sólida e firme que os ampare na organização e prática de sua vida.

Suas identidades vão se constituindo tendo também como pano de fundo seus projetos de vida. É possível que muitos acreditem no dito “querer é poder”, ou seja, bastaria querer intensamente, traçar um projeto e persegui-lo para que os objetivos pessoais sejam alcançados. Para Bauman (2005), isso funcionou durante a maior parte da era moderna, em sua fase sólida. Para que isso fosse possível, para que o indivíduo assumisse riscos e tivesse a coragem exigida para fazer escolhas e “apostar todas as suas fichas” nessas escolhas, era necessária uma tripla confiança: em si mesmo, nos outros e na sociedade. Nesse caso a sociedade devia funcionar como um árbitro. Acontece que na fase líquida da modernidade pela qual estamos passando, a sociedade tem agido como um jogador adversário “[...] astuto, artilheiro e dissimulado, especializado no jogo da vida, trapaceando quando tem chance, [...] a sociedade não dá mais as ordens de como se viver” (BAUMAN, 2005, p. 58). A sociedade líquida “[...] deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando” (Ibid).

Mestrado e doutorado estão nos projetos de vida de vários indígenas. Doutorado estava nos planos de IA7, segundo declarou em um de nossos encontros. Talvez nem ela e nem um de nós esperássemos que seus planos fossem interrompidos de modo tão repentino, nos dias que se seguiram. Depois de lutar contra as dificuldades já citadas, inerentes aos indígenas que moram na aldeia rural, ouviu uma professora dizer em sala, em uma situação pública muito constrangedora que ela “não tinha capacidade de estar na universidade” (IA7, EN1). O constrangimento foi maior que sua resiliência pode suportar. De forma tácita, foi-lhe mostrado a porta de saída. Ou na versão institucional e “neutra” da universidade, ela apenas “evadiu-se”, foi apenas mais um número na lista dos indígenas evadidos da universidade.

O “projeto” de vida do sujeito se choca com os projetos dos outros na sociedade líquida em que vivemos. Sociedade líquida, segundo Bauman (2001), porque como os fluidos não conseguem manter a forma por muito tempo, mudam de forma sob as influências das menores forças. Em um ambiente líquido não dá para saber o que nos espera, quando as estruturas disponíveis são instáveis e não duram muito tempo. Muitas vezes os projetos são maiores que as condições inóspitas com que muitos se deparam na universidade. Em geral, os que mencionam o desejo de “continuar estudando cada vez mais” (IA4, R6) depois de graduados, mencionam também o apoio e incentivo dos pais e professores que reconhecendo sua dedicação aos estudos, estimulam-nos a prosseguir. Nesse caso as expectativas dos pais e professores, traduzidas em seus discursos produzem efeitos nas expectativas dos acadêmicos de identidades a serem perseguidas e construídas. É a ambivalência da produção da identidade

de que falou Bauman, pois “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta e é preciso estar alerta constantemente para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19). Nesse embate, “[...] há uma grande probabilidade de desentendimento e o resultado da negociação permanece eternamente pendente” (Ibid).

Há uma parcela não muito grande, mas expressiva, de indígenas-acadêmicos que parecem negociar essas expectativas ambivalentes, cuja *performance* de suas identidades se reflete na forma como demonstram ter incorporado as expectativas de seus líderes. Mesmo sendo uma resposta à forma como suas identidades são posicionadas pelos que os cercam em sua comunidade, o compromisso político com a identidade cultural de seus povos manifestado de forma recorrente, confunde-se com uma identidade essencializada, parecendo ser sua “própria” identidade. Esse grupo tem se destacado politicamente por colocar sua identidade étnica em evidência na universidade, participando ativamente da organização de eventos indígenas tanto na universidade como nas comunidades indígenas. Valem-se de sinais diacríticos de sua cultura, de sua identidade indígena como bandeira política no espaço da universidade. “O que o IA5 mais faz é andar com aquele cocar dele para cima e para baixo” (PU4) diz um professor da UEMS, referindo-se a esse indígena-acadêmico que, em sua opinião, deveria se comprometer mais em estudar que se envolver com as questões políticas indígenas, atividades nas quais colocava seu cocar para marcar sua identidade indígena.

Na unidade universitária de Campo Grande alguns desses alunos tomaram a iniciativa e estiveram à frente nas comemorações da Semana dos Povos Indígenas em abril de 2012, quando pela primeira vez foram realizadas ali. Empenharam-se para mobilizar e levar parte da liderança e grupos de dança da TI Buriti para apresentação na Universidade. Mobilizaram-se para reunir e expor uma importante representação da arte indígena e convidar palestrantes indígenas para falar à comunidade universitária que parou suas atividades regulares para participar da programação. O objetivo era apresentar um pouco da cultura indígena para a universidade e, através das palestras, chamar a atenção para pontos da sua história, das lutas indígenas e outras questões indígenas representadas ainda de forma colonial ou ainda ignoradas. Com esse empenho, buscou-se iniciar deslocamentos nas versões discursivas sobre o outro, de que falou Duschatzky e Skliar (2001), deslocamentos não só da visão do outro como fonte de todo mal, ou do outro como sujeito pleno de uma marca cultural e que passa por uma ótica folclórica, mas deslocamentos também de um discurso da tolerância

para uma aproximação com a diferença, uma aproximação da constituição histórica dessa diferença.

Ainda visando continuar provocando deslocamentos discursivos sobre as identidades indígenas e também de fortalecer politicamente sua cultura e identidade, mostrando um pouco da realidade das suas comunidades, esse mesmo grupo de indígenas-acadêmicos esteve à frente de um evento da UEMS de Campo Grande, realizado no mês de agosto de 2012, na comunidade indígena de Água Azul, na TI Buriti, com a presença de professores não só da UEMS, mas de outras universidades, lideranças indígenas e acadêmicos.

Esses indígenas-acadêmicos parecem perseguir seus projetos de identidade, mas outras identidades são lançadas sobre eles por aqueles à sua volta na universidade, levando-os a experimentar de forma mais intensa a ambivalência a que se refere Bauman. Assim como Bauman, reconhecemos que “quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem” (BAUMAN, 2005, p.19), é como se as situações de estar nos entrelugares fossem ficando recorrentes ao ponto mesmo de seus efeitos serem menos irritantes e “[...] até começar a sentir-se *chez-soi*, ‘em casa’, em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa” (Ibid, p. 20).

Talvez também por isso, os indígenas-acadêmicos mais envolvidos nos movimentos e eventos indígenas, em geral, se mostram também mais seguros para se manifestar nas aulas, em defender questões a eles relacionadas, e se relacionam com os acadêmicos não indígenas com mais abertura que os indígenas-acadêmicos que pouco se envolvem ou não se envolvem com essa forma de militância.

Dentro desse grupo foi mencionada a formação acadêmica na graduação e pós-graduação como aprimoramento na defesa e em benefício de suas comunidades. IA5, um líder entre os acadêmicos fala da necessidade de se ter indígenas com formação superior e pós-graduação para participar, por exemplo, do Conselho Nacional de Políticas Indígenas, que tenham formação, mas que conheçam as necessidades de suas comunidades de base. “O problema, professora, é que as pessoas que estão ali, pra fazer parte daquele grupo, os caras têm que ser, no mínimo, doutores, advogados, administradores, com formação, para discutir políticas públicas indígenas” (IA5, R6). Na realidade, as pessoas que fazem parte desse grupo não “têm que ser” doutoras ou com formação superior, mas IA5 parece pensar que sejam e

essa concepção é evocada como argumento sobre a necessidade que vê de não parar de estudar ao final da graduação.

Os projetos de IA5 por alcançar o mestrado e doutorado se inscrevem nessa percepção visando esse contexto e demanda: poder participar de esferas importantes de discussões e decisões sobre as questões dos povos indígenas, esferas hoje ainda ocupada por muitos não-indígenas. “Então vem um branco fazer projeto para nós, mas ele não sabe o que nós precisamos [...] ele fica lá, só de boa numa salinha e não sabe realmente o que está acontecendo no convívio da comunidade” (IA9, R6). Daí a necessidade da formação acadêmica: “Por isso, nós estamos buscando estudo, para aprender a pesquisar, para estar elaborando projetos, porque nós sabemos o que nós precisamos” (Ibid).

Segundo Lima e Hoffmann (2004), a demanda de jovens indígenas pela Educação Superior tem a ver também com a necessidade dos povos indígenas de terem pessoal melhor preparado para construir pontes de relacionamento com o Estado brasileiro e com as redes sociais nos contextos locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, sem a intermediação de profissionais técnicos nãoindígenas

Um desafio apontado pelos indígenas-acadêmicos participantes desta pesquisa é a dificuldade de falar em público. As marcas de séculos de colonização e representações inferiorizantes, essa colonialidade presente se expressa também no medo de falar especialmente em espaços marcados por relações assimétricas de poder, onde tradicionalmente a diferença indígena foi/ é inferiorizada. “Eu sou muito tímido, professora” (IA2, EN2) confidenciou um indígena que estava quase deixando a universidade. Timidez para falar na sala de aula, apresentar seminários foi uma dificuldade quase generalizada, na fala dos indígenas-acadêmicos.

Além das marcas coloniais de uma diferença indígena inferiorizada, o domínio da Língua Portuguesa, especialmente da linguagem formal dos textos acadêmicos, utilizada também na oralidade no ambiente de sala de aula, contrasta com a linguagem coloquial de grande parte dos indígenas e com a pouca familiaridade com essa linguagem formal. Raramente algum deles se manifestará como o IA3: “Porque eu já cheguei lá e falei, professora, mas a senhora fala tanta coisa difícil aí, que não sei...eu não estou entendendo...” (IA3, R1). São as fronteiras da linguagem produzindo diferença, produzindo também o silêncio e/ ou o medo de se manifestar.

Por esse contexto cultural e histórico, a universidade se apresenta como um lugar/ tempo de se apropriar dessa linguagem que parece ter o atributo de empoderar as pessoas: “E o que mais me incentivou, mesmo, a estudar foi sempre a vontade de aprender mais, porque eu ficava imaginando quando uma pessoa falava em público: Como essa pessoa sabe tanto!” (IA5, R6). Essa identidade fortalecida, que exerce o poder da voz passa a ser idealizada, sendo a universidade concebida como via de acesso: “Um dia eu quero fazer isso também. Hoje sei definir isso, sei também que só vou conseguir se eu estudar muito” (Ibid).

Outra motivação de estar na universidade apontada por vários indígenas foi mencionada principalmente por aqueles que apresentam um bom desempenho nas avaliações, em suas participações em sala: a determinação de mostrar que o índio é capaz. “Quero estar lá para mostrar a capacidade do índio em transpor as barreiras” (IA9, R6). Outro indígena-acadêmico se destaca como um dos melhores alunos da sala: “Quero mostrar para todos que os índios são capazes” (IA8, R5). Sobre a questão das representações sobre a capacidade/incapacidade voltarei a discutir no capítulo cinco. Por hora, é preciso destacar que colocar em evidência a capacidade indígena é um elemento motivador importante para que um grupo de indígenas deixe a aldeia todos os dias e viaje para a universidade. É o viver na tensão diante da necessidade sentida de se “provar o contrário” das representações que se produziram sobre o indígena, de tentar construir outras identidades. Uma tensão que se torna um desafio e como desafio instiga, impulsiona a continuar.

“Buscar melhorias para a educação indígena” (IA9, R6), “Passar o que aprendi para outras pessoas na comunidade” (IA1, R3) são expectativas bem mencionadas que parecem responder à identidade projetada pela comunidade. É, também, uma necessidade/ possibilidade que se materializa a partir dos processos de construção da escola indígena diferenciada, que entre outras peculiaridades, deve empregar professores indígenas, o que abre uma alternativa de trabalho remunerado, grande parte através de concurso público dentro das próprias comunidades. Certamente essa capacidade de lotar os indígenas formados/ em formação é limitada ali, mas ainda representa uma possibilidade de emprego e renda nas aldeias.

Emprego estável implica segurança quanto às condições básicas de vida e possibilita acesso a bens de consumo que vão se tornando necessidades. “Nenhum de meus irmãos tem o Ensino Médio e eu vejo as dificuldades que eles passam” (IA6, R6). A mãe de uma acadêmica incentiva-a para estudar, priorizar o estudo em detrimento de apenas namorar: “Poesia não compra sapato, minha mãe sempre diz” (IA1, R6). Suas colegas pararam de

estudar quando engravidaram e a criticam de ser “fria em relação aos seus sentimentos”, preferindo estudar. “Eu vejo a humildade e o sofrimento dos meus pais” (Ibid). Para não ter que passar pelas mesmas privações materiais também, ela priorizou estudar.

A vontade de “querer saber mais” (IA4, R6) ocorre em um contexto que as comunidades indígenas de Buriti se encontram próximo ao limiar das possibilidades de sobrevivência a partir dos recursos das terras ocupadas. Como constatou Gilberto Azanha (2005), muitos jovens dessas comunidades encontram-se sem perspectivas considerando a limitação de seu território.

Por outro lado, mesmo as comunidades indígenas rurais de Buriti não estão isoladas do mundo globalizado. O discurso midiático alcança as crianças pequenas que “passam o dia assistindo desenho” (IA9, R6). Sabemos que não é só “desenho infantil”, veiculado pela televisão que elas assistem, mas uma poderosa “educação” para o consumo, em forma de propagandas nos intervalos dos programas, chamando tanto ou mais atenção que os próprios programas infantis.

Estive visitando a casa de uma indígena-acadêmica em uma localidade na aldeia chamada “Olho d’Água”, em março de 2012, quando a pedido do líder dos acadêmicos indígenas, fui buscá-la para a reunião. Fui, pois não imaginava que seria tão longe. Sua casa fica no interior de uma mata fechada, ao final de um caminho que parecia definitivamente sem fim, muito estreito e irregular. Chamou-me a atenção, naquele lugar tão isolado geograficamente, o fato, “corriqueiro” para eles, de estarem assistindo a um campeonato europeu de futebol. Diante de minha surpresa, seu pai trivializando disse: “É a *Sky*, né?” É a *Sky* possibilitando entre tantas coisas, que lhes seja apresentado o mercado de consumo em um lugar antes pouco provável.

Esse episódio nos remete a Hall, segundo qual, diante do processo da globalização, “as pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do ‘Terceiro Mundo’ podem receber na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas do ocidente” (HALL, 2006, p. 74). São mensagens e imagens fornecidas através de aparelhos de televisão, no caso citado, associados à TV por assinatura. E parafraseando Hall (Ibid), podemos dizer que através desses meios, as aldeias de Buriti se prendem à “aldeia global”. Jeans e outros tipos de vestuário que se tornaram o “uniforme” do jovem na cultura juvenil ocidental são tão onipresentes no sudeste da Ásia quanto [... nas aldeias de Buriti]” (Ibid).

Em outras palavras, até mesmo em uma distante aldeia indígena: “A vida social passa a ser mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens [...] as identidades se tornam desvinculadas-desalojadas-de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’” (Ibid, p. 75). Hall chama a atenção para o impacto da globalização sobre a identidade, tendo em vista a relação espaço-tempo. “Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (Ibid, p. 71). Ele explica que as identidades têm suas “geografias imaginárias”(Said, 1990), suas ‘paisagens’ características, seu senso de ‘lugar’, de ‘casa/ lar’” (Ibid). As identidades possuem também “suas localizações no tempo - nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado [...] em eventos históricos [...]” (Ibid, p. 72). Acontece que a globalização permite que “o espaço possa ser ‘cruzado’ num piscar de olhos por avião a jato, por fax ou por satélite” (Ibid).

Hall (2006) comenta que o efeito desses processos globais tem sido o de enfraquecer, e mesmo levar “[...] ao colapso as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente, e na diferença” (Ibid, pp. 73-74). A “destruição do espaço através do tempo” (Ibid) permite os fluxos globais entre as nações alcançando também as aldeias indígenas rurais de Buriti, criando possibilidades de “identidades partilhadas” (idem) como consumidores de TV por assinatura, interconectados nos mesmos campeonatos mundiais assistidos ao redor do planeta, consumidores de celulares, membros do *facebook*, entre outros. Sendo expostas a influências externas, é difícil às identidades indígenas permanecerem intactas, de forma semelhante a que disse Hall (2006) que “[...] é difícil conservar as identidades culturais intactas e impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (Ibid, p. 74). As fronteiras entre o pertencimento às aldeias de Buriti e à aldeia global são borradas, a velocidade da informação “faz com que a fronteira entre os que estão dentro e os que são fora seja difícil de estabelecer e, mais ainda, de manter, daí a incessante busca de identificação” (BACKES 2005, p. 169).

No entanto Hall (2006) nos adverte que imaginar que as identidades nacionais ou mesmo as identidades étnicas sejam homogeneizadas por esse “supermercado cultural” global é imaginar um quadro “simplista, exagerado e unilateral” (HALL, 2006, p. 77). Ao lado da tendência à homogeneização global existe um fascínio com a diferença e “nichos” de mercado voltados para a etnia e a alteridade, ou seja, há um novo interesse pelo local. Dito de outra forma, coexistindo com as tendências de homogeneização global, as identidades indígenas

locais podem até mesmo se fortalecerem, não sendo, contudo, as mesmas “[...] velhas identidades, enraizadas e bem delimitadas, em vez disso, elas atuam no interior da lógica da globalização” (Ibid, p. 78). Outro ponto a considerar é o que Hall, evocando Doreen Massey chama de “geometria do poder” (Ibid) da globalização, isto é, a globalização é distribuída de forma desigual ao redor do globo e, podemos dizer, de forma desigual entre os indígenas de uma mesma reserva. Essa desigualdade se manifesta na inclusão ou exclusão ao consumo dos meios materiais e recursos tecnológicos que permitem a conexão global. Nas terras indígenas visitadas ao longo de 2012, a maioria tem acesso à TV aberta, alguns têm acesso à TV por assinatura e internet, a maioria ainda não tem acesso à internet e os celulares possuem cobertura precária e somente em alguns pontos.

Em todo caso, nesses acessos à comunicação midiática, de maior ou menor grau, a cultura vai se resignificando e um leque de alternativas de identidades se abre, possibilidades tentadoras de outros voos. A universidade se apresenta como um dos mediadores para esses voos. A questão é saber que “objetivos podem ser atingidos com os meios que se possui”(BAUMAN, 2005, p. 55) quando se trata de compor o que deve ser a identidade ou as identidades. “Você está experimentando com o que tem. [...] quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você já possui, quais deles merecem esforços para serem alcançados” (Ibid).

De um tempo narrado pela mãe de IA4 na terceira reunião em que “ela não tinha roupa nem calçado comprado, tudo era feito por ela” para a realidade atual, muitas mudanças ocorreram. A cultura é dinâmica. Alguns bens de consumo tornaram-se imperativos, transformaram-se em necessidades. A sociedade globalizada neoliberal passa a ser regida pelo mercado e para o consumo e para possibilitar o acesso ao consumo, transpor a fronteira entre estar excluído ou incluído nesse mundo do consumo, é preciso consumir e para isso também, adentrar ao “mercado de trabalho”.

Olhando para esse contexto, torna-se mais compreensível a fala dos indígenas-acadêmicos quanto a suas motivações para a formação universitária, as identidades projetadas se pautam também nas possibilidades de serem inseridos nesse “mercado”. E isso se aplica muito mais a quem reside em aldeia urbana, em território adstrito, cuja subsistência depende dos empregos disponíveis na cidade de Sidrolândia: “Fui procurar a universidade porque o ensino médio não foi suficiente para mim para entrar no mercado de trabalho” (IA3, R1); “Fui para Pedagogia por querer expandir meu espaço no mercado de trabalho. Tenho meu trabalho,

fora da educação, mas se por ventura algum dia eu for para educação já tenho outra área, [...] procuro sim me qualificar melhor, quero o melhor para mim” (IA10, R1).

Seria um mero acaso Sidrolândia abrigar filiais de indústrias têxteis com sede em outros estados, uma empresa multinacional de processamento de aves e próximo à TI Buriti e uma usina de álcool e açúcar, todas elas empregando muitos indígenas? Parece-me um velho, mas sempre renovado mandamento do livre mercado: “Otimizar” a relação custo-benefício, a lucratividade instalando-se junto à fonte de matéria prima e mão-de-obra econômica, vendendo essa produção para os mercados mais rentáveis do planeta.

Mas a intenção de inserir-se no mercado de trabalho também estava presente entre acadêmicos da área rural. Alguns deles haviam realizado cursos profissionalizantes antes de entrar na universidade. Outros se mostravam interessados em colaborar para encaminhar colegas que não haviam conseguido vaga na universidade para cursos profissionalizantes. IA9 mencionou, em nossa terceira reunião, o interesse demonstrado por uma coordenadora de cursos profissionalizantes, com quem se encontrou em Campo Grande, em ir à aldeia realizar inscrições de indígenas para cursos preparatórios para o mercado de trabalho, referindo-se a certo incentivo do governo para quem contratasse trabalhadores indígenas.

O mercado de trabalho, segundo IA9, seria a saída para muitos jovens da aldeia: “Onde que eles estão? O que estão fazendo? não têm condição de prestar o vestibular em uma faculdade particular, que não é sua realidade, então que procurassem uns cursos (profissionalizantes), que não ficassem só (visando o) no curso superior” (IA9, R3). Esta é a saída encontrada por muitos diante da crise atual de emprego:

O treinamento profissional de curto prazo, *ad hoc*, administrado pelos empregadores e orientado diretamente para os empregos em vista, ou os cursos flexíveis e os (rapidamente atualizados) kits “aprenda sozinho” oferecidos no mercado pela mídia extra- universitária, tornam-se mais atrativos (e, na verdade, uma escolha mais razoável) do que uma educação universitária totalmente nova, que não é mais capaz de prometer, muito menos garantir, uma carreira vitalícia (BAUMAN, 2008, p. 167-168, acréscimo do autor).

IA9 complementa dizendo de sua visão sobre a finalidade dos cursos técnicos: “[...] que fossem para cidade fazer sua vida e talvez mais tarde quando tivesse já **contribuído** bastante para sociedade lá fora, viessem para sua terra, para descansar” (Ibid, destaque meu). Em sua concepção, seria esta a alternativa para o contingente de jovens fora da universidade:

“[...] porque se eles ficarem aqui, vai ficar uma concentração muito grande, sem expectativa de vida, e o tempo vai passando, passando, quando eles acordarem **o mercado já não pega**, porque já estão com idade avançada” (Ibid, destaque meu).

A percepção da necessidade manifestada pelo acadêmico de se preparar, se ajustar e se adequar para o mercado de trabalho para “contribuir para a sociedade” parece revelar uma visão romântica dessa sociedade. No entanto a sociedade capitalista não quer somente a contribuição do trabalhador, mas exige o máximo de seus corpos cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 1987), ou sua substituição: “O mercado já não pega”; trabalhador cuja função utilitarista no mercado visa preencher espaços cada vez mais instáveis, que oscilam ao sabor desse mercado, aos períodos de safra e entressafra da cana, por exemplo, e cuja formação técnica pode ser útil hoje e amanhã não mais. Quando IA9 afirma que “o mercado já não pega” trabalhadores com idade avançada, até que ponto tal afirmação lhe estaria naturalizada? Penso então nos trabalhadores indígenas que trabalham na colheita da cana até a exaustão de seus corpos, lembro-me do jovem operário indígena¹⁶ triturado enquanto limpava uma máquina em condições irregulares de segurança em uma multinacional em Sidrolândia.

Esse mercado de trabalho, como descrito por Bauman, exige um trabalhador cada vez mais flexível: “Flexibilidade é a ordem do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho significa o fim do emprego, ‘como conhecemos’, trabalhar com contratos de curto prazo, contratos precários ou sem contratos, cargos sem estabilidade” (BAUMAN, 2008, p. 35). Não obstante essas condições, atualmente o emprego é visto como o custo de manter-se vivo (Ibid). Por isso, os cursos de curta duração e de treinamentos das empresas têm substituído, em muitos casos, os cursos científicos. Bauman chega à conclusão que a “atual teoria da evolução” diz que as “espécies generalistas”, não seletivas, têm uma capacidade muito maior de “sobrevivência” que as espécies perfeitamente acomodadas em um nicho ecológico particular (Ibid, p. 174).

Pensar na visão do indígena-acadêmico de que o indígena contribua com seu trabalho para a sociedade nos remete ao conceito de “performatividade” (BALL, 2010). Segundo Ball, este conceito se refere à gestão de desempenho nas subjetividades dos indivíduos a serviço do mercado. “A performatividade nos convida e nos incita a nos tornarmos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos para melhorarmos e nos sentirmos culpados ou inadequados quando não o fazemos” (Ibid, p. 487). A performatividade

¹⁶Marcos Antônio Pedro faleceu em março de 2007 na empresa SEARA. Para mais informações ver SEVERO, 2007.

opera com os julgamentos de aperfeiçoamento, efetividade, produtividade, opera produzindo incertezas e desestabilização. “De fato, a performatividade opera melhor quando conseguimos querer para nós mesmos aquilo que querem de nós” (Ibid, p. 488). Ou seja, “quando assumimos a responsabilidade de trabalharmos de maneira mais esforçada, rápida e melhor, ‘melhorando’ nosso ‘produto’ como parte de nossa auto-valorização e valorização dos outros” (Ibid, p. 488). O sentimento de poder “contribuir” para a sociedade enquanto se tem vigor físico, enquanto a idade não está avançada se transforma em sentimento de autovalorização.

Em suma, muitos são os motivos e os projetos de identidades a serem construídas que levam os indígenas a buscar a universidade, como foi descrito: chegar ao mestrado e talvez ao doutorado, apoderar-se das “verdades” e da linguagem da academia para ocupar espaços de influência nas decisões políticas que tocam os povos indígenas, servir sua comunidade ou adentrar ao mercado de trabalho que possibilita o acesso ao consumo ou apenas a sua sobrevivência, mostrar na universidade que o índio tem capacidade de estar lá, e em alguns casos, levar a cultura indígena para a universidade.

Segundo Bauman, ocorre que “antes um ‘projeto para toda a vida’, a identidade agora se transformou num atributo momentâneo. Uma vez planejada, não é mais ‘construída para durar eternamente’: precisa ser continuamente *montada e desmontada*. (BAUMAN, 2005, p. 25, grifo do autor). É um exercício de se jogar com o que se tem disponível, jogar com fragmentos de identidades que se têm no momento, tentando o melhor ajuste, sem, contudo, consegui-lo: “Ajustar pedaços (de identidades) infinitamente – sim, não há outra coisa que se possa fazer” (BAUMAN, 2005, p. 60). Muitos projetos acabam sucumbindo ao “princípio de realidade” de que falou Bauman (2008) que em termos simples, significa podar o “eu quero” até ficar do tamanho do “eu posso” (Ibid, p. 89).

3.3 - “Todos podiam estar se graduando”: identidades indígenas na relação com colegas que não conseguiram entrar na universidade

Entre as expectativas de identidades a serem produzidas na universidade, foram apresentadas as intenções dos indígenas de serem inseridos no mercado de trabalho. Intenções não diferentes da maioria dos acadêmicos não indígenas afetados e produzidos pela/ na cultura neoliberal da sociedade capitalista atual. Até aí nada de excepcional. Não obstante, a lógica do livre mercado caminha em direção contrária à lógica da coletividade tradicional dos povos autóctones. Até que ponto as identidades dos indígenas-acadêmicos são afetadas pela

lógica competitiva e individualista? Como isso ocorre em uma situação de competição entre seus pares como é o caso do concurso de entrada na universidade, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM? Viver nos entrelugares, nos interstícios culturais parece ser o destino dos indígenas-acadêmicos. Que sistemas de significações sustentam a lógica do individualismo e a lógica da coletividade, como produzem identidades quando elas se encontram?

Stephen Ball nos recorda que: “As economias de mercado livre baseiam-se em duas premissas. A primeira é que o mercado, e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana. A segunda é que a humanidade é composta por indivíduos que, em essência, são egoístas” (BALL, 2001, p. 108). No entanto, como Ball (2001), penso que antes mesmo das instituições de mercado simplesmente darem vazão às inclinações naturais, elas produzem as condições para florescer identidades competitivas e individualistas. A lógica do mercado “[...] des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo” (Ibid, p. 107). Ou seja, “não é possível desconsiderar que a sociedade e a cultura capitalistas produzem determinados sujeitos e determinadas identidades”(BACKES, 2005, p. 170). E sobre a questão dessas identidades serem a causa ou consequência, Backes acrescenta:

[...] penso que não se trata de pensar em termos de exclusão (ou/ ou), se é o capitalismo que produz as identidades ou se são as identidades que produzem o capitalismo, mas de pensá-los de forma articulada, isto é, de modo a poder perceber possíveis (não-necessárias) conexões entre eles (BACKES, 2005, p. 170).

O individualismo parece ser a marca das identidades na sociedade capitalista. Bauman (2008) analisa essa questão detalhadamente. Segundo ele, “a apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna” (2001, p.39). Ser indivíduo significa ter uma margem de ação e liberdade. Liberdade individual torna-se central e importante para os indivíduos, mas liberdade implica responsabilidade, nesse caso a individualização para Bauman significa “transformar a identidade humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências, assim como dos efeitos colaterais, de sua realização” (2001, p. 40). Na busca para que suas vidas tenham sentido, acabam se culpando por suas falhas, fraquezas e desconfortos enfrentados (BAUMAN, 2008). Para ele a individualização se tornou o destino e

não uma opção dos sujeitos contemporâneos, pois a sociedade estimula os indivíduos a agirem em função de seus problemas e medos diários. Mas essa liberdade é relativa e ambivalente, pois segundo Bauman, as opções de construção da individualidade são limitadas, ou ilimitadas pelo poder de consumo.

Ball (2011) reitera que as políticas neoliberais, citando o caso do Reino Unido, mas que em diferentes intensidades também nos afetam, tiveram como efeitos a produção de sujeitos autointeressados e autorregulados. É um novo ambiente moral voltado para a satisfação de si, em que as relações sociais coletivas cedem espaço para a competição. A ideia de “bem comum” torna-se cada vez mais incompreensível, tendo o individualismo como marca indelével do modelo de relações (BALL, 2011).

Dois exemplos representativos para esse dismantelamento da coletividade e da ideia de “bem comum” são mencionados por Bauman (2003). O primeiro foi o abalo que o trabalho sofreu, deixando de ser um eixo seguro de carreira vitalícia e sustentação, tendo em seu lugar emergido postos instáveis de prestação de serviços, embasados nos conceitos de flexibilização e reengenharia. O segundo exemplo é o conceito de “lugar” onde se espera estar seguro e passar a vida em comunidade. Mas tudo se transforma. Deixam de existir os “mercadinhos da esquina”, os “bancos locais”, os “carteiros”, a família também não vai bem, a estrutura do casamento está abalada, exemplifica Bauman (2003). Os pontos firmes se vão e com eles o sentimento de comunidade ou a “experiência de comunidade”, como afirma o autor (Ibid). Sem muita esperança, diz: “[...] a decadência da comunidade nesse sentido se perpetua; uma vez instalada, há cada vez menos estímulos para deter a desintegração dos laços humanos e para procurar meios de unir de novo o que foi rompido” (Ibid, p. 48). Em outras palavras, o indivíduo está por conta própria lançado à própria sorte, ele é autor do que é e autor da própria identidade. Até que ponto, essas mudanças culturais afetam as identidades indígenas?

Ao longo da história indígena, a coletividade tem sido uma marca de sua identidade cultural. A noção de identidade indígena está associada à ideia de pertencimento a uma coletividade (PACHECO DE OLIVEIRA, 1987). O terena Wanderley Dias Cardoso, falando sobre as festividades de colheita de seu povo, relata: “O povo terena [...] tem na terra um elemento para a satisfação das necessidades físicas [...] mas a celebração da partilha por ocasião das colheitas é marcada pela solidariedade e reciprocidade”(CARDOSO, 2001, p. 29). Tradicionalmente, essa festividade celebrava não as possibilidades de ganhos comerciais com a produção, mas voltava-se para a gratidão e a partilha dessa produção entre as famílias (Ibid).

Essa consciência de grupo significava/ significa a possibilidade de mobilização e luta coletiva pelos direitos de seus povos.

Nas aldeias que visitei ao longo do ano de 2012 pude perceber essa peculiaridade cultural em várias ocasiões: na forma como dividem suas casas com as famílias dos filhos casados ou como localizam suas casas junto a essa família extensa; como o cuidado das crianças é compartilhado entre mais de uma unidade familiar o que leva, por exemplo, como presenciei várias vezes, um bebê ser amamentado por outras mulheres, que não a sua mãe; na experiência de um acadêmico ser prejudicado em seus interesses pessoais para ajudar os colegas que tiveram seu ônibus quebrado no dia de provas; ao compartilhar os computadores do laboratório de informática dos indígenas¹⁷ quando acadêmicos não indígenas precisam usá-los, entre outros. Ou seja, a impressão que tive pareceu confirmar essa noção de coletividade nas comunidades indígenas como sendo maior e mais significativa que na sociedade capitalista que a envolve.

Um detalhe que me chamou a atenção é que em muitos momentos de nossas conversas, no decorrer de várias reuniões, os indígenas-acadêmicos pouco usavam o termo “aldeia”. Ao falar de sua localidade, se referiam como reserva, mas em muitos momentos o nome utilizado era “comunidade”. Querem estudar e voltar à sua “comunidade”, querem melhorar a qualidade da educação da “comunidade”. Reclamam que existe nepotismo em postos de trabalhos na “comunidade”, que alguns caciques detêm verbas vindas para a “comunidade”. Ou seja, eles se veem como parte integrante dessa “comunidade”, uma organização viva e até certo ponto fechada que lhes proporciona o senso de pertencimento, comunidade a qual são capazes de defender, quer seja pela retomada de suas terras, ou pelo fortalecimento de sua identidade cultural. E é desse conceito, entre outras acepções atribuídas para a palavra, que Bauman trata no livro “Comunidade – a busca de segurança no mundo atual”. “Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo” (Bauman, 2003, p. 128).

Competir com os colegas indígenas pelas poucas vagas na universidade, geralmente dentro das cotas, é uma experiência nova para muitos indígenas que o fazem pela primeira vez. Em vários cursos pode acontecer de a concorrência ser maior dentro das cotas

¹⁷ Na unidade da UEMS de Dourados, a qual foi feita essa referência os indígenas possuem um laboratório de informática exclusivo para eles implementado pelo “Rede de Saberes: permanência de indígenas no ensino superior”. Essa experiência de compartilhamento do laboratório aos não indígenas foi mencionada por IA3 na R1.

que fora delas. O vestibular tradicional ou o ENEM é um processo seletivo que tem servido de mote ao discurso da competitividade e individualidade na educação básica em nossa sociedade. Esse processo seletivo tem se prestado como uma “prova”, uma “mostra convincente” de que o mundo é competitivo. Por conta dele, os mecanismos de competição são legitimados como práticas pedagógicas em muitos momentos na escola. As ideias de “superioridade” e “competência”, tão propagadas na sociedade neoliberal, são interpretadas na educação muitas vezes de forma consensual, em uma visão capitalista, na perspectiva da competitividade. O que não aparece explícito é que, na lógica competitiva, a exclusão é a consequência. É a lógica do ganha-perde. Para alguém ganhar, outro terá que perder.

Pensando na tensão e na ambivalência de se viver na fronteira entre esses dois universos simbólicos, especialmente no processo do ENEM, na terceira reunião realizada, lancei uma questão para discussão nesse sentido. Perguntei sobre o que teria feito a diferença entre eles que haviam sido aprovados no ENEM e os demais colegas indígenas que concorreram, mas não conseguiram ser aprovados. Na ótica neoliberal, as respostas mais comuns para explicar o porquê do insucesso daqueles que não conseguem os melhores resultados nas avaliações, a aprovação em processos seletivos, ou um lugar ao sol profissionalmente, culpabilizam o indivíduo fracassado. As respostas giram em torno da falta de esforço pessoal, da falta de interesse, da incapacidade dos mais fracos, menos persistentes, falta de dedicação, entre outros. Ou seja, a responsabilização do fracasso é do fracassado.

Chamou-me a atenção as razões apontadas pelos indígenas que focalizaram em geral as circunstâncias adversas como possíveis explicações para a não aprovação dos colegas no ENEM. Foi mencionado a questão da qualidade do Ensino Médio e Ensino Fundamental, mas a ênfase foi colocada nas circunstâncias adversas do dia da prova: “[...] mas, muitas vezes o aluno, quando vai fazer o vestibular ou o ENEM, depende da condução, do transporte, como se desloca daqui até lá, onde vai fazer a prova, tem todos esses fatores que podem prejudicar”(IA9, R6). IA9 relata a sua história: “Foi difícil professora, eu tive que fazer três vestibulares [...] eu fui pegando o jeito. No primeiro, eu tive que me deslocar daqui, posar em Campo Grande na casa de parentes, [...] muitas vezes você toma um cafezinho, não se alimenta direito ou perde sono [...]”. Experiência nova para muitos, situação competitiva, distância, deslocamento, fronteira cultural, ambiente de discriminação tácita ou explícita. Muitos indígenas das aldeias rurais estão como estrangeiros na cidade, como diz Bauman: “Na cidade, o lar de uma pessoa é um terreno hostil para outra. Isso é assim porque a

liberdade de movimento dentro da cidade se tornou o principal fator de estratificação.” (BAUMAN, 2008, p. 117).

A confluência desses fatores pode dificultar a concentração, como diz IA9: “Acho que o que levou mesmo a conseguir foi a concentração [...] porque aí tem que estar concentrado. Então, muitas vezes, o aluno está bem preparado mas chega na hora, está com sono e... muito disso acaba prejudicando [...]”(IA9, R6). Circunstâncias que afetam o estado emocional na hora da realização do exame, produzindo o famigerado “branco”: “É como eu disse lá, às vezes eu sei todinha a matéria, [...] mas chega na hora da prova, some assim, desaparece [...] porque você fica... seu subconsciente... sei lá, fica nervoso e acaba misturando tudo e acaba não desenvolvendo tudo que você sabe [...]”(Ibid). Percebia nessas falas uma tendência a não culpar os colegas que foram reprovados, apontando outras razões.

Continuei notando que havia certo pesar na falas dos indígenas-acadêmicos pelos que estavam de fora, pesar que me parecia legítimo, e incomum: “na verdade a gente fica, assim, triste, né, porque todos já podiam estar lá em cima, também se graduando, mas não chegaram” (IA9, R6). Mas, por outro lado, IA9, IA6 e IA11 foram os únicos a falarem do esforço pessoal como explicação para o resultado no vestibular. IA9 entrou na universidade com dezesseis anos e isso foi motivo de admiração pelos membros da comunidade, nunca foi reprovado e na universidade não ficou retido em nenhuma disciplina. “Não peguei nenhuma dependência” (Ibid), relatou em sua história de vida. Contou ainda que sempre se interessou pelos estudos, conseguindo boas notas. “Porque eu falava para eles: Por que vocês também não se interessam em estudar, em buscar um pouco, porque era um pouco falta de interesse deles, eu não sei. O que diferenciou [...] entre eu e eles tem essa diferença de tentar buscar mais” (IA9, R6). O argumento de IA9 sobre “um pouco por falta de interesse deles” não significa necessariamente que esteja vendo a questão sob uma ótica meritocrática, segundo a qual o único elemento legítimo que determina o sucesso é o mérito individual, nesse caso, não haveria sentido em se preocupar com os que não conseguiram entrar. Significa também que coletividade/ comunidade não apagam as marcas da individualidade.

IA6, assim como IA9 passou por três vestibulares para conseguir entrar no curso de Pedagogia, pois segundo ele as provas realizadas não batiam com o que ele havia aprendido no Ensino Médio. Mas ele insistiu: “Pra mim, professora, eu acho que o que fez diferença foi a força de vontade que eu tive, né? Eu nunca tive assim meu pai que falou pra mim, como o privilégio que eles têm, né? meu pai é analfabeto, minha mãe é alfabetizada” (IA6, R6). No entanto, esforço pessoal aqui não é destacado em detrimento à possível falta de

esforço dos colegas, mas de ter persistido, por ele mesmo sem o incentivo ou apoio dos pais. “Nunca chegaram pra mim, meu pai: “não meu filho, estuda pra isso”. Acho que sempre partiu de mim aquela vontade mesmo de querer uma condição melhor” (Ibid).

Os discursos de IA9 e IA6 parecem ressaltar a questão do mérito individual. Penso que isso mostra que o discurso colonial impregnado nas representações daqueles que defendem “que vençam os melhores” para entrar na universidade e que tudo depende da vontade individual está vivo e presente nessa defesa, à qual os sujeitos as vezes se dobram parcialmente.

Mas até que ponto eu não estaria essencializando e fixando as identidades indígenas como impregnadas pela cultura da coletividade em oposição binária ao individualismo da sociedade não indígena? Se as identidades são ambivalentes, provisórias e estão em constante processo de negociação, como nos lembra Bhabha (2010), com os indígenas que vivem nos entrelugares, nos interstícios culturais, seria diferente? As marcas culturais são visíveis, mas nem por isso, posso dizer que os indígenas respirem somente coletividade e ponto final. Há coletividade, mas há também disputas internas, como pelos poucos empregos na comunidade, há também responsabilização pessoal como apontado por IA9. “Por isso, é importante apontar que, mesmo que os sujeitos carreguem as marcas de uma cultura vista como uma questão biológica, natural, essencial, são identidades em negociação, em produção” (BACKES, 2005, p.154).

Essas marcas culturais exteriorizadas pelo cuidado com o outro podem ser percebidas na fala de IA9. Ele discorreu longamente na reunião seis sobre um projeto que idealiza implantar nas aldeias de Buriti, criando um espaço físico para encontros periódicos com a comunidade universitária e pré-universitária, o que denominou de “Centro Acadêmico”. Esse centro seria uma organização com a finalidade de servir de orientação e suporte aos futuros e atuais acadêmicos para enfrentarem as dificuldades vividas na universidade. “Porque tem muita coisa de benefício ao acadêmico indígena e nós não sabemos, então falta estar divulgando, tem bolsas, cursos que são totalmente de graça” (IA9, R6). IA5 referiu-se, na mesma reunião, à dificuldades que o acadêmico indígena enfrenta de se enturmar quando chega à universidade, a dificuldade de falar em público nas apresentações dos seminários e reforçou a necessidade de se prestar orientação e apoio específicos para isso. O que foi reforçado em seguida nas palavras de IA9:

É o que eu andei pesquisando já dos anos anteriores, o que muito contribuiu para desistência dos acadêmicos na Universidade foi a falta de informações, porque o acadêmico indígena quando entra num curso superior... lá é totalmente outro mundo, é outra realidade, a gente fica isolado. Ele fica isolado porque não é o que era do seu dia-a-dia, ali é outra realidade, você tem que se enturmar e procurar meios pra poder crescer ali dentro e muitas vezes não acontece isso, penso que é falta de estarmos reunindo quando acontece de um acadêmico passar no vestibular, estar reunindo, explicando como é lá dentro, como que ele deve ser, como deve agir lá dentro, porque ali nós temos um número muito alto de desistência, por conta dessas coisas que estão acontecendo, por ele ter dificuldade no entendimento da matéria e não perguntar, ou por vergonha, ou por medo, então isso contribui bastante para desistência deles (IA9, R6).

Entre os vários pontos que poderiam ser considerados nessa fala do IA9, destaco a forma como chama a atenção para orientar o outro colega sobre “como ele deve ser” lá dentro. Sua colocação me remete ao conceito de performatividade empregado por Silva (2009). Este conceito é um tanto distinto, mas articulado ao conceito de performatividade que Ball (2010) utiliza. Enquanto Ball enfatiza o discurso do mercado sobre a performatividade das identidades dos sujeitos, Silva emprega o termo, tendo em sua origem, a relação com a produção discursiva de gênero. Ambos enfatizam a função enunciativa reiterada no jogo das relações de poder como forma de produção identitária. Para Silva este conceito “desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é [...] para a idéia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (SILVA, 2009, p. 92). A eficácia do discurso produtivo da identidade indígena, de como “ele deve ser” na universidade vai depender da possibilidade da repetição desse ato linguístico intencionado por IA9. Daí seus planos em relação ao centro acadêmico que possibilite reuniões frequentes com reiterados apelos enunciativos produtores de identidades. As almeçadas identidades bem sucedidas na universidade.

Destaco em especial, a preocupação do IA9 com os outros. Essa preocupação me pareceu espontânea, não guiada por uma norma ética, regulamentada, exterior, mas algo que não pode para ele ser diferente, não tem muito a explicar racionalmente. Explicar suas razões em termos das vantagens em ser assim já seria pensar de forma “mercenária” (BAUMAN, 2008a). Parece brotar de uma necessidade percebida como real, tem como referência suas próprias dificuldades: três vestibulares para entrar no curso de Pedagogia, a vivência das vicissitudes mencionadas acima. Seria um comportamento moral e não moralizante de que falou Bauman (2008a)? Por que ajudar os outros em vez de “trancar as portas e fechar as persianas para evitar a visão do sofrimento” (BAUMAN, 2008a, p. 163) dos colegas

indígenas? A única resposta moral e não moralizante, seria aquela mencionada por Bauman, quando se refere aos que arriscaram suas vidas para ajudar as vítimas do Holocausto: “**não poderia agir de outra forma**” (Ibid, destaque do autor).

Essa tendência, ou jeito de ser, de cuidar dos outros, pude perceber de forma pontual em outras ocasiões, mas penso que os relatos trazidos sejam suficientes para pontuar que, ainda que essas identidades sejam fronteiriças, produções inacabadas e estejam em constantes processos de negociação, suas marcas culturais podem ser percebidas. Escolhi trazê-las e discuti-las aqui, pois são cambiantes, não são fixas, mas suas marcas precisam ser destacadas. Foram colocadas em destaque, pois vivemos em uma sociedade líquida em que a coletividade, o cuidar do outro é coisa obsoleta no jogo de forças e relações de poder que produzem identidades voltadas para si, identidades que mesmo não conseguindo chegar aos ideais e modelos consumistas visados, porque nunca estarão satisfeitas, são estimuladas a continuarem no jogo, correndo sem um rumo certo, mas sempre correndo (BAUMAN, 2008). A noção de coletividade, em extinção, se não extinta na sociedade de consumo, carece daquilo que Bauman denomina de “ser moral”.

Assim como Bauman (2008a) não sei se “ser moral” é algo que se ensine pelas vias da instrução. Amos Oz, citado por Bauman (Ibid) e considerado por ele um mestre da perspicácia, visão e empatia, assim pronunciou:

Pessoalmente, acredito que cada ser humano, em seu coração, é capaz de distinguir o bom do mau... Às vezes pode ser difícil definir o bem, mas o mal tem um odor incomparável: toda criança sabe o que é a dor. Portanto, cada vez que infligimos deliberadamente dor a outra pessoa, sabemos o que estamos fazendo. Estamos fazendo o mal (AMOS OZ, *apud*BAUMAN, 2008, p. 163).

Se podemos, em nossa condição humana, ser sensíveis à dor provocada ao outro, da mesma forma essa sensibilidade pode ser/ estar adormecida. Particularmente, a observação/ aproximação das/ atitudes mais coletivas significou uma experiência que talvez tenha me tocado nessa sensibilidade, fazendo pensar/ sentir outras lógicas/ percepções. Fiquei pensando que o contato com essas outras lógicas, outras racionalidades, talvez possibilitem um dos caminhos para a desconstrução da lógica individualista que é “o que temos para hoje”. Se não a desconstrução, quiçá o entendimento do mundo à nossa volta.

Finalizando esse item, trago a pergunta “sou por acaso o guardião de meu irmão?” a que Bauman (2008a, p. 95) se debruça ao discutir sobre a crise e o futuro do estado de bem-estar social nos países europeus, quando a sociedade composta pelos afortunados e trabalhadores considera a previdência do governo aos milhares de “desempregados indolentes” (Ibid) como dinheiro jogado fora. A resposta dessa sociedade à pergunta, pelo exposto, poderia ser um sonoro óbvio ululante: “Claro que não! Cada um que se cuide!”

Bauman (2008) cita o texto bíblico referindo-se a pergunta que Deus fez a Caim sobre seu irmão Abel depois de o haver assassinado, ao que Caim respondeu zangado com a outra pergunta acima citada. Bauman lembra que Emmanuel Levinas, considerado por ele como o maior filósofo ético do nosso século, comentou que “dessa pergunta zangada de Caim começou toda imoralidade” (Ibid, p. 99). A essa pergunta, Bauman responde o que para ele é o seu óbvio ululante:

É claro que sou guardião de meu irmão; e sou e permaneço uma pessoa moral enquanto não pergunto por uma razão especial para sê-lo. Quer eu admita, quer não, sou o guardião de meu irmão porque o bem estar do meu irmão depende do que eu faço ou do que me abstenho de fazer. Eu sou uma pessoa moral porque reconheço essa dependência e aceito a responsabilidade que ela implica. No momento em que questiono essa dependência, e peço, como fez Caim, que me dêem razões para que eu me preocupe, renuncio à minha responsabilidade e deixo de ser um ser moral. A dependência de meu irmão é o que me faz um ser ético. A dependência e a ética estão juntas, e juntas elas caem (BAUMAN, 2008, p. 96).

O óbvio de Bauman soa estranho, polêmico e retrógado para muitos “cidadãos” europeus. Assim também soa para grande parte da sociedade sul-mato-grossense quando, por exemplo, representa o índio como indolente e dependente dos benefícios do Estado.

Fiquei pensando também no meu estranhamento às respostas dos indígenas-acadêmicos em relação aos seus colegas que não conseguiram ser aprovados no vestibular. Identidades estranhas produzidas nas fronteiras, na relação com a universidade, mas também na relação com os colegas que não conseguiram lá entrar. Soa estranho que não digam apenas “é porque não quiseram e não se esforçaram”. Reconhecer a necessidade e dependência dos outros e se preocupar em ajudá-los não é muito comum. Essa admiração que experimentei pela tendência incomum à preocupação e cuidado com os outros é enervante e denota a minha lógica, induzida culturalmente, que tende a naturalizar o autointeresse e autorresponsabilização, uma lógica em que, conforme Bauman (2008), defender interesses

coletivos, interesses de outros significa aderir à “filosofia dos fracos”. Para Bauman (Ibid), o que Levinas disse transformou a necessidade do outro, assim como a responsabilidade de satisfazer essa necessidade, na “pedra fundamental da moralidade”.

Entre essas duas formas de pensar, a “sujeira do jogo semiótico” (HALL, 2010) da teoria não elimina a irritação, até intensifica-a. Mas, faz pensar. Podemos dizer como Hall “Portanto, somos obrigados a dizer que há um conjunto complexo de articulações entre os dois sistemas de discurso” (HALL, 2010, p. 180). Os riscos estão por aí, nas representações estereotipadas que simplificam e podem fixar o índio como ser coletivo ou que atribuem à universidade a deturpação “da identidade indígena” tornando-o individualista, levando-o a “deixar de ser índio”. Reconhecer, aceitar e se responsabilizar pela dependência do outro pode ser representado como “filosofia dos fracos” ou como “pedra fundamental da moralidade”. Duas posições que contém, entre uma e outra, um conjunto complexo de articulações de identidades dos indígenas-acadêmicos. São articulações em que o ser coletivo vai sendo negociado e ressignificado na ambivalência, como disse Bhabha (2010), em que as identidades possíveis são produzidas juntando os pedaços disponíveis (BAUMAN, 2005) pelo modo como são discursivamente posicionadas nas assimétricas relações de poder (SILVA, 2009).

3.4 - Voltar, ou não, para a aldeia depois de formado? Eis a questão

Encerrando este capítulo que trata das expectativas da comunidade e das expectativas pessoais que são levadas para a universidade e compõem algumas peças do quebra-cabeça das identidades, a última questão trazida é: voltar ou não voltar para a aldeia depois de formado? Essa questão se aproxima até certo ponto daquela colocada no item 3.2 em que foram discutidas as razões pessoais, a importância e justificativa de se buscar uma formação superior. Aqui, especificamente, focalizo a questão de ficar na aldeia ou ir embora depois de formado. A questão é delicada, nada fácil de ser respondida diante das expectativas dos líderes e da comunidade apelando para o compromisso étnico, para que “não se esqueçam de seus velhos” e do significado que esses apelos podem ter. Nada fácil também diante da circunstância de responder esta pergunta na presença dos colegas do próprio grupo cultural que comunga o conhecimento sobre e o que significam esses apelos e representações.

A decisão é delicada também, considerando os relatos das dificuldades de adaptação dos que foram, as relações potencialmente discriminatórias com o *purutúye* e

mesmo a desvalorização ainda por muitos patrícios que olham para aquele que decidiu ir para a cidade como alguém que se coloca em posição superior aos indígenas da “reserva” (CARDOSO, 2001). IA5, morador da reserva rural se referiu na reunião cinco a outro indígena urbano que havia recusado seu convite de participar das reuniões e eventos indígenas na universidade: “Tem índio lá da cidade que acha que não é mais índio”. Por outro lado, uma das lideranças de uma aldeia urbana, referindo-se aos indígenas da reserva rural de Buriti, pronunciou: “O pessoal lá de baixo¹⁸ é muito devagar” (CA3, R1). Embora eu tenha ouvido essas falas pontuais, o terena Cardoso pensa que essa discriminação já não existe como há algumas décadas. “A questão discriminatória entre índio urbano e índio da aldeia está superada, os terenas que vivem na cidade continuam se considerando e são considerados pelos demais terenas tão índios quanto os que vivem nas terras indígenas”. (CARDOSO, 2001, p. 65). Segundo ele, a maioria das famílias nas aldeias tem alguma ligação com as famílias terena na cidade (Ibid). Os discursos reiterados nos encontros dos movimentos indígenas apelam para que os povos indígenas de diferentes localidades e etnias se unam. A existência desses apelos em prol da união atesta a possibilidade de dissensão.

É neste contexto que faço minha leitura de uma provável tensão diante desta pergunta colocada em um de nossos encontros. Não posso dizer que as respostas me transmitiram segurança. As frases econômicas ou as explicações mais longas transpareciam mais incertezas, com algumas exceções. Sem sentir segurança nas respostas, a interpretação aqui descrita é uma leitura, entre outras possíveis, como são todas as interpretações.

Olhando para as respostas e buscando conexões ou outras possibilidades além do dado gratuito aos olhos, aquelas mais pontuais como um: “eu quero terminar e voltar” (IA12, R6) foram respondidas por aqueles que já estavam trabalhando na aldeia contratados no posto de saúde ou pelas escolas. As repostas dos acadêmicos sem vínculo empregatício local e/ ou solteiros pareciam adiar essa decisão para depois de uma possível pós-graduação, ou comunicavam incertezas.

IA5 não foi objetivo na resposta afirmando sobre a demora em voltar, embora já estivesse indo para o terceiro ano de um curso de quatro anos. “Então é assim, todos que ingressam na universidade sempre pensam em voltar, mas quando a gente está dentro da universidade lá, tem qualificação e você demora muito pra você voltar” (IA5, R6). Enfatizou a importância que via em concluir o mestrado para trabalhar com a Educação Básica na aldeia:

¹⁸ Antes de chegar à Terra Indígena de Buriti, percorre-se uma longa descida na Serra de Maracaju, daí a referência à reserva de Buriti como “lá em baixo”.

“No caso quando a gente fala em educação de qualidade no ensino básico acho que tem que estar no nível de mestrando, né? Então quanto mais qualificação, melhor, vamos imaginar essa escola aqui, dez professores, todos mestrandos... aí sim![...]” (IA5, R6).

Ele seguiu falando da história da escola, da decisão dos pais de valorizarem os professores da comunidade. Quando a escola iniciou havia somente quatro professores que cursavam o Magistério. Atualmente, a maioria está cursando a Educação Superior. Comentou sobre a insatisfação da comunidade, e sua, a respeito de alguns professores, sobre o regionalismo na fala que é criticado pelos indígenas da aldeia do Bananal, município de Aquidauana – MS. Pensa que deveriam se qualificar melhor, o que deveria acontecer em nível de mestrado. “Agora tem aquele outro que diz eu vou lá, vou estudar e vou voltar, né? Mas a gente vê que precisa mais, mais pesquisa, mais gramática, linguística, tem que ter referência para escrever” (Ibid). E finaliza, dizendo que tem que voltar, mas com qualidade: “Mas é isso, a gente que está aí, a tendência é pensar em educação de qualidade, tem que ir mesmo para depois voltar” (Ibid).

IA5 tem pouco mais que quarenta anos, é um acadêmico engajado nos eventos indígenas na universidade e na aldeia, relaciona-se politicamente com coordenadores de curso na UEMS, articula-se com lideranças de órgãos voltados para apoio e permanência dos indígenas na universidade, buscando benefícios voltados para eles. Anteriormente mencionei como ele vê a importância da universidade para preparar indígenas com formação superior e pós-graduação para atuar em órgãos deliberativos quanto às decisões sobre a vida e futuro dos povos indígenas, como o Conselho Nacional de Políticas Indígenas. Pelo relato de sua história de vida, compreendo melhor possíveis relações e experiências que lhe foram produzindo/produzem sua(s) identidade(s).

Em sua experiência de família, IA5, desde pequeno passou por várias situações muito tensas, precisando mudar de cidade várias vezes, pois seu pai, policial, passou por situações ameaçadoras com criminosos, sua mãe faleceu quando ainda ele era juvenil, indo morar com outras famílias, após o segundo casamento do pai. Ao contar sua história de vida na reunião seis e falar de sua mãe, disse com voz embargada: “quando eu ia dormir, ela me cobria com o cobertor” (Ibid). Morou em várias aldeias, foi um indígena ora urbano, ora rural, conhecendo as dificuldades distintas de cada realidade. Todas as culturas e identidades são híbridas, segundo Bhabha (2010), mas algumas identidades são marcadas por histórias de deslocamentos intensos de espaços e origens.

No caso de IA5, pode se dizer que viveu um tipo de diáspora migratória tanto das cidades para as aldeias como das aldeias para as cidades, enfrentando muitas situações de tensão. As situações vividas foram produzindo efeitos em sua identidade: “Na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas” (HALL, 2010, p. 26). O engajamento político visível em IA5 exterioriza essa ligação à sua origem étnica, cultural, enquanto ambigualmente também é um sujeito cosmopolita. Mas os elos e o sentimento de pertença foram transformados pelas experiências diaspóricas, o que não ocorre só com ele, com diz Hall: “Talvez todos nós sejamos, nos tempos modernos [...] o que o filósofo Heidegger chamou de *unheimlichkeit*¹⁹ – literalmente ‘não estamos em casa’” (HALL, 2010, p. 27, destaque do autor). Isso novamente me faz lembrar Bauman ao dizer que recorrentes situações de estar nos entrelugares, vão tornando seus efeitos menos irritantes podendo-se começar a sentir-se em casa em qualquer lugar, mas nunca totalmente em casa (BAUMAN, 2005). Sem sua mãe como referência, IA5 ainda quando juvenil já começou a experimentar o mundo como sendo e, ao mesmo tempo, não sendo “sua casa”. A identidade étnica pode trazer aquele sentimento de poder voltar para casa. Mas a ambivalência dos entrelugares vai sendo ressignificada tornando-se companheira de todos os dias.

Ele geralmente procura se informar sobre legislação, direitos, situação dos povos indígenas. Solicitou-me alguns textos sobre histórias e identidade indígena e participa, sempre que pode, de eventos relacionados às questões indígenas. Está em seu segundo curso superior, embora não tenha concluído o primeiro, e a UEMS é a segunda universidade em que estuda. Há um engajamento visível com as questões políticas dos povos indígenas, especialmente no que concerne aos acadêmicos da UEMS. É o representante dos indígenas-acadêmicos da unidade que estuda, foi também eleito como membro do Centro Acadêmico da mesma unidade, sendo o primeiro indígena a ocupar essa função. Ou seja, as experiências e relações foram produzindo marcas em sua identidade diaspórica com possibilidades para outros voos futuros.

Mas que certezas quanto a escolhas futuras esperar dos indígenas-acadêmicos em um contexto de incertezas em que vivem e em um mundo de futuro tão incerto? “Num mundo em que o futuro é, na melhor das hipóteses, sombrio e nebuloso, porém mais provavelmente cheio de riscos e perigos” (BAUMAN, 2001, 145). É nesse mundo que pensar em objetivos

¹⁹ A escrita correta na grafia alemã é *Unheimlichkeit*, uma vez que todos os substantivos nessa língua começam com letra maiúscula.

em longo prazo é improfícuo. Bauman diz que na sociedade líquida em que vivemos pensar em planos em longo prazo não é algo plausível, “[...] colocar-se objetivos distantes, [...] sacrificar o presente em nome de uma felicidade futura não parecem uma proposição atraente, ou mesmo razoável” (Ibid, p. 174).

Voltar ou não voltar podem ter consequências boas e/ ou ruins. Os indígenas-acadêmicos sabem de colegas que se formaram e não conseguiram trabalho na reserva, sabem de colegas que se foram, passaram a trabalhar em empregos pouco remunerados na cidade, sobrevivendo com dificuldade, na identidade de “índio-pobre” (CARDOSO, 2011, OLIVEIRA, 2006). Aqueles poucos que já conseguiram concluir a Educação Superior e estão concursados nas escolas ou na FUNASA alcançaram uma condição de estabilidade financeira para os padrões de consumo das aldeias, acesso a bens materiais não disponíveis aos recursos da maioria, passando a desfrutar de uma condição de destaque na comunidade. Mas essa capacidade da comunidade de lotar indígenas graduados em suas áreas de formação, a maioria na educação, é finita. Pensar então em um alvo em longo prazo, enquanto esse alvo está sempre se movendo, não parece ser algo razoável mesmo, como expôs Bauman (2001).

O próprio curso superior pode ser um alvo em si mesmo, e isso também só por enquanto. “É a própria corrida que entusiasma, e, por mais cansativa que seja, a pista é um lugar mais agradável que a linha de chegada. É a essa situação que se aplica o velho provérbio segundo o qual ‘viajar com esperança é melhor do que chegar’” (BAUMAN, 2001, p. 79). Ser um indígena acadêmico pode garantir muito mais prestígio à identidade que ser um indígena formado, desempregado. Nesse sentido Bauman é esclarecedor quando diz: “A chegada, o fim definitivo de toda escolha, parece muito mais tediosa e consideravelmente mais assustadora do que a perspectiva de que as escolhas de amanhã anulem as de hoje” (Ibid). Incerto e mesmo assustador pode parecer o futuro para os indígenas-acadêmicos. A única certeza pode ser que a “escolha” de amanhã, quando não a “única saída” anule as escolhas de hoje.

Os Terena, historicamente foram os povos em Mato Grosso do Sul que mais se articularam com a sociedade de seu entorno e também por isso, são os povos com mais estudantes universitários no estado (BRAND, 2011). Fronteira cultural é a “casa” de muitos terenas. Viver nos interstícios culturais proporcionou a muitos deles conhecer sobre o funcionamento da sociedade envolvente, de sua competitividade e da disputa pelos melhores postos de trabalho. Por isso IA1 diz: “É complicado conseguir espaço em um lugar mais famoso, que é muito ‘quem indica’, mas de repente, se tiver uma seleção... nossa!” (IA1, R6). Ela cursa Artes Cênicas na UEMS, curso novo no estado, ainda não formou nenhuma turma e,

por isso, não teve tempo de mostrar seu potencial de “empregabilidade” ou possibilidades de atuação profissional de seus futuros egressos.

Neste caso, o futuro pode ser mais incerto, ou não. Pode não ser tão incerto porque as possibilidades profissionais desse curso são possibilidades em tese. Isso pode permitir sonhar ou flertar com postos, atuações, campos futuros, propagados na divulgação do curso. Acreditar nessas possibilidades significa ter esperança. Mesmo assim, a incerteza marca o tom das repostas de IA1: Eu não sei, mas quando eu terminar, se eu conseguir, se Deus quiser, eu... não sei se vou seguir a área” (Ibid). Se dá para adiar a resposta à questão “voltar ou não voltar”, a resposta será adiada: “Porque eu tenho outros objetivos, [...] eu gosto muito de dança então eu quero fazer aulas lá no Tom Brasil²⁰ que é meu objetivo” (Ibid). O que me pareceu novamente é que a agonia das escolhas futuras diante das incertezas da chegada ao alvo precisava ser postergada. Precisava ser substituída pelo claro propósito da caminhada. O que esses sujeitos têm como certo é a jornada presente.

Decidir sobre futuro é difícil também quando este apresenta uma grande gama de possibilidades: ser bailarina, professora de dança, atriz de teatro, professora da Educação Básica, ou ser outras tantas coisas não relacionadas à formação, mas que a formação muda a forma de ser. IA1 continua, dizendo “Só que não dá pra eu fazer aulas, lá de dança de salão que é à noite, também a mensalidade é cara, né. Então deixa eu terminar este curso, daí eu vou fazer dança lá no Tom Brasil e vou dar aula de dança, eu quero muito fazer isso, é um dos meus objetivos” (Ibid) Quantas identidades, quantas formas de estar no mundo podem ser construídas? Muitas, segundo Bauman, se houver como pagar por elas. “Selecionar os meios necessários para conseguir uma identidade alternativa de sua escolha não é mais um problema (isto é, se você tem dinheiro suficiente para adquirir a parafernália obrigatória)” (BAUMAN, 2005, p. 91). Além de o horário coincidir com as aulas da IA1 na UEMS, os valores cobrados na escola de dança são proibitivos para ela no momento.

A incerteza, portanto, marca as identidades indígenas quando a questão é voltar ou não voltar à aldeia depois de formado. “Essa vida está assolada pelos riscos: a incerteza está destinada a ser para sempre a desagradável mosca na sopa da livre escolha” (BAUMAN, 2001, p. 79). Pode haver, em tese, muitas possibilidades de identidades depois de formados, mas são factíveis aos indígenas nas circunstâncias e contextos descritos? A mosca da sopa da incerteza está lá. “Nem todas elas são realistas; e a proporção de escolhas realistas não é

²⁰ Escola de dança particular localizada em Campo Grande - MS.

função do número de itens à disposição, mas do volume de recursos à disposição de quem escolhe” (Ibid).

Os recursos à disposição convergem para escolhas mais próximas à realidade. “[...] mas na nossa área é mais na educação, não é? Arte-educadora” (IA1, R6). Bauman se refere às condições ou adversidades que os seres humanos não podem evitar ou controlar como “destino”. Para ele, o “[...] ‘destino’ está de acordo com a ignorância e desamparo humanos, e deve seu poder enorme à debilidade de suas vítimas” (BAUMAN, 2007, p. 16). As circunstâncias adversas, nas quais muitos dos nossos indígenas desta pesquisa estão inseridos, limitam as possibilidades de escolhas, de decisão mesmo sobre “voltar ou na voltar para a aldeia”.

Conquanto as circunstâncias da vida de IA1 sejam desafiadoras, debilidade não representa seu modo de ser e estar no mundo. Ela mora com a família no acampamento indígena nas terras de uma fazenda anterior às terras já demarcadas de Buriti, ou como denomina, na “retomada”. Embora tenha uma casa de alvenaria na aldeia Buriti, decidiu acampar na retomada junto com centenas de indígenas que reivindicam suas terras originárias. As condições ali são difíceis, casas de palha vulneráveis à chuva, frio, sem nenhum conforto. Ali já enfrentaram ataques armados de contratados dos fazendeiros, alguns já foram presos²¹. Mas como ato de resistência ela prefere ficar ali, indo para sua casa aos finais de semana. Reclamou-me certa vez, enquanto me acompanhava no carro em direção ao local da reunião seis da falta de envolvimento dos indígenas que querem suas terras de volta, mas não se submetem a ficar acampados.

IA1 demonstra determinação nos estudos, resiste às dificuldades em relação à universidade e tem se manifestado em defesa da identidade étnica indígena, como um ato político. Organizou pela primeira vez comemorações na Semana do Índio no acampamento onde mora. Para essa festividade, confeccionou os trajes para dança, coloriu seu cabelo castanho de preto, reforçando um dos sinais diacríticos da etnia. Defendendo certa vez sua identidade étnica na sala de aula na universidade, disse: “Eu posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou” (Ibid). Essa frase pode parecer conotar uma concepção fechada de identidade, como se o “eu sou” não fosse sempre afetado pelo “você é”. É uma “frase-chave” utilizada nos processos de afirmação identitária de indígenas multirreferenciados, significando

²¹ Em 2013, assistimos os confrontos entre policiais e indígenas na Fazenda Buriti, nessa mesma região, amplamente divulgados pela mídia, em que dois indígenas foram baleados, um deles veio a falecer e o outro, ao final dessa escrita, corre o risco de ficar tetraplégico.

que diáspora e processos de hibridização não fazem com que deixem de ser índios. Em outras palavras, significa resistência e construção identitária. Penso como Bauman (2007) que o “destino” é mais fatal com os debilitados, mas a identidade de IA1 não mostra essa debilidade. Com esse espírito de resistência, pensa em novos voos, para além do destino mais factível de trabalhar da escola: “Mas eu penso assim, se porventura eu montasse uma escola de dança na aldeia, será que as pessoas estariam preparadas pra isso, será que eles teriam uma mente aberta... não sei, é uma coisa a se discutir, né?” (Ibid).

IA5 também disse que havia muitos conhecimentos aprendidos na universidade, mas que para aplicar na aldeia, ficava a dúvida: “É como a IA1 falou: será que a comunidade vai ter mente aberta pra acatar? É depende do diálogo, mas ... fica a dúvida...” (IA5, R6). Mais uma vez senti que as respostas eram marcadas pelas incertezas.

IA9 é acadêmico do curso de letras da UEMS de Maracaju e é também representantes dos indígenas-acadêmicos dessa unidade. Sua resposta à questão referia a planos interessantes em que gostaria de atuar na aldeia. Idealizava uma escola de tempo integral, com aulas nas escolas indígenas em dois períodos:

Isso seria um tempo, professora, esse tempo extra seria para alguém, não precisava ser um profissional formado, mas alguém que soubesse da cultura terena, um professor que falasse bem dos índios, outro que montasse instrumentos de trabalho, cocar, colar, trabalhasse né? Outro que trabalhasse memória... da gente, estar homenageando os que já se foram, montar aqui a casa da memória, memória daqueles anciãos que se foram, pra estar passando sobre quem foram aqueles lá ... Então, isso hoje não tem, ... Isso está morrendo (IA9, R6).

A preocupação de IA9 é procedente diante de sua percepção e de muitos que os traços culturais que marcaram a identidade étnica estão se diluindo, o que para ele pode ter consequências de enfraquecimento político. Por ser uma ideia polêmica em torno de mudanças radicais na organização e funcionamento das escolas, suas ideias podem não ser factíveis em curto prazo, pois na ocasião de nossos encontros, IA9 estava no penúltimo ano de seu curso. Ou seja, seu ideal para atuar na aldeia indígena quando voltar está bastante incerto.

Pela história de vida e contexto dos acadêmicos IA5, IA1 e IA9, mencionados em destaque aqui, não tenho dúvida de que querem servir a comunidade e querem usar sua formação para isso. A professora PU1 falando em entrevista sobre a diferença que percebe em relação aos indígenas, observa que “aqueles que são engajados politicamente com as questões

indígenas são também os que vão melhor nas avaliações, se expressam melhor, são mais seguros” (PU1). Eu percebi que esses três acadêmicos se destacavam pela sua segurança em relação aos demais. Mesmo assim, quando a questão foi “voltar ou não voltar para a aldeia”, as respostas foram marcadas pelas incertezas. Que dizer daqueles que estando presentes preferiram não se manifestar? Essas incertezas não estão fixas na identidade indígena, como se ela possuísse uma essência em ser mesmo assim. São incertezas produzidas pelas precárias condições de estabilidade e segurança do mundo líquido-moderno que afeta os povos indígenas também. E mais, as incertezas são potencializadas aos indígenas pela instabilidade especialmente no que se refere aos povos das terras de Buriti que estão em conflito com fazendeiros vizinhos pela retomada de suas terras.

No próximo capítulo, destaco as identidades/ diferenças indígenas produzidas na universidade. Penso que não poderia trazer a discussão da questão recortando somente o que acontece na universidade como se essa produção fosse restrita ao que acontece ali. Os pedaços a serem juntados na produção dessas identidades incluem as perspectivas da comunidade, dos líderes e família dos indígenas, o que eles mesmo querem para si quando buscam a universidade, o que essa inserção muda na relação com os que não conseguiram entrar e que identidades idealizam quanto ao voltar ou não para a comunidade. Ou seja, que identidades, ou que pedaços de identidades são trazidas para a universidade para compor o quebra-cabeça (BAUMAN, 2005)? As identidades indígenas vêm marcadas pela diferença produzida no processo colonial, elas estão imersas na colonialidade, como também trazem o desejo da resistência identitária e a afirmam cotidianamente. Que efeitos nas identidades/ diferenças a universidade produz sobre as marcas trazidas? É o que veremos no próximo capítulo.

4. ESPAÇO/ TEMPO DA UNIVERSIDADE: IDENTIDADES/ DIFERENÇAS INDÍGENAS NA FRONTEIRA

*Lá é totalmente outro mundo, é outra realidade.
No começo a gente fica assustado.
Muitos não aguentam aquela pressão psicológica
e voltam
É uma pressão danada, entendeu?
Você tem que conviver com pessoas totalmente
diferentes.
Você sai de sua cultura e começa a conviver com
pessoas diferentes.
Muitos não aguentam e desistem do “mundo de
branco”.
(indígenas-acadêmicos, em várias reuniões)*

Neste capítulo procuro reunir as narrativas, histórias, observações, pronunciamentos dos acadêmicos, dos professores que tratam especificamente desse espaço/tempo fronteiro de estar na universidade em que, em meio a relações de poder, são demarcadas posições, lugares, produzidas identidades e diferenças nas práticas sociais por meio das representações. Trata-se do encontro cultural entre indígenas-acadêmicos e não indígenas em um espaço – duas unidades da UEMS, Maracaju e Campo Grande – e em um tempo, após a implantação do sistema de cotas. O conceito de fronteira (cultural) aqui utilizado é emprestado de Hall (2010) Bhabha (2010), Canclini (2008) para quem o termo significa espaços em que culturas diferentes entram em contato.

A frase “nós estamos aqui, porque vocês estiveram lá” tem se tornado um refrão nas manifestações de imigrantes na Europa, vítimas de xenofobia. A frase estampada em

cartazes ou camisetas refere-se ao “aqui” como o solo de um país que foi colonizador e tornou-se imperialista. O “lá” é o território pilhado pela colonização e pelas potências coloniais (SADER, 2004). Embora os indígenas não tragam essa frase estampada em camisetas ou cartazes ao entrar na universidade, a frase parafraseada e ressignificada se presta para o entendimento desse movimento diaspórico: Nós só estamos aqui na universidade porque um dia vocês (processo colonial) nos desapossaram de nossas terras e subalternizaram nossas culturas.

Embora a noção de identidade indígena tenha como pano de fundo sua história coletiva e tenha como um dos seus elementos as expectativas que se criam e que se projetam na vida cultural, é a partir do encontro de culturas distintas que a diferença, entendida como ato ou processo de diferenciação, ou seja, quando a diferença indígena é imposta, as identidades indígenas são demarcadas e produzidas de forma incisiva. As diferenças e identidades étnicas são, portanto uma consequência das interações que passam a ser estabelecidas com não indígenas, são constituídas no encontro e no confronto, sendo, portanto relacionais (WOODWARD, 2009, SILVA, 2009, HALL, 2007, 2009, 2010, BHABHA, 2010). Tais diferenças e identidades indígenas não são naturais, não são apenas definidas, mas são disputadas. “Na afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem os desejos dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados em garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2009, p. 81).

O ato de diferenciação, ou seja, a demarcação linguística da diferença e da identidade, está sempre envolvido em relações de poder. Essa diferenciação está marcada por jogos de interesse de incluir ou excluir, quem deve estar dentro e quem deve estar fora, quem pertence e quem não pertence a certos espaços. Dessa forma, demarcar identidades significa demarcar fronteiras, separação entre nós e eles (Ibid). “Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem, e ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós’ e ‘eles’ [...] são evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (Ibid).

Nas relações sociais dos indígenas que antes ficavam mais restritas à sua comunidade. Havia interações com o não índio ao irem para a cidade, para as igrejas, através das mídias, mas esse contato com a sociedade envolvente era menos intenso do que passa ser quando vão todos os dias à universidade. Suas identidades culturais poderiam estar definidas em referência a sua comunidade e a si próprias, autorreferenciadas, algo que as remetiam a elas mesmas. Poderiam, porque as identidades precisam da relação com o outro para sua

elaboração, como foi visto. A partir do momento em que os indígenas-acadêmicos deixam seu ambiente de pertencimento comunitário e passam a se inserir no espaço universitário, povoado pelo estranho “mundo de branco”, suas identidades se deslocam em relação às diferenças afirmadas. Esse complexo processo de produção de identidades e diferenças será objeto de discussão nas próximas páginas.

4.1 - “Quando você sai da comunidade, você pensa quem você é”: produção de identidade/ diferenças na fronteira cultural

Da TI Buriti partem diariamente dois ônibus com indígenas-acadêmicos para as unidades da UEMS de Campo Grande e de Maracaju, bem como para outras universidades de Campo Grande. No percurso de Buriti até Sidrolândia a lotação é composta somente de indígenas. Comentando sobre esse trajeto, IA9 na reunião seis disse que era “só criança, muita criança...”, sendo reforçado por IA5: “o que vai lá é só gurizada”, referindo-se a espontaneidade dos indígenas comparados aqui a crianças. “Geralmente fazem bagunça, principalmente na volta, né?”(IA9, R6).

Chegando a Sidrolândia, eles trocam de ônibus. De Sidrolândia para Campo Grande partem cerca de 10 ônibus diariamente e para Maracaju dois ônibus. Neste segundo trajeto para as duas cidades, os ônibus seguem lotados, mas os indígenas já são a minoria. Era em Sidrolândia que eu embarcava, - isso aconteceu nos anos de 2005, 2006 e 2008 - junto com os acadêmicos em direção à Maracaju. Neste trajeto eu nunca vi a tal “bagunça” dos indígenas e na volta havia um combinado de se manter silêncio, pois o ônibus chegava tarde, noutro dia a maioria acordava cedo para trabalhar. Na volta, portanto, era o tempo em que se aproveitava para dormir. Mas na ida, nesse trecho, se não havia “bagunça”, havia conversas. Os indígenas-acadêmicos falavam com o colega de banco, falavam comigo que sentava ao lado de algum deles. Geralmente, eu tomava a iniciativa nas conversas e, nisso, pude conhecer algumas histórias.

Ao chegar à universidade, os indígenas passavam a ser indígenas-acadêmicos. Suas identidades deslocavam-se e, como que se tornassem invisíveis, percebia como ficavam calados, sempre juntos de seus colegas indígenas. Entrevistando os professores, eles me disseram: “No começo do curso eles chegam juntos e sentam no mesmo cantinho da sala” (PU2). Outro professor disse: “Eles são mais tímidos, ensimesmados, não perguntam na aula, quando perguntam, esperam terminar a aula para perguntar” (PU3). As falas dos professores

confirmaram minhas observações. Percebe-se que há um crescente processo de desenraizamento de se “sentir estrangeiro”, desde o ônibus que sai da aldeia onde ficam à vontade entre colegas indígenas, cuja “bagunça” acaba em Sidrolândia, passando pela conversa moderada no segundo ônibus, dividido com colegas não indígenas onde são a minoria, até chegar à universidade, onde parecem estar bem deslocados, e muito mais no início do curso.

Fiquei pensando nesse movimento cambiante das identidades indígenas que em um momento se permitem ser “gurizada” e horas depois ficam invisibilizadas diante de uma cultura estranha. Pensei também que entre um e outro ponto existem outros lugares de passagem, outras identidades cambiantes que “[...] são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (HALL, 2010, p. 33). Pensei nesse movimento identitário como um exercício diaspórico diário, que lembra a diáspora de Hall (2010) e a diáspora do povo judeu.

Pensei também na entrada dos indígenas na universidade, especialmente nesse início agonístico, também como uma forma de exílio, que lembra o exílio dos habitantes de Babel após a sua dispersão, um exílio interior de que falou Larrosa e Skliar (2001). Os autores utilizam este dispositivo metafórico do exílio interior para pensar a existência humana contemporânea como uma constante condição de exilado. Este exílio seria a sensação de “[...] um desenraizamento, ou de uma marginalidade, ou de uma distância entre nós e nossa pátria, entre nós e nossa língua ou entre nós e nosso nome” (LARROSA & SKLIAR, 2001, p. 22).

Embora a saída diária dos indígenas à universidade não se compare em proporções às migrações internacionais diaspóricas ou aos deslocamentos maciços de refugiados ou perseguidos no exílio, é um exercício que, especialmente no início do curso, reveste-se de sentimento de deslocamento, marginalidade e de não pertencimento.

A chegada à universidade, as primeiras impressões são marcadas por sobressalto, sentimentos de ansiedade, insegurança, não pertencimento. Em vários momentos em nossas reuniões, falando sobre isso, os indígenas-acadêmicos disseram: “Lá é totalmente outro mundo, é outra realidade” (IA9, R6); “No começo a gente fica assustado” (IA6, R1); “Muitos não aguentam aquela pressão psicológica e voltam” (IA5, R6); “É uma pressão danada, entendeu? Você tem que conviver com pessoas totalmente diferentes” (IA10, R1). “Você também tem que fazer um tremendo esforço para se socializar” (IA18, R1); “Você sai de sua cultura e começa a conviver com pessoas diferentes” (IA11, R6). “Muitos não aguentam e desistem do ‘mundo de branco’” (IA5, R8).

O “outro mundo, a outra realidade” de que fala IA9 é o universo com uma lógica distinta, intraduzível e, portanto sem significado para muitos indígenas, pelo menos no começo. Esse “outro mundo” pode estar atravessado pela lógica do individualismo, da competição, pela hostilidade expressa ou tácita de professores e colegas acadêmicos que são contrários à política de cotas e, especialmente à presença indígena na universidade.

O que foi dito por vários indígenas, é exemplificado aqui nas falas de IA13, IA14 e IA15: “Uns pensam que sou diferente dos outros, pois só no olhar dá para perceber” (IA13, R7). E ainda: “Quando eu cheguei, às vezes a pessoa não fala, né? Mas só no olhar já... se percebe que veem a gente como... incapaz. Não todos” (IA14, R3). Essa mensagem não enunciada verbalmente pode ser lida pelos indígenas: “Alguns professores têm preconceito contra indígenas. Eles não foram bem claros, mas deu para se notar que eles têm esse preconceito” (IA15, R7). Esse olhar trata de diminuir o Outro, produzindo diferenças inferiorizadas, constituindo o que Larrosa denomina de “aparatos culturais e educativos como lugares de diminuição” (LARROSA, 1994, p. 265). Ou seja: “[É] uma experiência de diminuir dentro dos outros, de que o homem, no mais profundo do seu ser, depende da imagem de si mesmo que se forma na alma alheia, ainda que essa alma seja cretina” (Ibid). É o olhar para o Outro com as lentes culturais do etnocentrismo.

A hostilidade pode se expressar em palavras: “Eu tinha uma colega minha que falava: ‘Ô, mas eu tenho raiva desses índios, não gosto nem que fale’” (IA14, R3). Vários professores da UEMS ainda são expressamente contrários às cotas: “Cota é uma falácia! É um discurso ideológico. [...] O índio não tem condições materiais de se apropriar da cultura da universidade. O que ocorre é um choque cultural” (PU5). E ainda: “O que segura nossa avaliação (no ENADE, para que não seja maior) são as cotas!” (PU6).

O que se percebe nessas falas é uma crença na incapacidade essencializada na etnicidade, naturalizada, dos indígenas que os impossibilita de apreender a “elevada” cultura da universidade. Acontece que as identidades e diferenças “[...] são atos de criação linguística” (SILVA, 2009, p. 76). Isso significa dizer que elas “[...] não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, a espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (Ibid). Significa dizer que “[...] Somos nós que as fabricamos [...] são criadas por meio da linguagem” (Ibid).

As falas contundentes dos docentes estão permeadas por relações assimétricas de poder, o que confere aos atos linguísticos efeitos de “verdade”. Por isso, essas falas são enunciados performativos que deslocam seus efeitos de apenas descrever as identidades como

aquilo que são para aquilo em que vêm a se tornar, naquilo que são nomeadas (SILVA, 2009). Quando nomeamos a incapacidade indígena: “o índio não consegue apropriar-se do sentido acadêmico da universidade” (PU9) estamos produzindo uma identidade étnica. “O importante, o mais fundamental é que se perceba o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. [...] entende-se que a nomenclatura é ‘produtora de etnicidade’, é um dos constituintes da dinâmica social” (KREUTZ, 2003, p. 89). Essas falas, portanto, têm o poder de produzir as identidades e diferenças indígenas inferiorizadas que acabam por serem vistas em uma incapacidade fabricada, mas com estatuto de verdade.

A oposição às cotas é assumida em defesa do mérito para se estar na universidade, como se as “condições materiais”(PU5) históricas fossem igualitárias para todos possibilitando que competissem na seleção para as vagas na universidade em “pé de igualdade”. É justamente pelo fato de que “o índio não tem condições materiais” (Ibid) que a universidade deve oferecer mais a quem o poder colonial usurpou.

A oposição às cotas e a conseqüente hostilidade à entrada dos indígenas cotistas na universidade por parte dos colegas acadêmicos também foi descrita em vários depoimentos dos participantes da pesquisa. “Quando entramos no primeiro dia na universidade, alguns colegas disseram ‘é índio, só passou por causa das cotas, é burro, vai ficar sempre para trás, e tirar nota baixa’”(IA16, R7).

Este e outros depoimentos serão analisados no próximo item. Mas é necessário destacar aqui que em vários níveis de intensidade, a hostilidade à entrada dos indígenas na universidade pode se manifestar. Desde a indiferença, o olhar silencioso que diminui o Outro até a manifestação mais aberta, como a citada acima. É necessário destacar também que poucos indígenas-acadêmicos disseram nunca ter sofrido algum tipo de discriminação aberta ou velada por serem indígenas, coincidindo em serem aqueles mais envolvidos nas questões políticas de fortalecimento de suas identidades étnicas e que se manifestam em defesa de suas causas na universidade. Também é necessário destacar que praticamente todos disseram que as manifestações discriminatórias provêm de alguns colegas e de alguns professores. Quase todos disseram que foram bem acolhidos pela maioria na universidade.

Não obstante, mesmo que a discriminação provenha de alguns olhares, ou em uma ou outra manifestação mais explícita, quando são percebidas pelos indígenas acadêmicos na sua chegada à universidade, elas tomam proporções de efeitos desastrosos na produção de identidades e diferenças inferiorizadas, resultando em altos índices de desistências. Como disse o indígena-acadêmico IA5: “Muitos não aguentam aquela pressão psicológica e voltam,

[...] desistem do ‘mundo de branco’”(IA5, R7). Cordeiro (2008) e posteriormente Zarpelon e Cordeiro (2011) se debruçaram em apresentar os números dessas baixas, consideradas de “evasão”, por falta de termo melhor. No primeiro vestibular de cotas da UEMS, 186 indígenas se inscreveram, destes, dos 116 aprovados, matricularam-se apenas 67 indígenas. Dos 67 matriculados, 42 foram considerados evadidos (ZARPELON & CORDEIRO, 2011).

Os números são muito elevados considerando que a maioria nem sequer chegou a se matricular. Freire (2009), secretária acadêmica da unidade de Maracaju, constatou em seu levantamento²² que muitos acabam desistindo quando chegam à universidade para se matricular. Pude constatar também, durante os dois anos que acompanhei os cotistas indígenas em Maracaju, pela Comissão de Acompanhamento dos Cotistas, que uma grande parte das evasões ocorre nos primeiros meses ou até nos primeiros dias de aula. Ou seja, o impacto de cruzar fronteiras culturais afeta diretamente os indígenas em suas diferenças culturais, produzindo diferenças inferiorizadas e afeta suas identidades, deslocando-as, perturbando-as, intensificando uma crise. Identidades ambivalentes que na aldeia são respeitadas como a terceira geração da liderança, na UEMS são identidades invisibilizadas; ora na aldeia são identidades nas quais se depositam tantas expectativas das famílias e de seus líderes comunitários, ora na universidade são desacreditadas por alguns professores e colegas; ora são identidades com tantos planos pessoais e coletivos, ora são, nas aulas identidades “assustadas” lutando para aguentar “aquela pressão psicológica danada” (IA9, R6) para não desistirem²³.

Essa pressão psicológica “danada” é a tensão de se viver nos limites das fronteiras da exclusão. Limites que são um divisor entre desistir e voltar ou resistir e continuar. Nas fronteiras culturais da exclusão as relações de força operam através de dispositivos de controle e de expulsão do Outro que ameaça a ordem estabelecida na universidade.

Esse espaço da universidade, historicamente legitimado como não sendo para índios, desde a implantação do sistema de cotas para indígenas, torna-se um lugar de fronteira cultural pela entrada dos indígenas. Nessa fronteira produz-se/ reproduz-se a diferença

²² Levantamento quantitativo pormenorizado realizado como trabalho de Conclusão de Curso de Especialização intitulado “A permanência dos negros e indígenas na educação superior e as ações afirmativas” realizado por Freire (2009) que dispunha como secretária acadêmica da unidade universitária da UEMS de Maracaju, dos registros das atas e a partir de sua experiência de lidar com o movimento cotidiano de realização e registros das matrículas e evasão dos indígenas.

²³ Ao final deste trabalho apresento algumas propostas que talvez possam colaborar para tornar estes momentos de entrada na universidade e outras tensões vividas pelos acadêmicos indígenas menos agonísticas. Apresento também algumas proposições no sentido de contribuir para desenvolver alguns aspectos de um multiculturalismo crítico na universidade.

apoiada de forma preconceituosa em uma gama de estereótipos inferiorizantes construídos nas representações (WOODWARD, 2009, SILVA, 2009, BHABHA, 2010, HALL, 2010). São nomeados como diferentes em relação à identidade hegemônica. Essa identidade não índia, automeada de “a” identidade, “a” identidade civilizada, não se vê como a diferente. Diferente é o Outro, o indígena de quem se fala. A identidade hegemônica é a mesmidade de que nos fala Skliar (2003).

A mesmidade produz a diferença com base no que vê como suas privações ou carências do outro: o índio é aquele que “não tem capacidade de entrar pelas vagas gerais”, “não sabe”, “não quer”, entre outras. São representações fabricadas historicamente para atender interesses dominantes, como foi visto no capítulo dois, mas parecem muito vivas. A percepção da diferença no olhar da mesmidade posiciona ambos na relação, o lugar da mesmidade e o lugar do outro e ao posicionar produz identidades/ diferenças que controlam e que expulsam o Outro.

Um dos mecanismos de controle e expulsão dos indígenas da universidade é a utilização de uma linguagem acadêmica formal, que demarca o lugar de quem domina e quem não domina a linguagem “cultura” da academia e visa classificar quem “tem capacidade” e quem “não tem capacidade” para estar na universidade.

Tal linguagem e a forma célere como é utilizada por professores para apresentar os conteúdos dificulta e impede a muitos indígenas, que têm a língua portuguesa como sua segunda língua, que esses conteúdos sejam ressignificados. Essa outra cultura (acadêmica) sem tradução para o indígena é denunciada na fala do IA3: “[...] eles (professores) falam uma língua diferente que você acaba desistindo por não entender as palavras” (IA3, R1). Depois de vários anos na universidade, eles tentam entender a lógica dessa opção docente pela ininteligibilidade na relação que deveria ser dialógica entre acadêmicos e docentes: “eles pensam assim, você é acadêmico, você tem que aprender a falar assim! **Na marra não tem jeito!** [...] Ela (professora) vai e fala assim: Falta de leitura! Falei assim: Pelo amor de Deus, eu estou aqui pra aprender!” (Ibid, ênfase na fala).

Essa atitude denunciada por IA3 não é generalizada entre os professores entrevistados nesta pesquisa. Um professor da UEMS denunciou a não consideração das diferenças culturais por parte dos colegas docentes, com raras exceções, principalmente no que concerne ao uso da língua portuguesa “[...] como segunda língua na vida da maioria dos indígenas, fator este que diferencia categoricamente indígenas de não indígenas, e que gera dificuldades de aprendizagem” (PU7). A omissão em considerar as diferenças culturais e a

homogeneização no tratamento indiferenciado é, em si, uma ação política promotora da exclusão. “Assim, percebemos que a grande maioria dos docentes da UEMS prefere assistir os indígenas indo embora, um após outro ou reprovar seguidas vezes nas mesmas disciplinas, sem nada fazerem” (Ibid).

Bauman (2001) fala sobre comunidades de fronteiras vigiadas que desenvolvem dispositivos de controle e vigilância para manter fora todo aquele que ameaça sua ordem e estabilidade. A universidade também tem seus dispositivos de controle para manter em seu lugar, do lado de fora, aqueles que representam perigo a sua identidade hegemônica, que podem ameaçar “rebaixar o nível” da cultura acadêmica.

O uso de uma linguagem sem significado aos indígenas não afeta somente a eles. “Muitas vezes, isso não é só com a gente, isso aí acontece de um modo geral” (IA15, R1). Informação confirmada por IA10: “Não, professora, tem gente muito pior que nós...” (IA10, R1). Às vezes a classe toda não consegue compreender o que o professor quis dizer, segundo IA17: “Aquelas coisas teóricas, que para ele que é um doutor lá, ele entende, né? Mas só ele parece que está entendendo e você fica navegando... Mas nós temos que correr atrás, se não, a gente fica para trás. Isso não é só com a gente, não. Todo mundo navegou semestre passado” (IA17, R1). “Todo mundo” inclui os não indígenas também.

Quando a falta de compreensão afeta “todo mundo” da sala de aula, ou talvez a maioria, os problemas se tornam comuns. Isso faz com que os indígenas possam sentir suas dificuldades divididas com os *purutúye*, experimentar um sentimento de pertença com os demais da sala. Aqui está um exemplo do que Hall (2010) fundamentado em Jaques Derrida chama de *différance*, quando pertencer/ ou não pertencer ao grupo da sala de aula não pode se resumir a apenas duas posições binárias. Entre o indígena se sentir pertencendo ou não ao grupo da sala existem infinitas possibilidades. “Isso mostra como a diferença não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente ‘Outro’. É uma ‘onda’ de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas” (HALL, 2010, p. 60).

Essa noção de pertencimento esporádico à “comunidade” universitária nos remete ao que Bauman (2005) denomina de comunidade que se aproxima por associação de ideias. Ele considera esse pertencimento mais volúvel, uma vez que observa que o fluxo de idéias e opiniões é extremamente variável e flexível, logo não é uma comunidade duradoura, mas fluida, líquida. Ela não garante a longevidade da sensação de pertencimento ao indivíduo que a integra.

Essas zonas de fronteiras culturais são espaços/ tempos na universidade nos quais os indígenas se transformam em transeuntes, estrangeiros, nômades. Os entrelugares que essas relações proporcionam não constituem espaços fixos e rígidos, mas fluidos e cambiantes, espaços de hibridizações (BHABHA, 2010). Com o tempo de interação, movem-se, afirmam-se ou desaparecem, dependendo do contexto e das inter-relações estabelecidas entre os sujeitos em relação.

Nessa onda de similaridades e diferenças, a produção das identidades e das diferenças envolve movimentos de atração e repulsa. A atração entre aqueles que se sentem como de um mesmo grupo na cultura acadêmica é indissociável da repulsa diante dos indígenas que são percebidos como estrangeiros. De outro lado, a repulsa que se desenvolve para com aqueles que inferiorizam o indígena é indissociável da atração que se fortalece entre o grupo de indígenas. Isso significa dizer que não é o isolamento dos indígenas em sua cultura que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, é o contato com as diferenças criadas para estabelecer fronteiras étnicas que fortalece o senso dessas identidades étnicas.

Segundo Bauman (2005), as comunidades de pertencimento são referidas como sendo as entidades que definem as identidades. Há comunidades que ele denominou de “comunidade de vida e de destino” cujos membros “vivem juntos em uma ligação absoluta”, coisa que ele mesmo diz ter ficado no passado. Mas penso que, não de forma absoluta, possa em certo grau representar algumas comunidades indígenas tradicionais, como as aldeias em que moram os participantes desta pesquisa. Essas comunidades são híbridas, mas que, em diferentes graus, preservam valores de coletividade. São comunidades “de vida e de destino”, pois foram nessas comunidades, de certa forma fechada, que nasceram ou passaram a morar e, na grande maioria, restringiram suas relações sociais, antes de ir para a universidade. Nessa comunidade, apesar das diferenças internas que não são poucas, eles têm em comum uma ancestralidade, uma história, um conjunto de significados que fornece sentido às suas vidas. A comunidade define suas identidades. Ali todos são índios.

Perguntar sobre a construção das identidades dos indígenas só faz sentido pela sua história de contato com outra sociedade, pela experiência da fronteira cultural. Caso o contato não houvesse ocorrido, a noção de identidade não teria a atenção que lhe damos hoje. “Em outras palavras, a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição, sem alternativas”. (BAUMAN, 2005, p. 18). E segundo o autor, essa “ideia de ter uma identidade”, não significa descobri-la

pronta, na sua essência, mas começar “[...] a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada muitas vezes sem conta, e não só de uma tacada” (Ibid).

Quando o indígena-acadêmico IA15 diz: “Quando entramos na universidade, o conhecimento ali é nosso alicerce. Tem uma coisa: que eu entrei terena e saí terena, mais revitalizado, mais forte ainda, porque fui atrás do conhecimento” (IA15), sua fala pode ser analisada sob vários aspectos. Mas chamo a atenção para a intensificação da autopercepção da identidade terena que se lhe torna mais ressaltada a partir de um espaço-tempo de fronteira: “quando entramos na universidade”. Sua identidade étnica, ali, parece ter se tornado mais destacada, mais percebida.

Em outras palavras, IA15 diz que ali, e penso que também depois dali, passou a se sentir mais índio e mais índio terena. O que aconteceu com IA15 pode ter acontecido com outros indígenas que passaram a se ver “mais indígenas”, ou tornaram-se mais engajados politicamente em sua identificação étnica, assim como George Lamming, citado por Hall diz ter acontecido com sua geração, a mesma de Hall, que “[...] tornou-se ‘caribenha’, não no Caribe, mas em Londres!” (HALL, 2010. p. 27). Ou seja, em uma situação de diáspora.

Contudo, preciso dizer, junto com os teóricos dos Estudos Culturais, que apesar de IA15 dizer ter saído mais terena do que quando entrou, ele jamais será o mesmo terena de quando entrou. E antes disso, preciso dizer que talvez ele nunca tenha sido puramente terena, uma vez que, como foi visto, a etnia terena foi uma das etnias indígenas em nosso estado que mais passou por um processo de hibridização cultural no ideário assimilacionista do Estado. Nem podemos falar em povo Terena, mas em povos Terena, pois existem culturas terena distintas. Sua identificação terena como uma “comunidade imaginada” (HALL, 2010) outorgada pela tradição é uma forma parcial de identificação (BHABHA, 2010). A etnia é uma comunidade simbólica e que tem poder de gerar sentimento de identidade e lealdade. “O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição” (Ibid, p. 21).

Dessa forma, não podemos falar de uma identidade terena original, pois segundo Bhabha (2010) “Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’”(Ibid). O que se pode dizer é que sua experiência da fronteira, do exílio, da diferença, do próprio conhecimento do qual ele foi atrás, da forma como esse conhecimento lhe foi “empurrado na marra” (IA3, R1) ressignificou sua forma de ser ou de estar terena.

Esse processo de produção de identidades e diferenças é determinante, pois dá sentido à nossa vida, está na base dos jogos de forças que movem nossas práticas sociais e pensar nesse processo nos ajuda a entender como somos produtos dessas práticas envolvidas nas tramas das relações de poder. No caso de IA15 e de outros que passaram pela mesma experiência, essa produção de identidade e diferenças fortaleceu-os politicamente para a defesa de seus interesses indígenas.

Meses depois desse pronunciamento, ele que se formou na unidade da UEMS de Maracaju, participou do grupo da “dança do bate-pau” no dia 19 de abril de 2012, marcando a história do primeiro evento indígena na unidade universitária da UEMS de Campo Grande. Sua participação, que para muitos pode apenas ter sido folclórica, para ele, possivelmente significou uma manifestação política de revitalização e fortalecimento de sua identidade étnica e de defesa dos interesses indígenas que estão na esteira dessa identidade.

Esse processo nem sempre foi compreensível para mim e continua não sendo e talvez não tenha sido também para o IA15 e para muitos indígenas. Em nossos encontros, nas leituras, nas dinâmicas, nas discussões, nas brincadeiras, no tempo de estrada no caminho de volta das aldeias, ouvindo as gravações de nossos encontros no som do carro, ou no silêncio agonístico da companhia dos meus pensamentos, eu tentava articular as peças, as problematizações colocadas pelo orientador na “[...] luta com e contra teorias, como se fosse Jacó com o anjo”(HALL, 2010, p. 13), peças de encaixe imperfeito, provisório. Era o próprio e eterno desassossego intrigante/ irritante de perceber que “a teoria é uma tentativa de saber algo que, por sua vez, leva a um novo ponto de partida em um processo sempre inacabado de indagação e descoberta” (Ibid, p. 14).

Em um de nossos encontros, em meio a uma dessas discussões um indígena-acadêmico²⁴ disse: “Mas é isso mesmo professora, tem uma identidade que é produzida na universidade. Quando você sai da comunidade, você pensa quem você é” (IA5, R8). Embora a identidade de IA5 tenha sido marcada por entrelugares nas várias mudanças de família nas aldeias e na cidade, ele percebe que essa identidade, uma entre tantas, começa a ser pensada de forma diferente quando se começa a conviver diariamente com outras pessoas que não são

²⁴ Pronunciado em um encontro em agosto de 2012 enquanto discutíamos sobre um texto que escrevamos em parceria sobre identidades e diferenças indígenas. Esse texto foi apresentado no 5º Seminário Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão na UCDB sob o título “A Aldeia Indígena na Universidade e a Universidade na Aldeia Indígena: Identidade e Diferenças Produzidas no Contato”. O texto foi uma produção resultante das discussões dos encontros do projeto de pesquisa da UEMS - PPU. Os dados desse projeto foram utilizados para análise desta pesquisa de doutorado, com a autorização escrita dos participantes, conforme descrito no primeiro capítulo.

os indígenas de seu convívio cultural. Assim como Hall (2010) diz que muitos caribenhos se tornaram mais caribenhos em Londres que no Caribe, penso que IA5 também tenha se tornado mais indígena na UEMS que na própria aldeia onde mora. “Têm muitos que nunca saem da aldeia, ficam a vida toda lá. Quando saem, muitos não aguentam aquela pressão psicológica e voltam, desistem do ‘mundo de branco’” (Ibid).

Enquanto o pertencimento à aldeia é uma condição, as questões de identidade/diferenças talvez sejam mais ou menos tranquilas. Considerando que “nunca sair da aldeia”, mesmo no caso das aldeias rurais de Buriti não deve ser tomado literalmente, pois o contato cultural presencial com a sociedade não indígena urbana, ainda que esporádico, não deixa de existir. Mas o fato é que muitos passam a maior parte do tempo apenas na aldeia rural e para estes a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer, ou pelo menos não será um processo agonístico, enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo sua única opção (BAUMAN, 2005).

No momento em que indígenas e não indígenas passam a ocupar espaços de fronteira na universidade, as diferenças culturais se cruzam. O etnocentrismo é a lente pela qual o Outro é enxergado. Representações, estereótipos, identidades e diferenças indígenas construídas historicamente no discurso colonial são ressignificadas nas relações de forças. A diferença cultural do Outro ressalta a mesmidade, de que nos falou Skliar (2003) e a mesmidade fabrica a diferença inferiorizada do Outro. A estranha presença do Outro no tempo de todos os dias, quando seu tempo era apenas o dia 19 de abril. A estranha presença do Outro no espaço da universidade, quando seu espaço no mapa se restringia às aldeias, a estranha presença do Outro trajado de acadêmico, quando a imagem fotográfica só o representa nu ou seminú, em seus trajes típicos. É a alteridade incômoda a esconder-se no cantinho da sala de aula, no império da mesmidade, “É a educação, o império da mesmidade e a desolação da alteridade em sua volta ao mesmo? [...] O outro em um único tempo, inscrito em um único mapa, em uma única fotografia, em um único dia de festa por ano, o outro condenado a uma única e última carteira?” (SKLIAR, 2002, p. 9).

Como a universidade pública no Brasil, historicamente, foi um espaço alcançado mediante o mérito demonstrado pelos “melhores” escores na seleção do vestibular, aqueles que obtiveram acesso à educação básica considerada de melhor qualidade, eram vistos como a elite dos merecedores a ocupar esse espaço. Sendo assim o funil da entrada na universidade, sempre retratou as desigualdades de acesso aos bens simbólicos entre etnias que representavam/ remetiam/ lembravam, entre o colonizador branco e os subalternizados e

colonizados indígenas. Mesmo depois de uma década da entrada dos indígenas na universidade, institucionalizada via cotas, estes ainda são vistos como estranhos, o Outro.

De outro lado, os indígenas percebem esse mundo acadêmico como o estranho “mundo de branco”. As diferenças percebidas marcam, delimitam identidades, a identidade indígena depende, para existir, de outra identidade fora dela, de algo que ela não é, que difere de sua identidade, mas que fornece as condições de sua existência (WOODWARD, 2009). De certa forma, a identidade indígena passa a existir depois do contato com não indígenas no espaço/ tempo da fronteira, espaço/ tempo da universidade, o que pode ser compreendido na fala: “quando você sai da comunidade, você pensa quem você é” (IA5, R8).

A forma como os indígenas são recebidos, discriminados, acolhidos ou excluídos através de dispositivos tácitos de controle, afeta sua identidades fortalecendo-as, marcando-as pela inferiorização, ou afetando-as em inúmeras possibilidades, entre um e outro extremo. Afinal, não podemos esquecer que ambas, identidades e diferenças, são criaturas da linguagem e por isso marcadas pela instabilidade (SILVA, 2009). “Este processo oscila entre o processo que tende a fixá-la e estabilizá-la e o processo que tende a subvertê-la e desestabilizá-la, tornando-a cada vez mais complicada” (Ibid, p. 91). “Quando você sai da comunidade, você pensa quem você é” (IA5, R8) e é pensado pela mesmidade que já imperava no espaço onde se chega.

Essa forma de ser pensado ou a representação do Outro não é inocente, insere-se em redes de interesses e de poder e tendem a fixar o Outro como aquela identidade de sempre “O índio ‘das antiga” (IA15, R1), o que “não é capaz”(IA6, R4), aquele que “só entrou por causa das cotas” (IA11, R1), aquele que não tem condições materiais de se apropriar do conhecimento acadêmico (PU5). Identidades e diferenças vistas como fixas, como se fossem puras.

Mas Skliar (2002), argumenta sobre isso, dizendo que “[...] esse outro não é nem uma pura identidade nem uma mera diferença; não é um outro redutível que o faz transformar-se do indefinível em algo definível e do inominável em algo nominável” (Ibid, p. 7). A diferença desse Outro na universidade é uma experiência de irrupção, entendida como o surgimento, a emergência do Outro que torna possível outras formas de alteridade. Trata-se do deslocamento da ontologia do outro, do questionamento do ser, como sempre o mesmo que reduz em si a sua alteridade. Segundo Skliar (2002), o Outro “não irrompe para ser bem-vindo ou desconcertado, nem para ser honrado ou insultado. [...] Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias *alternativas* de exclusão” (SKLIAR, 2002, p 7, grifo do autor).

Sobre a ideia de hospedagem dos indígenas pela universidade, voltarei a falar no item 5.2, mas por aqui preciso dizer que essa ideia é problemática considerando que “toda hospitalidade é, necessariamente colonial, necessariamente hostil” (Ibid, p. 1). Ou seja, a hospitalidade demarca lugares, esconde/ revela relações de força de quem pode ser o anfitrião e quem deve ser o hóspede, demarca lugares, de quem é de dentro e quem é o de fora, mas o poder se difunde, não é unilateral. Para Skliar, o Outro “Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade”(Ibid, p. 7). Ou seja, o espaço universitário é esse espaço fronteiro onde o indígena irrompe, um “terceiro espaço”, um espaço de negociações entre o desvanecimento da identidade e a reafirmação identitária, um espaço/ tempo em que, talvez de uma forma única, são pensadas suas identidades e diferenças indígenas.

Mas que terceiro espaço é este em que a cultura acadêmica é altissonante e hegemônica enquanto a cultura indígena é, com honrosas exceções, muitas vezes ignorada? Como as identidades são produzidas nesse espaço? Como são negociadas?

4.2 “Lá nunca é discutido a questão do índio, só aprendemos a cultura deles”: identidades culturais e a monocultura acadêmica

Aspectos fulcrais das identidades indígenas parecem entrar em um processo de tensão ao se depararem com uma cultura que lhes é estranha no espaço da universidade. Uma cultura que historicamente lhes tem sido hostil, mas que ao mesmo tempo parece seduzir com promessas tácitas de que de sua apropriação resulta empoderamento. “A partir do momento que você sai de sua cultura e passa a conviver com pessoas diferentes, você tem que fazer um tremendo esforço para conseguir se socializar e acompanhar a sociedade na qual você passou a fazer parte” (IA15, R1).

Pensando nas “comunidades guarda-roupa” de que nos falou Bauman (2005, p. 37), a ideia de “sair” da própria cultura e deixá-la para traz à medida que o ônibus se distancia da aldeia, remete à imagem de ir se despindo das roupas culturais, como se as identidades indígenas fossem ficando penduradas em um cabide... Ao mesmo tempo, “fazer um tremendo esforço para acompanhar a sociedade” acadêmica remete a uma imagem análoga de ir vestindo outra roupa que, embora esteja muito desajustada, é traje obrigatório para se tentar “fazer parte” dessa nova cultura.

O traje parece obrigatório porque não trajá-lo implica em rejeição, expõe

diferenças que são motivos de críticas. “Há também aqueles que te criticam pelo simples fato de você ser indígena e por você vir de uma cultura diferente da deles” (IA20). Mas até que ponto essa analogia faz sentido, ou ilustra a fronteira cultural de que estamos falando?

As identidades culturais são, segundo Hall (2006), aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Aspectos importantes da identidade indígena estão ligados a essa noção de pertencimento étnico. Ao sair da própria cultura e entrar em outra estranha, vão experimentando o sentimento crescente de deslocamento, que talvez explique a espontaneidade da “gurizada” a desvanecer-se à medida que se aproximam da universidade. O fato de que “entram sempre juntos e sentam sempre no mesmo cantinho” (PU3) talvez ajude a conservar o que sobrou do senso de pertença que parece ir se esmaecendo ao longo da estrada que os leva à universidade.

Esse sentimento de pertencimento étnico é formado e transformado no interior da representação (HALL, 2006), mas tem a possibilidade de parecer essencializado, naturalizado, como pode ser notado quando IA9 diz: “Mas a cultura, a identidade está no sangue mesmo, acho que jamais vai tirar, mas daí tem que lutar para se manter...”. Se “está no sangue”, então a comparação da identidade cultural como uma roupa talvez deva ser entendida como peças de roupa que se sobrepõem, e não uma troca de roupas, em uma customização infinita e provisória, adequando sempre a própria imagem à demanda do momento. Por outro lado, se “está no sangue”, seria preciso ainda ter que “lutar para se manter”? Hall (Ibid) nos leva a crer que a comunidade étnica, assim como as comunidades nacionais, são comunidades imaginadas, produzidas na linguagem, daí não estarem “no sangue”, mas serem produzidas e reproduzidas constantemente, sendo criadas e tendo que se lutar muito, sim, discursivamente, para mantê-las.

Nesta forma de pensamento, a ilustração das identidades culturais como roupas que se trocam não remete a uma troca completa da indumentária, mas a encaixes e trocas provisórias de peças, pois as realidades que se produzem pelas representações não são produzidas no tempo de uma viagem das aldeias à universidade, mas precisam ser enunciadas e reiteradas muitas vezes para serem produtivas em seus efeitos (SILVA, 2009; HALL, 2009, 2010). E uma vez produzidas novas representações, elas não apagam as representações da(s) cultura(s) anterior(es), mas passam a conviver, sobredeterminando-se de forma ambivalente em meio a relações de poder. Como indica Hall, “Em condições diaspóricas, as pessoas

geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas.” (HALL, 2010, p. 76).

Dessa forma, o indígena-acadêmico, assim hifenizado, faz um “tremendo esforço” nessa negociação cultural, para “acompanhar a cultura da qual passou a fazer parte”, sem apagar as teias de significados culturais de sua identidade cultural, sem despir-se de suas “roupas” étnicas, de sua identidade étnica, sem deixar de ser índio.

Considerando que os seres humanos são interpretativos e instituidores de sentido, toda ação social implica em significação que lhes dê sentido, tanto para os que a praticam como para os que a observam. Significação esta emaranhada nas teias dos diversos “sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta de uns em relação a outros. [...] Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’” (HALL, 1997, p. 1). Ao considerar as questões culturais no centro de problemas vividos em sua própria casa, provocando o adoecimento psíquico de sua irmã e seu afastamento da família, Stuart Hall diz: “Não quero dizer apenas que elas (questões culturais) são pessoais; elas são, mas são também institucionais e têm propriedades estruturais reais, elas te derrubam, te destroem” (Ibid, 2010, p. 413).

Quando o estranhamento cultural sobre o “outro mundo, outra realidade” (IA9, R6) é a ordem do dia, a estratégia da sabedoria indígena, para que não sejam derrubados, destruídos, preconiza o silêncio. A observação silenciosa é o modo sábio de procurar decifrar os significados abstrusos, inicialmente difíceis de compreender, em busca dos sentidos que organizam e regulam as condutas nas novas relações sociais.

Entre os indígenas que fizeram parte desta pesquisa, era quase unânime a referência a esse momento inicial tenso, de isolamento, de ficarem mais restritos aos seus grupos indígenas, de não manifestação nas salas de aula, de paulatino esforço, que se torna em “tremendo esforço” (IA6, R6) para socializar-se.

Não faz sentido também imaginar que sua identidade cultural tenha ficado apagada, descartada para se socializar, se adequar à sociedade, como se houvesse trocado totalmente de roupa. E definitivamente, essa ideia de troca completa de roupa remete ao um fechamento binário criticado por Bhabha (2010), Hall (2009, 2010), Silva (2009), entre outros. Remete à ideia de uma roupa/ ou outra, ao binarismo de manter sua identidade cultural/ ou deixar de ser índio. Não há lugar para essa ideia em nossa compreensão da produção das identidades/ diferenças nas fronteiras culturais. Mesmo que na universidade a

cultura acadêmica se mantenha como hegemônica, que a cultura indígena seja ignorada na maior parte do tempo, se não em todo o tempo, as identidades culturais indígenas não estão apagadas. Pode-se imaginar até que tenham ficado latentes, talvez em algum estado de adormecimento, um adormecimento estratégico, visando sua sobrevivência, para se manifestar em outro momento com mais vitalidade.

Em vez da oposição binária nós/ eles, Bhabha (2010), compreende os processos de fronteira culturais como locais de negociação entre elementos antagônicos: “Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2010, p. 52). A presença indígena na universidade irrompe, ainda que silenciosa, a negociação da identidade cultural, fazendo com que essa identidade nunca mais seja a mesma.

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmidade vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou ao outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano, lança fragmentos de sua identidade (SKLIAR, 2002, p. 7).

Em meio a relações de poder assimétricas, de forma discreta em muitos casos, a identidade cultural indígena vai deixando suas marcas na cultura da universidade, que também não mais será a mesma.

Quando a discussão em nosso primeiro encontro girava em torno da participação dos indígenas em sala de aula e de raras oportunidades de mostrarem sua cultura na universidade, IA17 se manifestou, dizendo que depois daqueles primeiros momentos difíceis, eles participam das aulas também, mas “[...] tem gente que fala mais do que a gente, [...] às vezes, é... quando tem oportunidade de falar nós estamos falando, ainda mais quando é da nossa cultura” (IA17, R1). Outro acadêmico indígena menciona ter apresentado uma dança indígena: “Uma vez eu apresentei, com você lá, né, IA15... a dança do bate-pau, mesmo que seja eu e ele e ela, foi muito interessante... o pessoal achou legal... já no finzinho do segundo ano” (IA18, R1). Ainda que esta dança tenha como regra um número mínimo bem maior de participantes, uma configuração de três componentes apenas, cria uma forma híbrida para a apresentação que negocia o número possível de indígenas da sala de aula com a oportunidade,

única na unidade em dez anos de presença indígena de serem vistos, considerados, talvez admirados no seu exotismo, quem sabe valorizados em suas diferenças.

São identidades culturais negociadas e “[...] entendê-las como negociação significa entender que todas são híbridas, ambíguas, transitórias, fugidias.[...] A cultura é um campo onde as identidades são negociadas e recombinadas nas fronteiras da diferença” (BACKES, 2005, p. 269). Nessas negociações, percebe-se uma das formas do híbrido de que nos falou Canclini (2010). “Como a hibridação funde estruturas ou práticas sociais discretas para gerar novas estruturas e novas práticas? Às vezes, isso ocorre de modo não planejado ou é resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos” (CANCLINI, 2008, p. XXII). Mas, frequentemente, diz ele, a hibridação surge da criatividade individual ou coletiva “[...] os imigrantes camponeses que adaptam seus saberes para trabalhar e consumir na cidade ou que vinculam seu artesanato a usos modernos para atrair compradores urbanos; os operários que reformulam sua cultura de trabalho ante as novas tecnologias produtivas” (Ibid). Os indígenas que estrategicamente negociam suas necessidades a partir de discursos políticos: “[...] os movimentos indígenas que reinsiram suas demandas na política transnacional ou em um discurso ecológico e aprendem a comunicá-las por rádio, televisão e internet” (Ibid).

Os acadêmicos indígenas desta pesquisa passaram por inúmeros processos de negociação de sua identidade cultural em função da cultura hegemônica na universidade. Negociação, por exemplo, nas formas de articularem com os *purutúye* após perceberem que não eram escolhidos para os grupos de trabalho em sala de aula, ou eram os últimos a serem escolhidos; negociação em ter que operar com uma linguagem acadêmica sem tradução: “[...] decora a apostila que ele só vai cobrar o que está lá na apostila, porque o que ele falou mesmo, ninguém entendeu!”(IA17, R1). “Eles falam: Tem dicionário, porque você não vai ler?” (IA11, R1). Nas dificuldades de acesso às tecnologias de informação: “[...] quando falavam: ah! Tem tal matéria em tal *site*, vocês têm que pegar lá. A gente não tinha nem computador, não tinha nem *internet*, a gente não sabia, nem dominar sequer... ligar o computador”(IA3, R1). O que demanda mais negociação cultural: “[...] tivemos que aprender isso na marra, entendeu? Foi um obstáculo grande que a gente teve que passar por cima e a gente passou” (Ibid).

Em todo esse processo, as identidades culturais indígenas não se apagaram, mas foram ressignificadas e guardaram o gérmen de seu fortalecimento e atualização. IA5, líder dos indígenas-acadêmicos da unidade da UEMS de Campo Grande, diz que passou vários anos pensando em como levar um pouco da sua cultura para a universidade: “Há alguns anos,

um grupo de aproximadamente vinte acadêmicos indígenas da unidade universitária da UEMS de Campo Grande [...] começamos a pensar em como levar a aldeia indígena para ‘fora do nosso umbigo’” (IA5, R8). A ideia de IA5 era tornar essa negociação cultural entre indígenas e não indígenas, de mão dupla, através de ressignificações das representações dos não indígenas sobre os indígenas, conforme narra:

Pensei então em organizar um evento em que os índios estivessem apresentando para a sociedade branca um pouco de sua cultura através de danças, outras participações e palestras de lideranças e intelectuais indígenas que pesquisam sobre as questões indígenas. Havia muita visão distorcida do *purutúye*, ou seja, do não índio, sobre o índio e precisávamos nos manifestar (IA5, R8).

Ele sabia da visão distorcida, produzida no discurso colonial, sobre os indígenas. Tentar mudar representações dos *purutúye* poderia, se conseguisse o intento, abrir possibilidades para que não indígenas negociassem sua forma de olhar para o indígena. Indígenas que em um território de diferenças foram permanentemente traduzidos na cultura (BHABHA, 2010). Falando sobre isso, Duschatzky e Skliar comentam: “O problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e através de quais significados políticos. [...] Essas formas (de denominar a alteridade) não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros” (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 122). As palestras com pesquisadores indígenas, além de exposições e apresentações de seus símbolos culturais, deveriam ser um momento em que os indígenas falassem sem tradução de intermediários, falassem por si mesmos sobre sua história, sua cultura, sua identidade.

Posteriormente, no mesmo ano, em agosto de 2012, foi realizado outro evento, o “I Seminário de Língua e Cultura Terena” promovido pelo curso de Letras da mesma unidade da UEMS e, ineditamente realizado na TI Buriti, tendo o mesmo indígena-acadêmico como idealizador e protagonista. O foco do evento foi a revitalização da língua materna, como forma de fortalecimento identitário e visava também levar para a comunidade de Buriti um pouco da UEMS, mostrando os direitos indígenas em relação ao acesso e permanência na universidade. O evento que inicialmente pretendia levar os acadêmicos e professores indígenas para conhecer as aldeias, acabou tendo a participação somente de um grupo de docentes e outros palestrantes, mas com relevante participação da comunidade indígena. Mesmo não tendo ainda conseguido levar os acadêmicos não indígenas, em virtude de coincidir com o horário de trabalho de grande parte deles, a ida dos professores às aldeias

possibilitou negociações nas representações sobre os indígenas a partir de seu contexto cultural.

A realização desses dois eventos são mostras de resistência e luta indígena pelo fortalecimento de sua cultura e identidade na universidade e momentos de negociação cultural. “A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura” (HALL, 2010, p. 339). As discussões sobre as questões indígenas nessa unidade não foram inauguradas nesses dois eventos, mas deram continuidade e intensificaram um dos caminhos possíveis para entender o processo histórico de como as identidades indígenas foram sendo fabricadas pelas formas atravessadas e etnocêntricas de olhar a diferença.

Em 2009, antes de eu iniciar o doutorado, na unidade da UEMS de Maracaju, três alunos indígenas do quarto ano de Pedagogia foram os únicos a conseguirem nota máxima na produção e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, fato importante em um sistema de avaliação pautado nas notas. Os três pesquisaram e defenderam temática relacionada à educação e cultura indígena e dois deles decidiram se apresentar caracterizados com trajes típicos de sua cultura. Naquele ano, aconteceu a primeira formatura de indígena naquela unidade, completados seis anos de implantação das cotas. Era uma mulher indígena. Tais reações repercutiram na demanda de indígenas ao vestibular na unidade, resultando em concorrência maior dentre as vagas destinadas aos indígenas que dentre as vagas gerais para o ano letivo de 2010. Reações de resistência à imposição de uma monocultura científica moderna que silencia outras vozes, outras culturas. Isso foi uma evidência “[...] que os limites epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes -mulheres, colonizados, grupos minoritários [...]” (BHABHA, 2010, p. 24).

Pensando junto com Aguilera Urquiza, Nascimento e Espíndola (2012), nenhum outro segmento da sociedade foi capaz de levar a universidade a rever sua forma de lidar com as diversas lógicas e cosmovisões daqueles a quem abriga. Mas, os autores afirmam que,

[...] constatamos que a presença indígena nas IES (Instituições de Ensino Superior) tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Isso gera

instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (AGUILERA URQUIZA, NASCIMENTO & ESPINDOLA, 2012, pp. 88-89).

Penso que não somente os projetos, eventos e atividades indígenas que colocam sua presença em destaque na universidade são elementos de negociação cultural, mas até sua presença silenciosa abre espaço de negociações. Contudo, as mudanças podem ser acanhadas, diante dos desafios atuais. Tais desafios podem ser observados quando os indígenas-acadêmicos falam de como percebem sua identidade cultural representada na universidade. “Eles acreditam que o índio tem negócio de feitiçaria. Daí a gente coloca, não, não é feiticeiro, não é isso que a gente tem. Eles vêm e falam pra gente: como é... vocês têm aquele cara lá (Pajé) que faz isso, faz aquilo, mexe com isso, mexe com aquilo?”(IA17, R1, acréscimo meu).

São representações fixas de um índio genérico, congelado no tempo e no espaço, associadas ao macabro, monstruoso, à imagem do “feiticeiro”. Representações que não refletem a realidade das culturas indígenas. O que “eles” pensam com preconceito que é feitiçaria, para indígenas como IA17 significa um sistema de crenças construídos desde sua infância: “Pra nós não é feiticeiro. Assim, desde criança nós fomos criados tendo aquele Pajé lá, que hoje nós temos também” (IA17, R1). São crenças que fazem parte de sua cosmovisão: “O que que nós acreditamos? Nós acreditamos que, se a gente tem uma doença, ele vai lá, nós vamos nos benzer, mas não que ele seja um feiticeiro, isso aí é desde criança” (Ibid). Crenças que são parte de um sistema de significados que dão sentido ao mundo e às relações sociais, sua cultura: “A gente foi convivendo numa cultura nossa, e eles veem como um feitiço, isso pra nós é como... Tinha que ser olhado de forma diferente, porque é uma cultura nossa!”(IA17, R1).

As representações discriminatórias e preconceituosas sobre a cultura indígena refletem na sua identidade cultural com efeitos danosos: “Então, como a gente estava falando da nossa aceitação lá na UEMS, professora, vou te falar uma coisa fundamental: desde aqui ele (o indígena) já vai acanhado” (IA3, R1). Eles percebem quando não são aceitos, quando

são diminuídos em sua cultura, sua identidade é diminuída no olhar de quem os nomeia. Poderiam tentar se aproximar, estabelecer mais negociações culturais, mas a estrutura individualista da universidade não favorece: “Os professores não dão oportunidade para as pessoas se socializarem. Não tem como! Os professores falam mesmo: Carteiras em fileira! meu amigo, isso é tradicionalismo!” (Ibid).

A organização das carteiras em filas onde cada um cuida de si e da sua aprendizagem, em um momento de encontro presencial entre aqueles que vieram de outros espaços, de outras realidades e que deveria ser de troca e de ensino mútuo, choca-se com a concepção de encontro indígena de aprendizagem nas rodas de conversas, em que aprendem uns com os outros e em especial com os mais velhos. “Põe eles em círculo, para cada um olhar falando para cara do outro. Entendeu? Pra você conhecer seu amigo, de onde você veio, para que time você torce... Mas quando chega na universidade, é aquela [...] de livro” (Ibid).

Uma forma de diminuir o indígena na universidade, tornando-o acanhado é tentar “ajudá-lo”, intentando incutir-lhe uma cultura e um conhecimento arrogantemente considerados superior, ou seja, o conhecimento acadêmico dos livros. Boaventura de Santos (2006) desdobra essas questões elucidando como esta ciência, que embasa os conhecimentos acadêmicos, transformou-se ao longo da história em única forma de conhecimento válido resultando no “epistemicídio” das outras formas de conhecimento.

Santos e Nunes (2003) retomam o surgimento da ciência no século XVII. As discussões foram longas e controversas em torno do que se podia considerar como conhecimento válido. O estabelecimento da superioridade dessa ciência acadêmica sobre outras formas de conhecimento não teve só razões epistemológicas, mas econômicas e políticas. Venceram os argumentos em favor de um conhecimento que se traduzia em desenvolvimentos tecnológicos e acumulação de riqueza, mesmo sendo para poucos. O que se denominou de “epistemicídio” é a morte de conhecimentos alternativos e a consequente “liquidação ou subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam-se em tais conhecimentos” (SANTOS & NUNES, 2003, p. 22).

O processo violento de dissipação ou subjugação dos “inferiores”, legitimado pelas ideologias das ciências sociais, surge na Europa, mas mostra sua face mais cruel para com os povos das terras colonizadas, consideradas a periferia do mundo, ou Terceiro Mundo, ou apenas “Sul” como denominam os mesmos autores. (Ibid).

Contudo, eles argumentam que a população do sul constitui a maioria esmagadora do planeta e não é possível continuar indiferente a seus diversos modos de conhecimentos, ou considerar como problemas relevantes apenas os que interessam a menor parte habitante do norte. Por outro lado, “a história da ciência é feita tanto de seus sucessos e benefícios quanto de seus efeitos e consequências perversas” (Ibid, p. 25) e dessa forma, fico a imaginar que trajetórias teria seguido a humanidade que outras relações entre os homens e as nações, entre o homem e a natureza poderiam ter sido construídas se muitos conhecimentos considerados subalternos fossem reconhecidos?

Os autores discutem a crise epistemológica e o debate emergido nas últimas décadas sobre os resultados das ações da ciência e de um monoculturalismo autoritário, que não reconhece a existência de outras culturas. A compreensão ocidentalizada do mundo foi responsável pela subordinação e pela própria invisibilidade do sul, a negação da diversidade, própria do colonialismo. A hegemonia de um saber, construída a partir da pilhagem do outro é traduzida nas palavras de Césaire, aqui resumidas: “Falam-me de progresso, de realizações, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios [...] Mas eu falo de milhares de homens sacrificados [...] a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo” (CÉSAIRE, 1978, pp. 19-21).

O que Césaire contrapõe nessas linhas são as consequências dos processos civilizatórios embasados no conhecimento científico sob a perspectiva da ciência e da “civilização” em contraste com o que de fato esses processos significaram para o colonizado. O caminho inverso seria promover, nas palavras de Santos (2002), a ecologia dos saberes.

Podemos considerar que a colonialidade do saber, denominada por Walsh (2009), se materializa na hegemonia do conhecimento científico de configuração acadêmica na universidade, reconhecendo essa cultura como tendo se pautado na produção e difusão do conhecimento do mundo ocidental e este por sua vez, fundado na cultura europeia, considerada natural, racional, tornando-se modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, Fleury (2003) aponta que as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando o processo de colonização cultural e contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes “mais fortes” contra as formas culturais consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas.

Fleury (2003) nos traz à memória o resultado dessa concepção eurocêntrica que, em muitos países, justificou a escravidão e o genocídio dos povos nativos. Os imigrantes

invasores tratavam as terras continentais como terra conquistada, não respeitando a cultura indígena, tendo estas que aceitar a cultura dos invasores. Estes, colocando-se como civilizadores, puseram em dúvida até mesmo a humanidade dos vencidos passando a empreender uma ação em massa de extermínio e escravidão, justificada por uma concepção evolucionista-biológica da diferença racial. Considerando-se iluministas e em nome do progresso, proclamavam a inferioridade daqueles povos, subjugando suas culturas e impondo-lhes a própria civilização, sob o poder das armas.

Desse modelo de conhecimento considerado científico originou-se a concepção elitista do termo cultura como elemento de diferenciação assimétrica que foi utilizada para se justificar a dominação e a exploração. Concepção que pode ser percebida nas frases do tipo “fulano é culto” (VEIGA-NETO, 2003, p.7) e que poderíamos acrescentar: “a cultura acadêmica é superior à cultura indígena”. Ela congela uma concepção de cultura como “[...] o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor - fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.” (Ibid), fabricando uma hierarquia.

Essa concepção de cultura foi recorrente no campo da educação e teve forte influência na cultura acadêmica. “O campo da educação, assim como os demais campos de saber/ poder, ao invés de questionar as representações hierárquicas e assimétricas entre as culturas, durante séculos esteve a serviço da cultura hegemônica” (BACKES & PAVAN, 2011, p. 109). Isso contribuiu para a nomeação estereotipada do Outro no discurso colonial “[...] em que o outro foi inventado como um inferior, para assim justificar o domínio, a aculturação ou até mesmo o extermínio” (Ibid).

Essas concepções podem ser percebidas na universidade que prefere ainda, em muitos casos, ignorar a cultura indígena, ou desqualificá-la em suas contribuições. Em nossa primeira reunião, de grupo focal, o cacique fez questão de participar, com pronunciamentos muito relevantes. Dentre suas falas, destaco novamente o que já havia apresentado parcialmente, aqui aparecem para focalizar outro aspecto não discutido antes: “Agora, quando fala da cultura indígena, muito pouco é que dá valor! É por isso que falam que ninguém dá valor em nós, professora! Não adianta a senhora vir aqui, a senhora já sabe!”²⁵(CA3, R1). Ele

²⁵Cacique da aldeia, que ao permitir que realizássemos reuniões de grupo focal com os acadêmicos indígenas, fez questão de participar. A forma indignada como a fala acima citada foi pronunciada, contribuiu para os acadêmicos presentes se sentirem autorizados para falar mais livremente. Percebi posteriormente, ao ouvir as gravações, que as observações críticas do cacique sobre os pesquisadores, sobre a minha pesquisa e as questões colocadas marcaram uma linha divisória entre um primeiro momento de participações aparentemente mais formais, de palavras cuidadosamente escolhidas, para um segundo momento que poderia ser entendido como um

se refere a uma observação recorrente quanto à desvalorização de sua cultura. Falar sobre isso, realmente, parece insistir no óbvio e me pareceu também um ato de pura insensibilidade da minha parte, de, sabendo da dor de uma ferida, insistir em machucar. Sua indignação referia-se também ao fato de muitas vezes a cultura indígena ser apenas notada/ procurada/ lembrada nas pesquisas acadêmicas, como mero objeto de pesquisa. “[...] Eu falo pra senhora, enquanto você está precisando, você está vindo aqui, mas depois que não precisar... tchau aldeia indígena, nunca mais! É como no programa da Xuxa: beijinho, beijinho, tchau, tchau... porque aqui tem vários que passaram [...]” (Ibid). Sua observação muito verdadeira, talvez em grande parcela das pesquisas com indígenas me deixou perplexa, como foi discutido no capítulo um, mas trago sua fala aqui para questionar e refletir sobre minha pesquisa. Ela contribui para reconhecer/ valorizar/ promover/ divulgar a cultura, a identidade cultural indígena?

O cacique resumiu, então, sobre o que pensava que a universidade precisa mudar em relação aos indígenas: “É só dar valor em nós, dar valor em nós, dar espaço para gente começar estender os nossos conhecimentos” (Ibid). E reconhece que para isso “[...] eu fico amadurecendo quando eu falo de nossos acadêmicos, de eles buscar realmente **aprofundar** o que que é a nossa cultura” (Ibid, ênfase na fala). Em várias ocasiões, os indígenas-acadêmicos se mostraram interessados em recuperar suas tradições, conhecimentos, língua materna e sua história indígena, como algo que estaria “se perdendo”.

Voltando às observações dos indígenas-acadêmicos, outro disse na primeira reunião: “Porque lá nunca é discutida a questão do índio, o que a gente está passando. O que se passa é que, lá, nós só aprendemos a cultura deles, mas seria bom se aprendêssemos a cultura nossa também” (IA15, R1). IA15 se ressentiu de que a questão indígena não seja tocada na academia. Os índios estão, às vezes, sendo notícia na mídia em sua situação territorial, entre outras questões, às vezes sua situação está em ebulição, enquanto isso a universidade segue alheia a essas questões, focada em seu conteúdo programático, como se nada estivesse acontecendo.

Ouvi de vários indígenas-acadêmicos sobre seu desejo de poder levar um pouco da sua cultura à universidade e ter essa cultura ali reconhecida. “Mostrar um pouco da cultura indígena” (IA12, R3) foi mencionado como algo que gostaria de levar para a universidade.

desabafo, com expressões carregadas de sentimento de revolta e mesmo de orgulho por algumas situações de resistência narradas.

Podemos dizer que se ela pudesse levar sua cultura, estaria levando outros pedaços (BAUMAN, 2005) de sua identidade cultural para a universidade e talvez se sentisse menos fraturada, menos deslocada.

Outro indígena-acadêmico disse que “deveria ter palestras sobre a cultura terena” (IA10, R1). E outro também: “Sou um aluno que, através do ensino superior, venha a resgatar a história, a cultura de uma nação, através do ensino superior quero ser um exemplo de cidadão terena (IA8, R4). Nas unidades da UEMS aqui recortadas para este estudo, os Terena são predominantes entre os indígenas, mas em menor número, há indígenas de outras etnias. Como as culturas e histórias indígenas são distintas, ele ressalta a especificidade terena, de onde emana seu senso de pertencimento. O curso superior está vinculado com o propósito de “resgatar” sua história, sua cultura e nesse processo sua identidade cultural é ressignificada.

IA6, na primeira reunião, mencionou que gostaria de “levar a nossa cultura, a realidade, para ver que não é só aquilo que eles pensam... que pudessem vir aqui na aldeia também”. Em sua fala, ele parece destacar que “eles”, os *purutúye*, representam o indígena de forma fixa, estereotipada, “só aquilo que eles pensam” significa sempre uma simplificação.

Outro indígena disse que gostaria que os professores se dispusessem a ouvir e conhecer seus alunos: “Seria uma questão de falar assim, vamos ouvir sua história de vida, o que você tem para passar pra gente, conhecer a sua cultura, as coisas funcionam dessa forma” (IA3, R1). Quando se falava sobre a diversidade racial, disse que “a gente até já percebe nos olhares dos professores... não somente dos professores que trabalham a questão da diversidade racial, mas dos outros professores...” (Ibid). Este indígena-acadêmico falou sobre a forma como percebe que os professores tratam a questão da diversidade cultural na universidade. O tema é pauta do Projeto Político Pedagógico na UEMS. Em cada curso há pelo menos uma disciplina que trata especificamente sobre o tema. Embora a questão seja tratada de forma teórica, IA3 percebe as sutilezas da linguagem reveladora das expressões não verbais: “Quando fala assim: ‘Ah, vamos conhecer a cultura do IA3: Fala pra nós aí, você que mora na aldeia, fala pra nós’. Aí, eu vou e explico. Depois a professora vem toda sorridente: ‘Gente! agora vamos ouvir a pessoa que veio do Rio de Janeiro, não sei o que... lá-lá-lá...’” (IA3, R1). O tom da voz, a expressão do olhar revela as identidades produzidas/ sendo produzidas e onde são posicionadas em um sistema hierárquico. “Quer dizer, até a expressão da pessoa muda” (Ibid).

Talvez em algumas ou muitas situações na universidade, a questão da diversidade cultural esteja sendo tratada como “diversidade” na concepção de Bhabha (2010), que é

distinto da concepção de diferença cultural. A distinção entre diversidade e diferença tem implicações para a forma como as diferentes culturas e identidades culturais indígenas são abordadas na universidade. “Entre a diversidade e a diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora. O outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimilares” (SKLIAR, 2002, p. 4).

Na perspectiva da diversidade reconhece-se a pluralidade cultural e muitas vezes consegue-se até promover atitudes de respeito e tolerância. É uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade. As diversas culturas inscritas no ambiente universitário parecem estar, nas representações recorrentes, vinculadas quando muito, à concepção de diversidade. Por outro lado, a perspectiva da diferença não se limita a celebrar a identidade e a diferença, mas busca problematizá-las (SILVA, 2009). Mais do que aceitar e respeitar a diversidade trata-se de construir relações de trocas que contribuam para a afirmação das identidades culturais e valorização dos costumes, línguas e tradições de outras formas de pensar e de ser. Assim coexistiriam, por exemplo, e se complementariam os saberes da aldeia, os saberes tradicionais da memória dos mais velhos, com o saber da academia.

As críticas apontadas neste item ao monoculturalismo da ciência eurocêntrica e à cultura acadêmica que nele se pauta, não significa negar a validade de conhecimentos denominados científicos a que todo acadêmico, indígena ou não, pode ter acesso. E para os indígenas, esses conhecimentos podem e têm representado um instrumento de empoderamento e de luta. O que rejeito de forma aberta é a arrogante pretensa exclusividade como única forma de saber, sua pretensa superioridade aniquilando/ destituindo/ ignorando outras formas de saber e silenciando a cultura do Outro.

Além das diferenças culturais indígenas, outra diferença entre indígenas e não indígenas presente nesse espaço de fronteiras são suas identidades de indígenas cotistas que os difere dos demais alunos não cotistas. Quais são as implicações dessas identidades/ diferenças?

4.3 – “Ah! É índio, é da cota, não tem a capacidade que a gente tem”: identidades/ diferenças decorrentes de ser cotista

As identidades/ diferenças de “cotistas” e a falsa representação de “menos capazes” a elas associadas parece ser, na percepção de vários participantes desta pesquisa, as primeiras representações que os não indígenas produzem sobre os indígenas: “Muitas vezes,

logo no primeiro ano, eles falavam pra nós, ah é índio, é da cota, está dentro da universidade... Só passou pela cota” (IA11, R1). O significado de ser cotista na cultura acadêmica pode ser traduzido como: “[...] É da cota, não tem a capacidade que a gente tem... É mais fácil do que a gente que veio pela geral, eles falavam isso para gente no primeiro ano” (Ibid).

Não é objeto de discussão dessa pesquisa a implantação do sistema de cotas para indígenas na universidade e suas implicações. No entanto, as implicações de ser cotista para a produção das identidades/ diferenças indígenas ficaram visíveis em vários momentos nas falas dos participantes. O que mudaria nas identidades indígenas se eles estivessem na universidade independente das cotas? Penso, pelo que percebi, que seriam outras as implicações, outras identidades/ diferenças possíveis. E antes disso, será que eles estariam lá? Esta última pergunta não trata de uma relação necessária entre cotas e inserção na universidade, mas levanta a discussão sobre possibilidades de irrupção do direito indígena de estar lá.

A reserva de 10% das vagas para os indígenas, adicionada à reserva de 20% para negros diminuem o número das vagas gerais na qual concorrem todos os demais candidatos à universidade. Este fato em si, para os acadêmicos e professores que desconhecem, se esqueceram ou preferem ignorar o processo colonial que está na base das desigualdades raciais de acesso à educação superior no Brasil, é suficiente para desencadear resistência ao sistema de cotas.

A competição para a entrada na universidade entre cotistas e não cotistas parece ser injusta em prejuízo dos não cotistas na visão daqueles que desconhecem as razões dessa ação afirmativa, o que pode ser observado nessa fala: “[...] muitas vezes eles (colegas acadêmicos) olham e falam: ah! índio não faz nada, índio só fica sentado, o governo dá tudo, dá cota, até paga para vocês estudarem e vocês não valorizam...” (IA11, R1). IA11 se refere à crítica dos colegas pelo fato de serem cotistas e de, além disso, receberem o auxílio do Programa Vale Universidade Indígena²⁶, benefício voltado para favorecer a permanência, vinculado a requisitos rigorosos de assiduidade e aprovação em todas as disciplinas pelos indígenas. Os dizimados indígenas que permanecem firmes na universidade reconhecem-se como “persistentes” em cumprir tais requisitos, como declara IA10: “Muitas vezes nós

²⁶ Segundo o Diário Oficial de Mato Grosso do Sul de 7 de novembro de 2012, “O Programa Vale Universidade Indígena tem como objetivo apoiar acadêmicos indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, durante a formação universitária, de proporcionar experiência profissional necessária para a inserção no mercado de trabalho, assegurando-lhes condições para conclusão do ensino superior, disponibilizando vagas, conforme conveniência da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social, por meio da Superintendência de Projetos Especiais” (Mato Grosso do Sul, 2012). Uma das mudanças para o exercício de 2013, conforme a resolução publicada neste diário, é quanto ao requisito sobre a frequência mínima para a continuidade do benefício, dos excluídos 90% passou-se para 80%.

cotistas, que entramos na cota lá, só porque você fica em uma disciplina já cortam tudo. Nós somos dependentes disso, sabe, sinceramente nós somos! e tem que ter 90% de presença, mas a gente não falta, a gente nunca falta!” (IA10, R1).

A dependência do benefício, considerado privilégio por muitos não-indígenas está agregada ao “privilégio” da cota, como condição distinta a quem não tem condições de apreender os conhecimentos da universidade. Tal foi a representação ouvida por uma indígena-acadêmica ao entrar no início do curso: “Quando entramos no primeiro dia na universidade, meus colegas diziam: é índio, só passou por causa das cotas, é burro, vai ficar sempre pra traz e tirar nota zero” (IA9, R3).

Pode-se perceber que a identidade de cotista, na visão de muitos ainda está associada à incapacidade indígena. Assim a produção de uma identidade inferiorizada, por conta da cota, pode levar os indígenas-acadêmicos à porta de saída da universidade quando a representação da cota, preconceituosamente, relaciona-se a um privilegio imérito. Isso nos remete à “Pedagogia do Outro como hóspede” de que nos falou Skliar (2002), uma política que inclui, enquanto exclui.

Essa visão contrária às cotas para indígenas parece se manifestar mais frequentemente entre acadêmicos não indígenas, mas é visão corrente, ainda, entre vários professores, como observou IA14, na reunião três: “Muitos (professores) dizem que era difícil ver indígenas na universidade. Alguns professores dizem que é só por causa da cota indígena que estamos lá” (IA14, R3, acréscimo meu). De fato, antes das políticas de ações afirmativas para inserção de indígenas na Educação Superior, das quais a política de cotas é uma delas, a presença de indígenas nas universidades se resumia a raros e pertinazes casos. Mas a forma como as observações dos professores foram colocadas, “só por causa das cotas indígenas que estamos lá”, a leitura possível aos indígenas pode ser traduzida como: se não fossem as cotas, eles não conseguiriam entrar na universidade de outra forma.

Quando fez este depoimento, outra indígena-acadêmica tinha uma resposta na ponta da língua. Imediatamente disse: “Mas o que importa é que eu estou lá!” O que foi seguido de gostosa risada pelo grupo. Em outro momento quando alguém comentou novamente sobre preconceitos percebidos em relação aos cotistas, foi IA5 que, bem humorado, fez eco à IA1: “Mas eu estou lá!” (IA5, R3).

Possivelmente IA14 tenha ouvido isso dos professores dessa forma direta, ou de forma mais eufêmica. De qualquer modo, o que ouviu coincide com o que um professor da

UEMS me disse em entrevista, como já apresentei antes: “Cota é uma falácia. É um discurso ideológico. O conhecimento acadêmico não é minimamente entendido pelo índio” (PU5). Outro professor entrevistado reclamou sobre a falta de preparo dos professores para trabalhar com cotistas: “Então eu acho que a universidade dá cota, e oferece bolsa, ela também tem que oferecer uma formação para nós professores para trabalhar com certas pessoas” (PU1).

A universidade é um pequeno pedaço de um mundo que se torna cada vez mais multi/ pluri/ fronteiroço/ babélico, habitado por “certas pessoas”, povoado pela diferença. As diferenças na universidade refletem a sociedade, ainda que o nível de exclusão da universidade seja distinto da sociedade em outros graus e formas. Um dos professores entrevistados posicionou-se em defesa das políticas da universidade de inserção dos indígenas na universidade por via das cotas, indignando-se com colegas docentes que ainda se prendem a um currículo engessado diante das diferenças na universidade, conclui sua fala dizendo:

Portanto, os docentes que após 10 anos da criação da primeira lei de cotas na UEMS ainda não se perceberam como membros de uma sociedade multi: cultural, racial e étnica, e ainda ministram aulas com um olhar e metodologia que invisibiliza a diferença e cultiva o pensamento da superioridade intelectual branca, são os derrotados na nova história que vem sendo escrita após o advento das cotas para negros e indígenas (PU7).

Em 10 anos de cotas ainda temos desafios na UEMS em relação a desconstruir lógicas que inferiorizam, subalternizam e excluem o Outro. A militância e as discussões desencadeadas e as políticas afirmativas desenvolvidas por iniciativa de um grupo de vanguarda na defesa da inclusão social na universidade vai gradativamente mostrando seus resultados que se refletem em menor resistência dos docentes e em um número, se não grande, mas expressivo daqueles que se posicionam e dão visibilidade a um discurso pela inclusão. O líder de indígenas-acadêmicos, IA5, não vê discriminação por parte dos professores, pelo contrário, elogia os professores da UEMS que têm apoiado seus projetos na universidade, voltados aos interesses indígenas. Quando os colegas falavam sobre discriminação na universidade aos cotistas, ele disse: “Na universidade eu não vejo isso, pois se isso existisse seria uma discriminação. Alguns professores até questionam que a cota dos índios é só a metade [da cota] dos negros e comentam sobre igualar...” (IA5, R3).

O significado discriminatório que “cotista” ainda significa para muitos e o discurso contrário às cotas pode ter um efeito inferiorizante nas identidades indígenas,

especialmente quando isso coincide com o começo tenso de entrada na universidade. Pode ser que esses discursos discriminatórios tenham conseguido que as muitas identidades produzidas dos indígenas evadidos assumissem suas posições e lugares impostos: fora da universidade. Pode ser que muitos indígenas tenham respondido a esses discursos, não conseguindo mais voltar à universidade. Mas uma verdade é que, felizmente, esse discurso discriminatório não é mais o único discurso. Percebi que se ele não é desconhecido, é muitas vezes improdutivo, enfraquecido, desacreditado, reconhecido como à serviço de interesses contrários aos indígenas. Outro discurso tem tido um efeito performático nas identidades indígenas: o discurso sobre o conhecimento histórico do processo colonizador, o discurso dos movimentos políticos de fortalecimento cultural e identitário, dos movimentos por se reaver direitos defraudados.

Vários indígenas dessa pesquisa se apropriaram desse discurso que fortalece suas lutas. Um dos caciques, também acadêmico, tem sido um incentivador da inserção dos indígenas na universidade. Suas opiniões têm peso, são acatadas como estatutos de verdade, dentro de sua área de influência na aldeia. A maioria dos acadêmicos de sua comunidade que continuam cursando e não desistem, apesar das dificuldades, são de sua família. Suas posições e representações sobre as cotas são constitutivas de identidades politizadas em torno de seus direitos na universidade:

Porque eu falo assim... tem gente que imagina assim... e eu acho que eu acabei de ouvir da IA11 e tanto do professor IA15: “não, eu não passei pela cota”. Esquece a questão de cota, mas coloca sua capacidade, não estou precisando da cota. O índio tem que estar na faculdade independente de cota. Sim, porque de repente eu vejo uma ignorância muito grande quando tem um branco [contrário às cotas] que fala assim: “o governo está colocando uma questão a mais, a cota para o índio ser discriminado”. Se ele passou pela cota, ou se ele passou na geral... eu falo assim: se eu estou hoje numa faculdade é por interesse meu! Cota pra mim, eu descarto! Eu acho que quem está na universidade tem que ter inteligência e sabedoria! [Pergunto se ele acha que não precisava ter cotas]. Não... Existe a cota pela questão do racial, da desigualdade, sempre é bom ter. Por que sempre eu vou falar e pregar em todo lugar que eu tiver, as etnias e nações mais discriminadas no país chamam-se índio e negro. Uma que eles já vieram escravizados desde o princípio. Ali não veio da escravidão o alemão, o japonês, o gringo, vamos dizer assim, mas veio o índio como guiador e o negro para trabalhar, isso já veio da nação, já veio no princípio... E cada um tem uma história... então pra mim não existe essa questão de dizer “eu tenho cota”, pra mim não existe cota, eu tenho é direito de estar lá, eu tenho direito de estar lá! Entendeu? Por que tudo que nós estamos conseguindo hoje foi resultado de uma batalha que nós sofremos anteriormente. Ah, eu pra mim não existe esse negocio de falar pra mim: “Ah, eu não passei pela cota, eu passei pela geral. Eu não.

Eu estou lá porque eu tenho direito! Não estamos brigando por cota, nem pela geral, nós estamos brigando pelo nosso direito de estar lá realmente (CA3, R1, acréscimos meu).

O discurso assertivo de CA3, entendido dentro das relações de poder que permeiam a autoridade do cacique na cultura indígena, é produtor de identidades indígenas cotistas ressignificadas. Ser cotista pode não significar somente ser discriminado, inferiorizado, dependente, carente. Pode significar se apossar de um direito adquirido como medida emergencial de reparação de injustiças históricas. Seu discurso denota conhecimento dessas injustiças históricas, são elas que legitimam medidas urgentes de afirmação de direitos indígenas. Quando diz: “Esquece a questão de cota, mas coloca sua capacidade, não estou precisando da cota. O índio tem que estar na faculdade independente de cota”, o cacique chama a atenção para a produção de identidades indígenas. Chama a atenção para que não se sintam limitados às cotas para poderem estar na universidade, que independente de cotas, eles acreditem que têm capacidade de estar lá. Se o significado de cotas no discurso colonial discrimina o indígena, “Esquece a questão da cota. [...] Cota pra mim eu descarto!”. Em outras palavras, ele diz que se as cotas não são condição *sine qua non* de os indígenas estarem na universidade, elas, contudo, são importantes, pois chamaram/ chamam a atenção para o direito de os indígenas ocuparem esses espaços, se isso for importante para seus interesses políticos.

Em muitos casos também os indígenas estão sabedores de que entrar pelas cotas significa vencer uma concorrência maior do que fora das cotas: “é bem mais concorrido passar pela cota que pela geral” (AI17, R1). Isso é confirmado por IA11: “Muito mais concorrido. É como ele (CA3) falou, quem está lá é porque merece mesmo! Mas é o que ele falou, a cota é uma conquista que você teve... mas quem está lá é porque teve um conhecimento a mais que os outros...” (IA11, R1).

IA11 e AI17 estão falando da realidade do, então, vestibular, mais concorrido dentro das cotas que fora delas, realidade em alguns cursos da área de Ciências Humanas, que são mais procurados pelos indígenas, como é o caso do curso de Pedagogia que elas estão cursando. Ocorre então haver ali, um congestionamento maior na concorrência das vagas dos cotistas que nas vagas gerais. Depois de reprovarem, pela concorrência dentro das cotas até mais de uma vez, alguns tentam o vestibular novamente pelas vagas gerais e acabam sendo aprovados mais facilmente. Foi o caso do esposo da IA11.

Ou seja, depois de alguns anos de cotas, de conhecerem também que passar no vestibular pelas cotas, em alguns cursos como é o caso destes indígenas citados acima, significa ter passado por um crivo mais fino que os demais alunos não indígenas, não cotistas, nestes casos, o fato de serem cotistas, paradoxalmente, pode mesmo significar um fator de valorização em suas identidades.

O que se percebe é mais uma vez a capacidade e criatividade indígena de negociação dos significados, transformando aquilo que poderia ser um rótulo discriminatório “cotista” em um fator de valorização identitária. Ainda que na universidade a herança do processo colonial reproduz processos de inferiorização indígena as identidades indígenas são, de forma crescente, fortificadas, ressignificadas. “Nesse sentido, os povos indígenas são testemunhas vivas irrefutáveis de que os processos de dominação hegemônica, ainda que tenham como intenção explícita o fim da diferença, seja por meios simbólicos ou físicos, felizmente quase sempre fracassam” (BACKES & PAVAN, 2011, p. 111). E por que fracassam? “[...] fracassam não porque não sejam suficientemente violentos ou autoritários, mas porque a capacidade de organização, resistência e ressignificação dos grupos humanos possui proporções ilimitadas” (Ibid).

A identidade de indígena cotista foi discutida neste tópico por estar associada ainda, por alguns, como certa incapacidade essencializada dos grupos indígenas. O que pode se perceber nos depoimentos dos participantes da pesquisa que a identidade indígena cotista pode ser alvo de preconceitos e discriminações. Mas essa identidade em muitos casos pode e é ressignificada, negociada, quando se reconhece o elemento discriminador da representação e a ele propositadamente se resiste, ou em que se reconhece que em alguns cursos ser cotista significa ter enfrentado concorrência maior dentro das cotas que nas vagas gerais, o que significa, na lógica do mérito, um fator de prestígio.

Mas a representação indígena de incapacidade essencializada, etnicizada, parece recorrente, a despeito do adjetivo cotista. Por essa recorrência, o próximo item trata dessa questão.

4.4 - “Até você, que é índio, tem capacidade de fazer um mestrado”: fixação de uma suposta incapacidade étnica

Já havíamos realizado quatro reuniões com os indígenas-acadêmicos nas aldeias de Sidrolândia e de Dois Irmãos de Buriti, quando fui procurar pelos acadêmicos que haviam

deixado de ir à universidade. Já havia percebido antes que uma boa parte dos acadêmicos, que se dispusera a participar da pesquisa, estava frequentando as aulas regularmente, pareciam não estar em uma relação muito tensa com a universidade. Ou seja, estávamos construindo dados sobre as identidades/ diferenças produzidas na universidade possivelmente somente de/ com um grupo de acadêmicos que poderíamos considerar de mais bem sucedidos, ou mais persistentes em permanecer na academia. Considerando que as identidades se produzem na relação com a alteridade, essa não permanência de seus colegas indígenas pode ter produzido, além de outros efeitos, um efeito de valorização e autoconfiança nas identidades dos indígenas que permaneciam, o que será apresentado e discutido no próximo capítulo.

Mas e os que haviam desistido ou estavam quase desistindo? Que efeitos em suas identidades foram produzidos nesse processo que os levou/ estaria levando à sua saída da universidade? Através das atas de resultados finais dos cursos de uma das unidades da UEMS, identifiquei os nomes dos indígenas-acadêmicos que haviam se matriculado e posteriormente não haviam renovado sua matrícula ou apareciam como reprovados por falta. Com os nomes em mão, procurei me informar com nossos participantes sobre o endereço deles, caso conhecessem. Consegui visitar alguns desses alunos nas aldeias de Buriti e os motivos narrados para a desistência da universidade foram vários, desde o nascimento de um filho, até as dificuldades financeiras, de transporte, entre outras. Mas um caso, em especial chamou-me a atenção. Passo a narrá-lo.

Já havia perguntado aos colegas sobre o motivo que levaram a acadêmica IA7 a não ir mais à universidade. Ela havia dito em nosso primeiro encontro que tinha o objetivo de terminar seu curso na UEMS e chegar ao doutorado. Quando ela disse isso, já tinha uma filha pequena. Mas isso não havia sido, até então, motivo para deixar o curso e até pensava em prosseguir para além da graduação. Quando conversamos naquela reunião sobre a discriminação que poderia haver em torno de serem cotistas, ela havia dito bem humorada: “Mas eu estou lá!” Um dos colegas disse que ela desistiu, pois não estava fazendo o curso que desejava e também parou para cuidar de sua filha. Entre as indígenas, não é raro que o nascimento de um filho leve a mãe à desistência dos estudos, em qualquer nível. No seu caso, além das dificuldades da viagem, do longo tempo ausente de casa, agrega-se a isso uma lógica cultural²⁷ própria, em que a maternidade é vivenciada com intensidade porque, para eles, cabe

²⁷ Segundo Fachin, a cena de mães indígenas entrelaçadas a seus filhos nos primeiros anos de vida é uma das imagens mais emblemáticas para descrever o significado da maternidade. “Mãe e criança quase se fundem em um mesmo corpo”, descreve a antropóloga Lucia Helena Rangel e, nesta relação, o bebê tem livre acesso ao aleitamento, estabelecendo vínculos eternos. Segundo a pesquisadora, “a mãe cumpre um papel-chave na

à mãe a responsabilidade de educar os filhos para a vida adulta. Ou seja, a decisão de não mais ir à universidade para cuidar do filho já seria uma razão suficiente e compreensível para sua desistência. Mesmo assim, eu queria ouvir suas razões, por ela mesma.

Era uma manhã muito fria de julho de 2012. Ao chegar a sua casa, depois dos cumprimentos e rápida conversa com sua sogra, fomos só nós duas sentar em banquinhos no quintal, ao calor aconchegante do sol. Ela me disse que queria mesmo fazer outro curso não oferecido na UEMS e que também precisava cuidar de sua filhinha. Nenhuma novidade até aí. Perguntei como estavam suas avaliações na universidade e ela me disse “[...] até que estava pegando jeito, eu fiz os trabalhos... (IA7, EN1).

Convidei-a, então, a voltar à UEMS, argumentando que se terminasse seu curso ali, poderia trabalhar na aldeia e com a remuneração teria mais condições de fazer o curso desejado, uma vez que era um curso oferecido por universidades pagas ou pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cuja concorrência não era pequena.

A essa altura ela já havia dito também que podia contar com a ajuda de sua sogra e irmãs para cuidar da filha. Depois de assim instar para que voltasse, ela começou a se abrir: “Mas é difícil, a gente não tem *internet*, tem só na casa da IA4... quando o professora passa trabalho...”(Ibid). E continuou: “Teve um professor que passou um trabalho e era pra pesquisar na *internet*, daí eu fui na casa da colega, mas a *internet* estava caindo, ou tava fora do ar, daí eu não consegui fazer”(Ibid). Chegou o dia em que deveria se apresentar. Ela foi à frente junto com seu grupo e explicou que não haviam conseguido o material para a apresentação do trabalho. Segundo as suas palavras, o professor ficou bravo e disse: “‘Vocês têm que ter responsabilidade, é isso e aquilo’, eu falei o que tinha acontecido. Ele disse que não tinha desculpa porque ela tinha dado tempo suficiente pra fazer o trabalho... **daí ele falou que eu não tinha capacidade de estar lá**”(IA7, EN1, grifo meu). Enxugando as lágrimas, olhando sempre para baixo, com voz embargada disse: “Daí eu saí da sala sentei num banco lá fora e chorei muito, e pensei: eu não volto mais aqui, não tem como continuar...” (Ibid).

O sentido da frase ouvida do professor não se resume a palavras apressadas/ mal pensadas/ infelizes, ditas no calor da emoção. As relações assimétricas de poder entre professor e acadêmica e demais acadêmicos conferem estatuto de verdade às palavras (mal)ditas, mas podem também suscitar resistência. Se tal enunciação coincide com representações estereotipadas de outros acadêmicos que assistem o drama na sala, adquire,

formação dos vínculos sociais e de pertencimento a família e a um povo” e esse é um dos motivos que garante à maternidade um papel central (FACHIN, 2011, p. 1).

segundo Silva (2009) efeito performático pela reiteração e possibilidade de reiteração de tais representações, pois a fala do professor pode parecer ecoar amplificada ao olhar consensual dos colegas que a observam, aparentemente omissos. E mais: se forem ao encontro de possíveis sentimentos da acadêmica de dúvidas/ medos/ inadequação às exigências da academia, reiterando-os/ consumando-os, tal (mal)dito produz uma realidade, fabrica uma identidade/ diferença inferiorizada, produz uma acadêmica que passa a acreditar na sua incapacidade essencializada/ naturalizada. Produz sua exclusão da universidade.

Depois de insistir para que ela voltasse, tentando, se fosse possível, ajuntar as migalhas de sua identidade fraturada e colocando-me à sua disposição como suporte, ela disse que iria pensar. Se decidisse voltar, disse que eu seria a primeira a ser informada. Duas semanas depois, quando havia terminado o recesso de julho, ela ligou-me dizendo que iria pegar logo mais o ônibus para a universidade, havia decidido voltar. Não consigo descrever aqui o misto de emoções que experimentei. Mas como estava afastada para o doutorado, não pude acompanhá-la no dia-a-dia e, algumas semanas depois, perguntei por ela a um colega seu. Ele disse-me que ela não estava estudando mais. Assim terminou essa parte da vida da indígena-acadêmica IA7. Se esse relato, autorizado, não fosse narrado aqui, teria talvez a versão única de ser contado/ registrado apenas como um número a mais na longa lista de indígenas que “se evadiram”.

Assim como IA7 havia apontado anteriormente apenas as causas periféricas, de ordem pessoal, para sua saída da universidade, pode ser que outros acadêmicos “evadidos” podem ter deixado de ir à universidade não somente pelo ônibus que não passou, pelo filho que nasceu, pela falta de dinheiro para as fotocópias ou outras razões secundárias. Não que essas vicissitudes não sejam importantes e até determinantes. Mas como será descrito adiante vários indígenas-acadêmicos tem demonstrado bastante resistência para suportar situações adversas quando se colocam um objetivo e, principalmente quando acreditam que podem consegui-lo. O que parece acontecer é que em meio às relações de poder da academia, algumas representações sobre a incapacidade indígena quando vindas principalmente de docentes, cuja posição hierárquica talvez seja mais considerada pelos indígenas, podem levá-los a não permanecer mais nesse espaço. Refleti, posteriormente, que mesmo essa não permanência parecendo ser um ato de fraqueza, constitui na realidade um exercício de poder, uma manifestação de resistência indígena e de estratégia de defesa de sua identidade/ diferença. Por que continuar em um lugar que inferioriza sua identidade/ diferença indígena? Ela pode se sentir mais valorizada em outro lugar.

Contudo, é preciso destacar que as representações enunciadas ou mesmo expressas no olhar do professor parecem ter um efeito preditivo, quase profético, produzindo aquela identidade/diferença nomeada, estereotipada. Segundo um professor da UEMS que tem observado e estudado os efeitos dessas atitudes sobre os indígenas-acadêmicos: “Os discursos discriminatórios por parte de alunos, funcionários e professores, dentre outros fatos que servem de empecilho para a permanência ou sucesso do indígena no ensino superior, gerando em muitos um sentimento de incapacidade para realizar as atividades acadêmicas” (PU7). O sentimento de incapacidade ou de inferioridade pode ser difundido de tal forma que quando um indígena-acadêmico diz se achar capaz pode ser até desacreditado pelos colegas, como descrevo a seguir.

Estávamos naquele momento de nossa terceira reunião em março de 2012, em uma discussão bem descontraída, com muitas risadas. Havia solicitado aos participantes da pesquisa que completassem a frase: “Os professores olham para mim, como indígena-acadêmico, e pensam que sou...”. Nessa atividade geradora de discussão, as respostas eram anônimas e escritas em um pedaço de papel. Depois esses papéis foram distribuídos aleatoriamente, a pessoa que lia a resposta escrita não era a mesma que havia respondido. Ou seja, não havia a intenção de identificar explicitamente quem escreveu, tentando evitar uma situação intimista ou constrangedora. É bem possível que algumas respostas dadas nessa reunião identificavam o autor ou a autora pela letra ou alguma outra pista, já que era um grupo pequeno de oito indígenas-acadêmicos, mas isso era uma exceção.

Uma resposta provocou mais risadas: “Quando os professores olham pra mim eles pensam que sou capaz como outros não indígenas”. A leitura dessa resposta foi interrompida por outra pergunta: “Será?” (IA5, R1) que causou risos entre eles. A resposta continuava: “Às vezes pensam que sou um *nerdi*...” Quem lia a resposta leu “*nerdi*” com estranhamento e sua leitura foi interrompida pelas risadas do grupo e pela pergunta de um colega: “Como que é? *Nerdi*?”. O restante da resposta explicava: “Pois sendo um acadêmico indígena poderia ainda estar no Ensino Médio”.

Geralmente a vontade de rir surge espontaneamente quando estamos diante de uma situação de incongruência, quando a lógica conhecida é substituída por elementos que não combinam entre si. É possível que a resposta tenha soado como uma piada, pois em se esperando um padrão de respostas, inusitadamente, apareceu outro tipo de resposta. A explicação seguida tornava a resposta congruente e acabava a graça. É possível que os indígenas, em uma maioria, talvez, estejam cursando o Ensino Médio com uma idade mais

avançada que a idade/série considerada padrão na educação regular. Como este indígena entrou na universidade com dezessete anos, dado que descobrimos logo em seguida pois o autor da resposta se identificou, ele poderia ser considerado um *nerdi* para o padrão de idade de entrada dos indígenas na universidade.

Mas, se dizer que é representado pelo professor em uma identidade de *nerdi* como indígena-acadêmico parece inusitado e por isso engraçado, que padrão de repostas seria esperado? Talvez respostas congruentes com a colonialidade, congruentes com o padrão produzido e reiterado no discurso colonial. As outras respostas, além dessas duas, foram: “Logo no primeiro ano, eles falavam pra nós: Ah! é índio, é da cota, não tem a capacidade que a gente tem” (IA11, R1); ou: “Acham que sou incapaz de alcançar meus objetivos” (IA12, R3); e como já foi apresentado: “Mas só no olhar já... se percebe que vê a gente como... incapaz” (IA14, R1); ou ainda: “Por eles não conhecerem, achando que a gente não tinha muitas vezes talento pra fazer um trabalho, ou ir lá na frente pra explicar um trabalho” (IA15, R1). A essas respostas não houve reação de estranhamento por parte dos colegas quando foram relatadas.

Penso que as reflexões de Fanon (2008) em “Pele negra, máscaras brancas” relativas às relações raciais entre brancos e negros podem ser transpostas/ articuladas/ parafraseadas para nossa reflexão no que diz respeito a esse possível sentimento de incapacidade/ inferioridade que acaba sendo produzido nas relações coloniais que fabricam as diferenças étnicas indígenas inferiorizadas. O discurso colonial se produziu/ se produz a partir do encontro com o Outro que passa a ser nomeado em sua diferença. Essa diferença inferiorizada do Outro é necessária para a afirmação da identidade do colonizador, pois identidade e diferença se constituem necessariamente em sua relação (SILVA, 2009).

De acordo com Fanon (Ibid) o mito do branco sobre si mesmo como um tipo superior de homem é instaurado em seu inconsciente coletivo. É o que denomina de “complexo de autoridade” que “justifica” a classificação e hierarquização do Outro. Parafraseando o autor, posso dizer que a partir dessa demanda, é criada a ideia de índio em dicotomia com o não índio. A partir desse sistema, no raciocínio de Fanon (Ibid), para o indígena se valorizar restaria como alternativa, ocupar o lugar do não índio, pois assim sua identidade seria “a” completa. Comentando sobre isso, Bhabha diz: “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto permite o sonho da inversão dos papéis” (BHABHA, 2010. p. 76).

Seguindo a reflexão de Fanon que privilegia a dimensão psico-política sobre a dominação colonial, essa negação de si pode colocar o sujeito inferiorizado em um confronto psíquico contra si próprio e como consequência nasce nele um “complexo de inferioridade”. “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: **é o racista que cria o inferiorizado**”(FANON, 2008, p. 90, grifo no original).

Sair da aldeia e inserir-se no “mundo de branco” (IA5, R8) da universidade significa cruzar fronteiras em um espaço/ tempo de divergências entre as referências familiares da cultura e comunidade indígenas e o universo simbólico desse mundo marcado pela herança colonial. Nesse espaço de fronteira o indígena é requisitado a reconsiderar sua vida, pois ali se sentirá diferente dos outros. Apressadamente, se diria: O índio se inferioriza. Não. Na realidade ele é inferiorizado. Em uma situação que Hall (2010) denomina de diáspora ou de fronteira, em que Fanon (2008) diz que “[...] Ao primeiro olhar branco, ele (o negro) sente o peso da melanina” (FANON, 2008, p. 133), podemos parafrasear: ao primeiro olhar não indígena, ele, o indígena, sente o peso de sua indianidade.

Isso pode ser observado neste depoimento: “Então, que nem nós estávamos falando da nossa aceitação lá na UEMS, professora, vou te falar uma coisa fundamental: Desde aqui [da aldeia], ele [o indígena] já vai acanhado” (IA3, R1). Ou seja, sentir-se acanhado, sentir-se inferiorizado não se trata de um recalque que o índio já traz *a priori*, mas tem a ver com a não aceitação de ele ser o que ele é/ deseja ser, tem a ver com a rejeição etnocêntrica da diferença e sua inferiorização dita/ mal-dita/ não-dita que pode ser entendida desde o primeiro olhar não indígena.

Como foi apresentado, nem sempre essas representações de rejeição/ inferiorização ao indígena são ditas em palavras, mas são as formas como os indígenas muitas vezes percebem as concepções dos professores e colegas a seu respeito. Manifestações sobre a incapacidade do indígena raramente se manifestam de forma ostensiva como no episódio descrito acima ocorrido com IA7. Essas concepções, muitas vezes, se assumidas, não são do tipo muito confessáveis ou podem vir disfarçadas em outras formas discursivas.

Um professor, em uma entrevista, falando sobre a diferença percebida nos indígenas em relação aos demais alunos, disse: “Acho que a diferença é cultural mesmo. Eles são mais lentos pra aprender, não são como outros alunos que pegam o assunto e já vão fazendo relação com outras coisas que viveram, que aprenderam antes, acho que é cultural mesmo” (PU8). “Lentos para aprender” parece ser um eufemismo para representar certa incapacidade associada à cultura, ou seja, uma “lentidão para aprender” que inclui todos que

fazem parte dessa cultura. Dito de outra forma, nessa concepção, basta o acadêmico ser índio, já será “lento para aprender”. Ele complementa ainda dizendo: “Mas eu tenho essa visão da cultura, se não fosse isso, eu diria que eles são fracos mesmo pra aprender”. O professor se apóia em sua compreensão da multiculturalidade que confere certa “legitimidade ética” para sua representação do indígena “lento para aprender”. Acontece que “visão da cultura” poderia envolver também a compreensão das “outras coisas que [os indígenas] viveram, que aprenderam antes” e que a relação não se faz sem tradução entre universos distintos. Essas representações docentes são produções de estereótipos, hierarquia cultural, discriminação, tanto quanto dizer que são fracos para aprender. Tal concepção se alinha com a noção de *déficit* cultural, apresentado por Duschatsky e Skliar (2001).

A noção de privação ou *déficit* cultural dos alunos está também na base do multiculturalismo conservador ou empresarial, analisado por Peter McLaren (1997). Segundo essa visão, as sociedades e as culturas são classificadas como inferiores ou superiores e os padrões de desempenhos aceitáveis baseiam-se no capital cultural da classe média. Essa visão é altamente discriminatória, mas segundo o autor ainda bem presente nos dias atuais. “Juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (MCLAREN, 1997, p. 115), ou seja, “deixar” a própria forma de ser de lado para poder pertencer à turma. McLaren nos diz que os conservadores têm uma visão eurocêntrica e apontam o *déficit* cultural como o responsável pela desqualificação dos não brancos (Ibid).

De acordo com essa teoria, os alunos podem ter dificuldades ou até impossibilidade de aprendizagem por conta de sua etnia, dialeto ou cultura. Dessa forma, se um professor acredita que um indígena-acadêmico tem certa dificuldade *a priori* oriunda de seu pertencimento étnico-cultural, existe uma possibilidade considerável de vir a levar esse acadêmico a ter um desempenho insatisfatório, exatamente por acreditar que ele terá dificuldades de aprendizagem, “provando” assim sua tese.

Um dos dispositivos de controle para que isso ocorra são os instrumentos de avaliação acadêmica. Eles não são inocentes. Certo professor disse assertivamente: “O índio não consegue apropriar-se do sentido acadêmico da universidade.” (PU4). Ele reforça sua tese dizendo: “O conhecimento acadêmico não é minimamente entendido pelo índio. [...] Se eu der um livro para o índio com conhecimentos acadêmicos, ele não vai se apropriar” (Ibid). Se este professor acredita no *déficit* cultural do índio, basta suas avaliações se pautarem em textos livrescos de linguagem acadêmica densa, sem que sejam traduzidos a uma linguagem

significativa para todos²⁸: Os indígenas cairão na armadilha. Com esse dispositivo de controle, sua tese se “comprova”. Não quero dizer nesse relato que esse professor tenha premeditado levar os indígenas ao fracasso, e nem que seu discurso seja mal intencionado. Não se trata disso. Este professor, eu e todos nós fomos produzidos no discurso colonial e suas sombras nos assombram como um espectro.

Outro professor diz que com o passar dos anos mudou sua forma de avaliação em relação aos indígenas. “Mas o que eu via nas avaliações deles é que a redação, a gramática, os erros ortográficos eram graves, a redação confusa, eles acabam se perdendo na avaliação” (PU2). O que mudou em sua forma de avaliar: “Hoje as avaliações, acho que focalizam mais o processo, como eles entram e como eles saem, avaliação oral” (Ibid). Falando sobre os indígenas que ficaram de dependência em sua matéria, argumentou que existem cursos como o de Enfermagem, em que o erro não é permitido, pois pode levar à morte. Preocupações compreensíveis, considerando os possíveis riscos à vida humana decorrentes da ação de profissionais mal preparados. Mas até que ponto, o rigor com a gramática e os erros ortográficos não são utilizados como dispositivo de controle em nome da preocupação com esse preparo específico? Penso que ele se deu conta, depois, que em certos momentos na avaliação dos indígenas, a avaliação oral pode ser mais adequada para diagnosticar aqueles aprendizados dos quais depende a vida humana.

Se a avaliação oral pode ser usada como instrumento alternativo à escrita em certos momentos para um melhor diagnóstico das aprendizagens indígenas, quando não conseguem se expressar de forma compreensível por escrito, ela pode também ser utilizada como dispositivo de controle que põe em evidência uma suposta incapacidade indígena, quando essa avaliação passa a ser exclusivamente oral. O professor PU1 diz: “Aqueles que interagiam melhor na sala de aula conseguiam maior desempenho, a minha metodologia de avaliação requer que os alunos falem, eles precisam se expor” (PU1). E explica, dizendo ainda: [...] eu quero ouvir ele lendo, eu quero saber se ele sabe se expressar. Aqueles indígenas que conseguiam melhor interagir, conseguiam melhor desempenho, aqueles que não conseguiam se relacionar, ficavam dentro de seu próprio grupo, eles não iam muito bem” (Ibid).

²⁸ Destaco que o problema não está no uso da linguagem acadêmica em si, mas na ausência de preocupação e prática de tradução simultânea para uma linguagem que seja compreensiva a todos.

Se a oralidade em sala de aula passar a ser um critério privilegiado para se avaliar, não só muitos indígenas podem não se sair muito bem, como especialmente eles podem se sair muito mal. Pois é sabido que falam pouco na sala de aula, não somente por serem mais observadores, mas por muitos estarem muitas vezes vivendo uma situação aguda de diáspora (HALL, 2010) e exílio (LARROSA & SKLIAR 2001), e estando muitas vezes experimentando aquele permanente sentimento de deslocamento, não se sentindo em casa como nos falou Bauman (2005) e Hall (2010), levando-os a se invisibilizarem. Exigir que falem também pode significar o entendimento de que existe uma incapacidade ou um déficit na sua comunicação oral que precisa ser corrigido, assim forçando-os a falar, deverão “aprender a falar”, ainda que isso signifique expô-los ao constrangimento. De novo trago McLaren: “Juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (MCLAREN, 1997, p. 115).

Enquanto escrevo, paro para pensar em quantas vezes na minha prática avaliativa eu não me dei conta de que havia necessidade de adequar os instrumentos para procurar a melhor forma de expressão do pensamento de meus alunos. Quantas vezes eu não desqualifiquei a capacidade de meus alunos indígenas por eu não entender o que escreveram? Quando vezes não me dei conta de que dificuldades de se expressar por escrito ou dificuldades de entender um livro de linguagem acadêmica não significa *déficit* na capacidade de construir um conhecimento significativo? De fato, “[...] como sujeitos da cultura ocidental/ colonial, por maior que seja o nosso desejo de evitar as representações que posicionam a diferença como *déficit*, elas podem nos capturar em algum momento” (BACKES & PAVAN, 2011. p. 117).

A discriminação da capacidade indígena pode não se revelar gratuitamente aos olhos daqueles que não estão sensíveis às discriminações das diferenças e/ ou não são seu alvo. IA5, representante dos indígenas-acadêmicos, engajado politicamente, articulado com os professores e indígenas diz não perceber um tratamento inferiorizante em relação aos indígenas: “Mas na universidade eu não vejo isso, pois se isso existisse seria uma discriminação” (IA5, R3). Um professor disse também: “Mas acho que não existe discriminação nem dos professores, nem dos colegas, pelo menos não é ostensivo”. Como foi apresentado até aqui, infelizmente ela existe. Mas pode não estar visível à superfície, dessa forma, alguns indígenas e professores podem não perceber essas atitudes e não perceber as próprias atitudes de preconceito.

Enunciados politicamente corretos, ou silêncios cautelosamente pensados podem ser fortuitamente traídos pelo olhar e outras expressões não verbais que dizem sem letra, falam sem palavras, se entregam sem querer se entregar. Por essas formas quase acidentais, os indígenas lêem os estereótipos escritos nos interstícios textuais do impronunciável. Isso pode ser percebido na fala da indígena-acadêmica IA14, já apresentada anteriormente: “Quando eu cheguei... às vezes a pessoa não fala, né? Mas só no olhar já... dá para perceber que veem a gente como... incapaz. Não todos” (IA14, R1). Falando também sobre como percebe o olhar do professor a seu respeito, como indígena-acadêmico, IA16 disse: “(Acham que sou) somente um indígena, que só vou iniciar os meus estudos e parar na primeira dificuldade, e não podemos conquistar aquilo que queremos” (IA16, R3).

Nos últimos anos o discurso da diversidade cultural tem ganhado espaço no campo educacional e, na UEMS notadamente, a partir da implantação do sistema de cotas. Ou seja, “[...] um espaço privilegiado na linguagem, nas práticas discursivas que parecem ser compartilhadas em torno da ideia do encontro cultural, da convivência, da peregrinação entre os diferentes povos, raças, da passagem através das culturas [...]” (SKLIAR, 2003, p. 124). Desde então, de forma crescente, formas quaisquer de discriminação têm sido reprovadas. Formas comprovadas de discriminação são passíveis de sanções nos termos das leis criadas para combatê-las. Desde então, mesmo que o “espírito da lei”, ou suas razões históricas não sejam compreendidas, assimiladas, admitidas, medem-se as palavras, praticam-se discursos politicamente corretos ou evitam-se manifestações contrárias sempre se avaliando quando se fala, onde se fala, com quem se fala, para que se fala.

Contudo, “[...] sob algumas condições de análise ‘subjaz ali mesmo um travestismo discursivo’” (SKLIAR, 2003, p. 124) como estratégia de assimilação do outro “[...] deixando incólumes as assimetrias de representações e de relações de poder” (Ibid, p. 125). As atitudes discriminatórias vazam pelos vãos dos dedos, escapam nos discursos travestidos como o que aconteceu com o indígena-acadêmico IA6 que diz ter se sentido inferiorizado na universidade, especialmente em uma ocasião em que o professor disse à classe: “Vocês têm capacidade de fazer um mestrado, até você, que é índio, tem capacidade de fazer um mestrado”. Este índio era ele que foi colocado em destaque com o “até você que é índio”. Pode-se dizer que o que se observa aqui é que “[...] em uma reversão catacrética [...] o discurso performativo do ocidente liberal, suas conversas e comentários cotidianos revelam a supremacia cultural e tipologia racial sobre as quais o universalismo do Homem se funda”

(BHABHA, 2010, p. 328). Ou seja, é um discurso travestido de igualitarismo do Homem denunciado por Bhabha (2010) que parece abarcar o outro, mas na realidade o solapa.

Colocando o índio em destaque o que se revela é a produção da identidade/diferença no olhar desse professor. Sua fala mostra uma intenção de pôr em ação um discurso multicultural. Revela uma intencionalidade de tratar em pé de igualdade aqueles que são diferentes, talvez entendendo esse esforço como um avanço. No entanto, demonstra a visão estereotipada, a visão inferiorizada do outro que, vinda de um professor, produz diferença, produz identidade não só no indígena, mas nos não-indígenas. “Não precisava ele ter falado aquilo, eu sei que eu tenho capacidade de fazer um mestrado, mas quando ele fala daquele jeito, apontando para a gente, o que ele está querendo dizer, né?” (IA6, R4).

Que efeitos nas identidades indígenas esse tipo de discurso produz? “A vergonha. A vergonha e o desprezo de si. A náusea. Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor” (FANON, 2008, p. 109). Foram os efeitos produzidos na identidade negra de Fanon. Efeitos sentidos literalmente em sua epiderme! Você pode fazer um mestrado, apesar de ser índio (!) seria uma paráfrase a Fanon. Eis aqui uma forma de “hospedagem hostil” de que nos falou Skliar (2003). Expressão de um igualitarismo mimético, cínico, hipócrita pode ser mais ofensivo que uma discriminação aberta, pois esta pode engendrar resistência e subversão enquanto aquele mascara, confunde, disfarça. Mas não confunde a quem impinge dor. IA6 questiona o que o professor estava querendo dizer. Mas ele sabe muito bem, na pele, a representação docente sobre o indígena quando se expressa, pensando não ter expressado, o que se pensa do indígena.

A partir dessa fala, nesta quarta reunião, questionei o que se entende por capacidade, se alguém já havia sentido dúvida sobre sua capacidade de obter êxito na universidade e o que o havia feito sentir-se dessa forma. Perguntei: “alguém quer falar sobre isso?”. O que se seguiu foi um longo silêncio. Resisti ao impulso de quebrá-lo, esperei longos segundos até ser lentamente cortado por breves declarações sobre “dúvidas que sinto às vezes sobre se vou sair bem nas avaliações”, se “ia ficar de dependência”, mas seguidas de afirmação sobre a própria capacidade: “Assim como o não índio, sabia que tinha capacidade” (IA12, R4).

Um pouco antes nesta mesma reunião IA6 havia dito: “É como meu avô falou, o índio é como um macaco em cima da árvore que o branco fica chacoalhando lá em baixo para o índio cair. Se você não segurar firme, você cai” (IA6, R4). Demoramos um pouco nessa metáfora. Perguntei o que seriam “as coisas” ou os fatores que “chacoalham” a árvore para o

índio cair? Por que eles não haviam caído? O que fez com que vários colegas, desistentes da universidade, houvessem caído da árvore?

Ao terminarmos a discussão, procurei lembrar o pequeno texto que havíamos lido no início do encontro de como as identidades são produzidas pelo outro, pelo olhar do outro, pelas representações, como somos nomeados, o que comentam sobre nós, o que comunicam em seus olhares sobre nós. Muitas vezes a imagem que temos de nós mesmos, sobre nossa capacidade, sobre dúvidas se conseguiremos falar em público é produzida pelo olhar do outro “chacoalhando” a árvore” para cairmos.

O discurso “até você é capaz” é contradito nas ações/ omissões. Omissão, por exemplo, em assumir a orientação de um indígena em projetos de pesquisa, de extensão ou mesmo de orientação em trabalhos de conclusão de curso. “A dificuldade dos indígenas em conseguir orientadores para bolsas de iniciação científica, realizar projetos nas aldeias e outras atividades que os não indígenas conseguem com certa facilidade é uma demonstração de desrespeito, ignorância sobre a temática etnicorracial” (PU7). Isso, segundo esse professor, representa “[...] ausência de preocupação docente com a questão da diversidade presente na sua sala de aula, fruto de uma ideologia baseada no mérito e na crença do mito da democracia racial que grassa o pensamento da sociedade brasileira e principalmente da academia” (Ibid).

Nas formas de representações narradas até aqui, o outro emerge estereotipado, como incapaz, como se as identidades dos indígenas não passassem por processos de hibridização e ressignificação, como ocorre com todas as identidades. O que ocorre no processo de congelar, estereotipar e cristalizar o outro, no caso, o indígena, este “[...] perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso” (BHABHA, 2010, p.59).

Se há uma parcela dos indígenas que muitas vezes não alcançam as notas mais altas no sistema de avaliação da universidade isso se deve a vários fatores. O primeiro poderia ser apontado como a mesmidade da universidade como lugar de uma cultura e conhecimento hegemônico, do que deriva os próprios conteúdos curriculares centrados nesse tipo de conhecimento tomado como válido, legítimo, em desconsideração a outras formas de saberes. Em sua esteira, segue a forma de se avaliar, usada como instrumento de controle e seleção daqueles considerados incapazes, privilegiando a escrita e a linguagem formal desse conhecimento.

Outras razões foram apontadas por um professor entrevistado: a) “condições de ensino nas escolas situadas nas aldeias e periferias das cidades, nas quais os indígenas geralmente estudam. Nessas escolas, as disciplinas das áreas específicas [...] padecem da ausência de professores qualificados” (PU7). Isso ocasiona prejuízos em relação aos conhecimentos “[...] no vestibular e na trajetória acadêmica” (Ibid). b) “Os conteúdos e a relevância que é dada a estes (superficialidade, valorização em demasia de alguns conteúdos e exclusão de outros)” (Ibid) no Ensino Médio. c) “Os indígenas assim como muitos alunos da escola pública, oriundos da classe pobre [...] trazem para o contexto escolar uma gama de experiências e diferenças, com as quais a universidade e seus docentes não estão preparados para conviver e trabalhar” (Ibid). Ou seja, são dificuldades pontuais passíveis de serem superadas, mas nunca incapacidades essencializadas. E apesar das dificuldades dos estudantes indígenas serem aparentemente maiores que dos estudantes não-indígenas, não se pode dizer que todos apresentaram as mesmas dificuldades, ou que as apresentaram da mesma maneira. E para finalizar essa lista, ele aponta: d) “[...] no ensino superior grande parte de nossos docentes ainda não se atentaram para esta situação e continuam desenvolvendo atividades de ensino para uma clientela que existe apenas no seu imaginário social” (Ibid).

Quais são os resultados dessa confluência de fatores? “[...] elevado índice de evasão, anos de repetência ou aprovação com médias consideradas baixas sob o olhar meritocrático” (Ibid). Mas o resultado disso tudo pode também ser outras possibilidades: resistência, negociação, subversão, criatividade. Há um conjunto de efeitos sobre as identidades indígenas carregados de ambivalência. “Os sujeitos não são receptores passivos. Os sujeitos sempre podem oferecer resistência, podem ignorar os apelos, aderir parcial ou totalmente aos posicionamentos impostos/ propostos pela cultura hegemônica” (BACKES, 2008, p. 457).

E assim foi/ é/ será com vários indígenas que insistem/ resistem em construir/ reconstruir suas histórias. Em uma entrevista, um professor da UEMS disse: “Tem uma indígena que foi selecionada para o mestrado em Letras. [...] Ela foi passando em todas as etapas, não é? Não tem como reprovar” (PU9). Ela já havia cursado duas licenciaturas. Tinha um projeto de pesquisa interessante, segundo o professor, embora não houvesse alguém que fosse estudioso daquela questão e lhe fosse sugerido outro tema. Este professor disse que talvez a orientaria em sua pesquisa.

Ainda que alguém questionasse/ estranhasse a aprovação de uma indígena em um processo seletivo com o rigor esperado para um programa de mestrado, havia as justificativas

“indiscutíveis” fundadas no mérito: “Ela foi passando em todas as etapas”. Ainda que dispositivos de controle de inclusão/ exclusão sejam acionados aqui, “não tem como reprovar”. O professor chama a atenção para que, em meio à cultura do mérito, ela mostrou que tem capacidade, sim. “[...] sempre há outras possibilidades: possibilidades de subverter, transgredir, rebelar-se e revoltar-se, instituindo outras posições de sujeito” (BACKES, 2008, p. 457).

Se os colegas *purutúye* demonstram discriminação, outras posições de sujeitos podem ser instituídas. A indígena-acadêmica IA19 percebeu a discriminação com os indígenas na hora de formar grupos de trabalho. “Os colegas *purutúye* começam a chamar aqueles que eles acham que são os melhores alunos, os mais capacitados, e os indígenas vão sobrando” (IA19, R3). Mas com o indígena IA8 foi diferente. Ele percebeu isso no começo do curso e restou-lhe formar uma dupla com outro indígena da sala. Combinou então com esse colega que “nosso trabalho tem que ser o melhor da sala” (IA8, R5). Agora, segundo ele, os *purutúye* querem ser do grupo deles, “porque os nossos trabalhos são sempre os melhores, os professores elogiam”(Ibid). Mas ele continuou somente com seu parceiro indígena, decidido a subverter as representações hegemônicas.

IA8 e seu companheiro estão subvertendo as lentes oculares dos professores, afetando seus olhares: “Eles veem em mim o interesse pelos estudos e muitos deles já me elogiaram. E com isso, quero mostrar para todos que todos os indígenas são capazes” (Ibid). Em seu ato de subversão, IA8 quer resgatar não somente sua dignidade, mas a dignidade de “todos os indígenas”, de um povo subjugado em uma incapacidade étnica fabricada em meio aos interesses simbólicos e materiais envolvidos nas relações de poder (SILVA, 2009, HALL, 2010).

IA11, indígena do curso de Pedagogia relata que “através da cota não consegui... (ser aprovada no vestibular). Daí eu fui pela geral e consegui passar pela geral” (IA11, R1). Em alguns cursos pode ocorrer de a concorrência dentro das cotas ser maior e isso, como foi descrito no item anterior, é um elemento que tem evidenciado para os próprios indígenas que a possibilidade de estar na universidade pode muitas vezes independe das cotas. Se no começo “[...] eles falavam pra nós: ah é índio, é da cota, não tem a capacidade que a gente tem” (Ibid), isso também pode ser subvertido: “[...] Mas agora, não. Conseguimos nosso respeito”(IA15, R1).

Um (pré-)conceito é um pré-julgamento que detona a identidade do Outro baseado em representações estereotipadas. “Antes, por eles não nos conhecer, achando que a gente não

tinha muitas vezes talento pra fazer um trabalho, ou ir lá na frente para explicar um trabalho” (IA10, R1). Essa “certeza” de uma imagem fixa da incapacidade indígena resultava em rejeição dos indígenas para compor grupos de trabalho. “Certezas” que podem ser perturbadas: “Hoje não, eles é que nos procuram. É isso que a gente tem que colocar: nós temos que mostrar nosso valor [...] e muitas vezes não se encolher por uma palavra, né? não deixar se reprimir, mostrar para você que você é capaz” (Ibid). O empenho indígena em lutar para mostrar que é capaz dentro de aspectos da cultura hegemônica é também uma forma de proteger sua identidade indígena de representações inferiorizantes e ao fazê-lo é sua identidade indígena que está resistindo, é como indígena que está aderindo parcialmente ou totalmente à essa cultura da universidade.

“Não se deixar reprimir” ou “não se encolher por uma palavra” (mal) dita significa resistir com todas as forças a uma identidade que desejam imputar-lhe (BAUMAN, 2005). Não se trata somente de mostrar aos outros que você é capaz, mas em assim fazendo, mostrar-se para “você que você é capaz”, mostrar para si mesmo, fortalecendo sua identidade. É a batalha de que falou Bauman. A representação alheia imputa uma identidade/ diferença inferiorizada com a qual não se pode/ deseja conviver. É preciso empenho para dela se desvencilhar. Se por algum tempo algum indígena se identifica/ identificaram com uma identidade de incapaz, felizmente ela é uma “celebração móvel” (HALL, 2007, p. 13). Ou seja, essa ideia remete a uma identidade em andamento, deslocando-se e modificando-se em função do momento vivido, do local de onde o sujeito fala, de sua relação com o outro e de como é visto pelo outro. A identidade é, portanto, relacional e móvel. Está em trânsito, num “vir a ser” constante. As formas de ser visto podem ser mudadas, mudando as identidades. Significa isso, despir-se da própria lógica para se adequar à lógica hegemônica e ser visto como capaz? Penso que significa negociação em espaços hostis e refratários em que aderir à outra lógica pode significar estratégia de defesa dessas identidades em um campo onde a ênfase das representações é colocada em uma suposta incapacidade étnica.

Finalizando este item, é preciso destacar que zonas de fronteiras são espaços/ tempos nos quais nos transformamos em estrangeiros, em nômades, em transeuntes. Nela nos permitimos pertencer, somos posicionados ora de um lado, ora de outro, ou em nenhum dos lados plenamente e ao mesmo tempo em todos, em uma terceira margem, em espaços híbridos (BHABHA, 2010).

Não há, contudo, garantia de sempre consegui-lo. A formação identitária pode ser marcada por resistência ou pelas dobras aos discursos, com mais probabilidade de infinitas

possibilidades entre um e outro. Hall (2010) exemplifica a resistência na sua experiência quando recusa as aspirações da família por ostentar uma posição social elitizada e ilusória, como os planos de seu pai para que ele fosse um desportista, tendo que frequentar rodas sociais em que eles, negros, eram “respeitosamente” inferiorizados. “Minha própria formação e identidade foram construídas a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais fui exposto” (HALL, 2010. p. 387).

Por outro lado, quando nos posicionam, muitas vezes, acabamos ocupando esses lugares, como também ocorreu com Hall: “Eu tinha saído bem mais escuro que a média em nossa família”(Ibid, p. 179). Pelo significado do fenótipo nos discursos raciais, ele foi posicionado a um lugar marginalizado. “Por causa disso fui sempre identificado na minha família como alguém de fora, aquele que não se adequava, o que era mais negro que os outros, o pequeno *coolie*²⁹, etc.” (Ibid, p. 386). E lá ele se posicionou: “E desempenhei esse papel o tempo todo” (Ibid). Sobre isso, em outro momento diz: “[...] eu senti, naquela época como agora, convocado ao meu ‘lugar’ por aquela história” (Ibid 179).

A ambivalência do processo de posicionar o Outro consiste em que este Outro pode assumir o lugar e não conseguir sair dele, como também pode haver tantas outras possibilidades. O próprio lugar de uma suposta incapacidade pode engendrar os elementos energizantes para a decolonialidade. O discurso colonial pode produzir a energia decolonial (MIGNOLO, 2005).

Essa energia decolonial também pode ser observada na história pessoal de Hall, ao resistir ao local inferiorizado ao qual sua identidade foi posicionada de forma arbitrária, como narra: “Mas isso cristalizou meus sentimentos a respeito do espaço para o qual minha família me convocara. Eu não ia ficar lá. Eu não seria destruído por aquilo. Tinha que sair de lá. Senti que nunca mais deveria voltar para lá, pois seria destruído”(HALL, 2010, p. 391).

A energia das frases parece ser proporcional à dor vivida que a produziu. Mas embora Hall tenha migrado do Caribe, lugar físico onde sua identidade foi posicionada daquela forma, talvez tenha sido mais difícil sair do lugar cultural dessa identidade. “Quando olho as fotos de minha infância ou início da juventude, vejo o retrato de uma pessoa deprimida. Eu não quero ser quem eles querem que eu seja, **mas não sei ser outra pessoa**. Sinto-me deprimido por isso” (Ibid, grifo meu).

²⁹ Palavra depreciativa na Jamaica: “Coolie denota, se é que é possível, um grau abaixo de ‘negro’ no discurso da raça” (HALL, 2010, p. 179).

A história de Hall me faz pensar que talvez muitos indígenas-acadêmicos a quem lhes foi imputada uma identidade de incapaz na UEMS não queiram ser o que as identidades supostamente hegemônicas quer que eles sejam, mas talvez, também, não saibam ser outra coisa e por algum tempo se identifiquem com essa identidade, em um movimento mais delongado ou provisório. Mas esse algum tempo pode ser tempo suficiente para sua “evasão” da universidade. Mesmo que depois se possa decidir não ocupar os lugares determinados em suas identidades/diferenças, sair de lá, resistir ser destruído por aquilo, nunca mais querer voltar para lá, “para lá” será um dos lugares a estar, mas nunca mais um lugar de fuga impossível, mas de “celebração móvel”. Celebração, pois se comemora a possibilidade de movimento. Móvel pela própria razão dessa celebração: a resistência à ideia paralisante da fixação identitária.

4.5 - “Nós temos que fazer mais que os outros”: quando mais universidade significa mais identidades/ diferenças indígenas

Percebi entre os sujeitos participantes desta pesquisa que parecia haver uma relação constante: aqueles indígenas cujas identidades pareciam mais seguras e mesmo politicamente posicionadas como indígenas eram também aqueles que relataram ter vivido alguma experiência acadêmica anterior ou já terem frequentado algum curso profissionalizante também anterior à experiência da UEMS. Neste item chamo a atenção para esses sujeitos que viveram, no mínimo, essas duas experiências fronteiriças/ diaspóricas.

IA5 havia cursado Informática em outra universidade, embora não o tenha concluído. IA8 havia cursado Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas também em outra instituição universitária, o que lhe possibilitou um emprego na escola de sua aldeia, alcançado via concurso público. IA1 fez outros cursos profissionalizantes, entre eles o curso de técnico em enfermagem e sintetizou sua indianidade na frase: “Posso ser o que você é, sem deixar de ser o que sou”. IA19 cursou Pedagogia na UEMS de Maracaju antes do curso de Letras que atualmente realiza na UEMS de Campo Grande. Sobre ela voltarei a falar no próximo capítulo. IA20 começou a cursar Pedagogia na unidade da UEMS de Dourados e transferiu-se para Maracaju. Na primeira unidade ele era visto apenas “como um índio que veio do mato” (IA20, R7), na atual ele é respeitado e entrosado. Estes três últimos mencionados demonstraram uma identidade indígena segura e marcante. A descrição de cada um daria uma tese, mas pelos limites desse trabalho tomarei os dois primeiros para descrição e análise nesse item.

Geralmente eles se referem à primeira instituição ou ao primeiro curso como uma experiência mais traumática, dizendo que a segunda, ou o segundo curso foram bem melhores. IA5 compara as duas universidades em que estudou, dizendo que na universidade anterior sofria discriminação pelos colegas, uma vez que, por ser uma universidade paga, quem a frequentava eram alunos de maior poder aquisitivo, vestiam-se melhor, tinham outra condição econômica, por isso diz que era como se fosse invisível para os colegas. “Na UEMS não, o pessoal é trabalhador, se veste mais simples, conversa com você” (IA5, R3).

Ele relata que sua entrada na UEMS foi de certa forma tranquila, diferente de seus colegas que tiveram o primeiro contato “assustador” com o ambiente acadêmico. “A primeira experiência que eu tive ao ingressar na UEMS foi pensar: que legal estou de volta na universidade! No primeiro dia, como qualquer outro aluno, fiquei observando as pessoas, meio tímido [...] mas depois de uma semana tudo vai se encaixando” (IA5, R6). A timidez experimentada, na sua percepção, não foi diferente do que imagina ter acontecido com “qualquer outro aluno”, com qualquer *purutúye*, inclusive.

Em uma primeira leitura o que me chamou a atenção foi a diferença entre as instituições. Na primeira, a diferença de sua identidade, “como se fosse invisível para os colegas”, é produzida na relação com aqueles que podem comprar melhores roupas para se vestir. Em uma sociedade em que a identidade é definida em termos de “estilo”, as várias identidades possíveis não estão mais distantes que o limite do cartão de crédito permite. “A sociedade de cartões de crédito eliminou a distância entre a espera e o desejo” (BAUMAN, 2005, p. 54) Ou seja, você é aquilo que você compra. Se “você tem seu estilo, a *Renner* tem todos!” diz a propaganda. E com a necessidade de se sentir pertencente a um grupo, consome-se, podendo ou não, a fim de levantar a auto-estima e de se inserir na sociedade.

Nessa lógica da sociedade do consumo, o indígena IA5 poderia ser classificado naquela categoria de “consumidores falhos”, descrita por Bauman, “[...] pessoas sem dinheiro, cartões de crédito e/ ou entusiasmo por compras e imunes aos afagos do marketing” (BAUMAN, 2008b, p. 11). Pessoas que não existem para o mercado de consumo. Neste sentido também são invisíveis. Percebe-se aqui, a sobreposição entre raça e classe discutida por Hall.

Se na primeira instituição os estilos de bem-vestir ou mal-vestir delimitam as identidades e as diferenças, na UEMS, sua identidade de classe se aproxima ou se identifica com os demais estudantes que também são trabalhadores e se vestem em um estilo mais simples, segundo a descrição de IA5. As diferenças e/ ou as identificações apontadas por IA5

não são as étnicas, culturais ou raciais, mas de classe. Mesmo assim podemos dizer que as questões culturais são centrais, pois os significados atribuídos ao que se veste, ao que se compra, em como é visto quem compra ou como não é visto quem não compra, é cultural. Nesse caso a articulação complexa entre os sistemas de classe e sistemas racial ou étnico em que um pode determinar o outro. “A relação de equivalência entre eles não é fixa, mas tem alterado historicamente. Tampouco é ‘determinada’ por uma causa única, mas resulta de uma ‘sobre-determinação’” (HALL, 2010, p. 180). Na próxima fala, IA5 descreve o que mudou na UEMS. As relações sociais e as relações de classe parecem se fundir:

Quando eu passei a estudar na UEMS muitas coisas mudaram, até o convívio social, imagine só: quando é que um coordenador ia ficar conversando com um aluno no corredor, que é hoje na UEMS de Campo Grande, imagine eu sentado na cadeira do coordenador, sendo que isso não acontece em outra unidade, penso que ali para os acadêmicos é mais fácil de se enturmar porque são na maioria trabalhadores, são mais de responsabilidade, você ouve pessoas reclamando do seu salário, pessoas que reprovaram por falta, porque priorizaram fazer uma qualificação profissional para melhorar o seu orçamento, então tem tudo isso e muito mais (IA5), R6).

IA5 está falando sobre o seu coordenador de curso que o tem apoiado em seus projetos de atividades e eventos indígenas na universidade e na TI Buriti, dedicando tempo para conversar com o acadêmico que é representante dos indígenas-acadêmicos na unidade e foi eleito também membro do centro acadêmico da mesma unidade. Por essa relação, pelo que pude observar e que parece ser um exemplo concreto de interculturalidade, o coordenador tem o reconhecimento dos indígenas-acadêmicos.³⁰

Nessa primeira leitura, percebe-se a identidade de IA5 sendo produzida pela forma como é posicionada/ se posiciona pela cultura envolvente. A cultura no qual ele se insere cuida para demarcar “seu lugar”, ou a sua “geometrização do espaço” (VEIGA-NETO, 2002). As identidades do indígena-acadêmico são convocadas ao “seu lugar”. São lugares bem distintos. Em uma situação, na primeira universidade, seu lugar não existe, ele não é

³⁰No dia 19 de abril de 2012 houve na unidade da UEMS de Campo Grande o primeiro evento indígena da unidade, comemorativo ao dia do índio. Na ocasião um grupo de homens indígenas terena, dançarinos nas aldeias de Buriti, apresentaram a dança “*kypa'é*”, ou dança da ema, denominada pelos *purutúye* como dança do bate-pau. Ao final da dança os indígenas levantam sobre um estrado o cacique como forma de honrá-lo. Neste dia na UEMS, este professor coordenador foi elevado sobre o estrado, em uma finalização híbrida da dança, como forma de honrá-lo e agradecer pelo apoio neste evento e pelo seu relacionamento com os indígenas.

visto, e talvez isso tenha sido um dispositivo de controle e expulsão que o levou a desistir do curso. Em outra situação seu lugar é de reconhecimento.

Mas o sujeito não assiste passivo a esse processo de ser posicionado. Ele também se posiciona. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2009, p. 55). Hall (2006) nos lembra a que as identidades têm um caráter posicional e conjuntural. Sua produção se faz em termos de lugares específicos a serem ocupados. A “posicionalidade deslizante do sujeito” (BHABHA, 2010, p. 299) faz com que sua identidade seja invisibilizada em um contexto e posteriormente, em outro contexto, ela seja reconhecida em sua liderança e representatividade indígena.

É aqui que faço uma segunda leitura desse paralelo entre as duas circunstâncias, no caso do indígena IA5, deslocando o peso da produção das identidades de sobre as instituições somente para chamar a atenção para o papel não passivo do sujeito nesse posicionamento identitário. Como Woodward (2009) afirma, nossas identidades são constituídas pelas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Isso significa dizer que o sujeito não está inexoravelmente à mercê do discurso colonial ou preso e imobilizado no interior das relações assimétricas de poder. Pode haver um espaço de resistência no qual o sujeito colonizado vai abrindo uma margem de mobilidade. Essa resistência pode decorrer do próprio processo discriminatório que IA5 tenha sofrido, tendo essa discriminação engendrado a força para sua guerra pelo reconhecimento de seu valor humano:

As guerras pelo reconhecimento, quer travadas individual ou coletivamente, em geral se desenrolam em duas frentes, embora tropas e armas se desloquem entre as linhas de fronteira, dependendo da posição conquistada ou atribuída segundo a hierarquia do poder. Numa das frentes, a identidade escolhida e preferida é contraposta, principalmente, às obstinadas sobras das identidades antigas, abandonadas e abominadas, escolhidas ou impostas no passado. Na outra frente, as pressões de outras identidades, maquinadas e impostas (estereótipos, estigmas, rótulos) promovidas por forças inimigas, são enfrentadas e - caso se vença a batalha - repelidas (BAUMAN, 2005, p. 45).

A vitória nessa batalha está longe de ser garantida, mas há margens para conquistas. Essa metáfora da guerra pela identidade, utilizada por Bauman, parece ajudar a entender a tensão na produção das identidades e diferenças indígenas. Coincidentemente, ou

não, quando o acadêmico IA5 começa uma fala motivacional aos seus colegas indígenas, muitas vezes começa com um: “Estamos aí na luta...”.

Quero destacar ainda que, embora as instituições sejam diferentes em seus contextos, sujeitos que a compõem, processos distintos de relações, enfim, embora as diferenças apontadas possam ser concretas, o indígena-acadêmico que passou pela primeira instituição não é mais o mesmo da segunda. Sua identidade foi ressignificada. As situações de viver na fronteira podem produzir a energia decolonial de que falou Mignolo (2005). As arestas ásperas parecem ter se tornado menos agudas e dolorosas pela prática das difíceis habilidades de enfrentamento das situações reconhecidamente ambivalentes (BAUMAN, 2005).

Em outras palavras, IA5 chegou já mais fortalecido à UEMS, pela experiência da fronteira vivida anteriormente. Sua reação de chegada não foi de sobressalto, mas seu pensamento foi: “Que legal, estou de volta na universidade” (IA5, R3). É bem possível que as atividades e eventos de militância indígena de que ele foi protagonista na unidade da UEMS de Campo Grande, tenham tido como embrião as situações difíceis vividas e que tenham sido amadurecidas em certo tempo de “hibernação” entre a passagem de uma universidade para outra, como declarou: “há muito tempo venho amadurecendo essas ideias” (IA5, R8) referindo-se às atividades e eventos indígenas realizados na universidade.

Nesse caso, a diferença vivida entre uma e outra instituição não repousa na instituição, como uma primeira leitura leva a entender, mas nas identidades mutantes do mesmo indígena, ora vítima da produção cultural, ora protagonista de mudanças e fortalecimento identitário coletivo, possibilitadas também pela acolhida e apoio aos seus projetos. Isso me leva a pensar que se ele tivesse vivido a mesma experiência, tendo apenas invertido a ordem das universidades, possivelmente ele teria encontrado acolhimento e apoio aos seus planos na universidade que havia criticado.

O fato de ter passado por outras experiências acadêmicas antes da entrada na UEMS, como disse anteriormente, pode ter sido um elemento que tenha contribuído para a produção das identidades pela experiência em estar em situações de fronteiras e em situações ambivalentes. Processo semelhante pode ter ocorrido com IA8 que antes de estudar na UEMS também cursou Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em outra instituição. Atualmente cursa o segundo ano de Pedagogia na UEMS. Por conta dessa formação anterior, é concursado na escola da aldeia Córrego do Meio e trabalha há vários anos ali no laboratório de informática.

Atualmente ele é professor de informática para todas as turmas da escola no período da manhã. Demonstra ser bem autoconfiante em seu desempenho na UEMS. Diz que os professores o elogiam e os colegas *purutúye* ficam querendo participar do seu grupo, “só para se encostar e só para colocarem o nome nos trabalhos” (IA8, R5), porque ele tem conseguido se destacar nas atividades em que participa. Ele diz ter percebido essas intenções e não aceita outros *purutúye* em seu grupo, já formou uma dupla com outro indígena da aldeia Tereré e sempre realizam os trabalhos juntos.

Penso que o fato de IA8 já ter cursado uma graduação anteriormente, ter acesso diário ao laboratório de informática da escola e sua experiência com pesquisas na *internet* são fatores que o colocam em vantagem em relação aos demais alunos. Todos estes fatores podem ter colaborado para a produção de sua identidade confiante.

Em nosso encontro, a quinta reunião, foi proposta uma atividade em que escreveriam e poderiam falar se desejassem sobre três perguntas: a) como acadêmico indígena, olho para mim e penso que sou.... b) os professores olham para mim, como acadêmico indígena e pensam que sou... c) os colegas *purutúye* olham para mim como acadêmico indígena e pensam que sou... IA8 escreveu e comentou sobre as informações acima citadas destacando não se perceber como inferior aos colegas não indígenas, podendo “fazer melhor que os outros”(Ibid). Uma colega participante deste encontro se pronunciou sobre a discriminação dos colegas não indígenas nos momentos de formação de grupos na sala de aula. “Os colegas *purutúye* começam a chamar aqueles que eles acham que são os melhores alunos, os mais capacitados, e os indígenas vão sobrando” (IA19, R5).

IA8 também notou isso no começo do curso restando-lhe formar uma dupla com o outro indígena da sala. Percebendo a rejeição dos outros acadêmicos, combinou com seu parceiro: “Nosso trabalho tem que ser o melhor da sala. [...] a gente tem que fazer os trabalhos melhor que os não indígenas, para mostrar a capacidade do índio [...] porque os nossos trabalhos são sempre os melhores, os professores elogiam” (IA8, R5).”. Disse ainda que agora os colegas *purutúye* desejam participar de seu grupo, mas ele continua apenas trabalhando com seu colega indígena.

Acredito em seu intento de pôr em evidência sua capacidade, não somente pela sua identidade pessoal estar em jogo, mas sua identidade étnica, “mostrar a capacidade do índio”. Parece haver uma necessidade de atualizar/ ressignificar/ fortalecer a identidade de um povo, sua comunidade imaginada: “O índio tem que se esforçar muito mais que os outros para provar que o índio tem capacidade como qualquer outro” (Ibid). Para isso procura não se

olhar como inferior, mas como igual, e mais: Sabe ter condições de ser o melhor aluno da sala e incentiva sempre seus colegas indígenas: “Nós temos que fazer mais que os outros para mostrar que não somos inferiores, temos que mostrar que podemos mais” (Ibid).

Pensar nas identidades/ diferenças deste indígena-acadêmico foi algo especialmente intrigante para mim. Mais que intrigante, foi um processo agonístico que continuou por um bom tempo me acompanhando. Lembro-me da expressão em seu rosto quando falava sobre sua determinação em mostrar na universidade não ser inferior aos *purutúye*, sequer igual, podendo ser melhor. Talvez sua expressão poderia ser entendida como uma espécie de indignação cronificada.

Ao falar sobre isso, seu tom de voz era incisivo, seu semblante era sério e intercalava o olhar ora fitando firme em meus olhos, ora olhando outro ponto perdido qualquer. No início de nosso encontro e também ao final, ou seja, antes e depois de entrarmos diretamente nessas questões, se mostrou bem humorado. Isso me diz que possivelmente tocar na questão de sua identidade indígena na universidade lhe suscitava aquela atitude de defesa/ proteção/ afirmação dessa identidade. Talvez as questões evocassem sua obstinada determinação diária de se esforçar muito mais que os outros para provar sua capacidade, como qualquer outro. Uma tarefa constante e vigilante, como afirmou Bauman (2005) na produção/ manutenção da identidade que firmemente se propôs a construir e manter, desde algum momento de suas andanças pela fronteira cultural nas universidades por onde passou, quando talvez se tenha dado conta da vulnerabilidade de sua identidade aos olhares e discursos alheios.

Não fiquei sabendo sobre sua experiência na universidade anterior e os efeitos em sua identidade ao ser posicionada em vários lugares, sem destino fixo, apenas em portos de passagem ou “*places de passage*”, de que nos falou Hall (2010): Lugares e posições que foram sendo assumidos/ provisoriamente-assumidos/ subvertidos como “[...] significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (HALL, 2010, p. 33). Se não sei dos lugares em que sua identidade foi posicionada antes da UEMS, sei do posicionamento compulsório a que sua identidade poderia ter se submetido ao chegar ali, no início do curso, o que se pode depreender nas falas sobre os momentos de formação de grupos de alunos em sala de aula: “Os colegas *purutúye* começam a chamar aqueles que eles acham que são os melhores alunos, os mais capacitados, e os indígenas vão sobrando” (IA19, R5).

Como me detive a estudar sobre a Aprendizagem Cooperativa³¹ no mestrado, as atitudes de individualismo, competição ou cooperação entre acadêmicos na universidade, que aparecem nos momentos de formação de grupos de trabalho, sempre me intrigam e chamam a atenção. Percebo nesses momentos, os que preferem trabalhar de forma individualizada ou preferem trabalhar apenas com outro colega, mesmo que a proposta seja de formação de grupos maiores. O individualismo como “a marca registrada da modernidade” (BAUMAN, 2003), parece ser retratado no primeiro caso. Mas tanto preferir trabalhar somente sozinho como não aceitar outros colegas no grupo, vistos como incapazes, podem ser um sintoma da mesmidade como *Homo xenophobus*, mencionada por Skliar (2003).

Em muitas atividades em grupo, paradoxalmente aquilo que poderia ser uma atividade de cooperação, agudiza o individualismo e/ ou a competição. Quando se trata da realização de trabalhos em grupos, muitas vezes os indivíduos põem em ação a rejeição dos considerados mais fracos para poderem demonstrar, na apresentação dos trabalhos dos grupos que se seguirá, quem são os “mais fortes”. Excluindo os diferentes, a mesmidade é posta em proeminência. “O outro só é outro se puder ser capaz de mostrar-me, claro sempre a uma distância prudente [...] quem somos nós e quais os ajustes que devemos fazer para parecermos, cada vez mais, nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 121).

Uma distância prudente era o que Fanon (2008) percebia que o branco mantinha em relação a ele. “No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares (FANON, 2008, p. 105). Ou seja, para garantir tal distancia prudente, “no trem o branco deixava poltronas livres ao redor de Fanon, para não se aproximar muito de um preto” (SILVEIRA, 2008, p. 105)³². O espaço seguro de separação da mesmidade na universidade ao rejeitar a participação dos indígenas em seus grupos de trabalho, produz efeitos em suas identidades. “Suas” aqui no plural, em referência às identidades da mesmidade e às identidade indígenas, como apontado por Skliar (2003). Após situações como essas do trem, Fanon percebe que: “Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meu ancestrais. Lancei

³¹ Metodologia de ensino e aprendizagem, baseada em princípios específicos, em que os alunos estudam em pequenos grupos e diante deles são colocadas situações favoráveis à construção compartilhada de conhecimentos, como questões desafiantes para serem resolvidas ou tarefas para serem desempenhadas em conjunto. Nas atividades compartilhadas, os alunos interagem em níveis heterogêneos de aprendizagens específicas, possibilitando a construção de novos significados e o desenvolvimento em vários aspectos. Quando aplicada desde as séries iniciais, os resultados são maiores, colaborando para a produção de uma cultura de cooperação na escola. Acredita-se, dessa perspectiva, que tal interação desencadeie desenvolvimentos cognitivos, sociais e afetivos mais eficazes que nas formas individualizadas de aprendizagem (LIMA, 2007).

³² Nota do tradutor de Fanon.

sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas” (FANON, 2008, p. 105).

Trago a experiência de discriminação vivida por Fanon e os efeitos em sua identidade para pensar a produção das identidades indígenas em sala de aula nesses momentos em que a sala se divide em grupos e em especial para pensar a produção da identidade de IA8.

Se há um momento privilegiado na universidade em que a discriminação e segregação étnicas são afloradas, em que as relações hierárquicas entre discentes se revelam, produzindo identidades/ diferenças é aquele momento da constituição dos grupos. Quando as equipes são formadas por livre escolha dos acadêmicos, o que resulta geralmente são grupos desiguais entre si em habilidades, aspectos culturais, entre outros, e no seu interior a tendência é buscar certa homogeneidade. São as famigeradas “panelas”.

O ápice da exposição das desigualdades e da produção das identidades/ diferenças ocorre quando esses grupos apresentam publicamente os chamados seminários na sala. A *performance*, a nota docente, o olhar avaliativo dos colegas são alguns fatores que estão em jogo.

Para os indígenas existem alguns agravantes. As representações estereotipadas de sua incapacidade generalizada estão sob julgamento; serão expostos em sua diferença linguística, na oralidade, o que os coloca em um lugar menor, sob o olhar etnocêntrico dos que se julgam donos de uma linguagem acadêmica formal; soma-se ainda a explícita segregação a que foram submetidos na formação dos grupos, o que resulta geralmente em constituição de grupo somente de indígenas, chamando atenção para essa suposta homogeneidade; e sem fechar essa lista, a visibilidade da segregação pelo fenótipo e muitas vezes pela forma simples de se trajar, fatores cujo significado cultural demarca lugares sociais, produzindo diferenças e identidades.

São momentos instituídos de posicionamentos identitários, cujas relações de afinidade/ rejeição, na maioria das vezes, podem passar despercebidas aos olhos docentes não atentos a essas questões. As preferências/ rejeições/ discriminações dos acadêmicos são então naturalizadas e as diferenças podem exacerbar-se quando a competição é incentivada através de *rankings* de notas.

A sala de aula assim parece mesmo ser o espaço micro que reproduz o macro da sociedade. E em uma visão liberal, a educação deve preparar o indivíduo para o “cada um por si” nessa sociedade líquido-moderna, afinal, “[...] agora, como antes [...] a individualização é

uma fatalidade, não uma escolha. [...] a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora da jogada” (BAUMAN, 2001, p. 31).

Mas, felizmente há os que resistem. Um dos professores da UEMS atento às questões de afinidade/ rejeição na hora de formação de grupos disse em entrevista: “Para formar grupo eu uso uma estratégia *kamikaze*: já levo os grupos formados. Eles não escolhem, com isso procuro misturar os alunos e evitar as panelas” (PU9). Para essa estratégia corajosa é preciso ter intencionalidade e determinação no que se quer e porque se quer essa estruturação pré-determinada, nada fácil de ser aceita, sendo que essa não aceitação aumenta na proporção em que se aumenta a faixa etária dos alunos. Se é facilmente aplicada nas séries iniciais da Educação Básica, na universidade, os acadêmicos, jovens e adultos, quase sempre preferem escolher seus pares por afinidades e principalmente tendo em vista se terão seu trabalho facilitado e sua produção maximizada com a participação do colega do grupo.

Acredito que a estratégia desse professor promove grupos heterogêneos. No entanto, se as diferenças não forem problematizadas e discutidas, a formação de grupos heterogêneos pode agravar a discriminação em nível intra-grupo, intensificando ali a segregação daqueles que não seriam escolhidos, se isso fosse permitido.

A segregação indígena, aflorada nesses momentos, constitui, na fala de muitos indígenas-acadêmicos, um desafio a ser transposto através de um “esforço tremendo para se enturmar” com os *purutúye*. Entre elas, destaco: “Quando cheguei na UEMS, ficava pensando em uma forma de me enturmar logo” (IA5, R6); “Ali é outra realidade, você tem que se enturmar” (IA9, R6). Quando pedi para que escrevessem o que lhes vem à mente quando pensam na UEMS, alguém escreveu anonimamente: “O que fazer para enturmar?”.

As dificuldades desse processo podem ser observadas, por exemplo, nas seguintes falas: “A gente formou um grupo lá e não conseguimos montar a história do teatro, tiramos um e ficamos de DP (dependência), então disso a gente já tirou uma base de como que a gente tem que se enturmar tem que ter um grupo [...] (IA1, R3). Possivelmente “um grupo lá”, de que fala IA1 tenha sido formado pelos remanescentes na seleção (nada) natural de formação dos grupos. “As minhas colegas (*purutúye*) vão se enturmando com as outras e então elas têm preferências... Eu já fico na minha, daí o que sobra... Daí e vou lá... Na realidade, tá sendo difícil, mas tem chão ainda, estou no primeiro ano” (IA12, R3). Infelizmente, não houve mais esse esperado “chão pela frente” para IA12, pois ela não renovou sua matrícula para o segundo ano. Na próxima fala aparecem os grupos de afinidades por formação e por faixa

etária: “No começo a gente teve dificuldade, porque lá dentro da minha sala já tem pessoas formadas e elas ficam juntas, então as meninas da minha idade têm suas preferências de ficar com o grupo tal... essa foi a dificuldade (IA21, R3). Ocorre então, a formação somente de indígenas, quando há mais de um na sala: “Na minha sala mesmo, já tenho um grupo, é só eu e uma outra guria, índia lá” (IA9, R3).

Em meio às relações de poder nessas práticas sociais de rejeição e demarcação de espaços, identidades e diferenças são produzidas e muitas delas se dobram às representações de sua inadequação àquele espaço e acabam desistindo da universidade. Mas até chegar a esse extremo existem infinitos pontos em um *continuum*, um espaço de negociação. “É na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação[nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 2010, p. 20).

Negociar significa também subverter, deslocar as regras do jogo da produção da diferença. Subversão ao jogo da rejeição aos indígenas na formação dos grupos pode se dar como ocorreu com IA8, como descrito acima e com IA5: “[...] daí sobrou um grupo pequeno... só sobrou um pessoalzinho assim... você olha e fala que não iam dar conta do recado. Mas daí falei: Vamos animar! Mas daí fizemos um desafio: Vamos dar um banho nesse pessoal! E assim foi” (IA5, R3). Reitero aqui a ênfase de IA8, ao combinar estratégias com seu colega indígena, após experiências de isolamento no momento de escolha de acadêmicos para os grupos, passando a combinar com seu colega indígena de fazerem os melhores trabalhos da sala com o objetivo de mostrar a “capacidade do índio” (IA8, R5). E de fato, segundo ele, eles conseguiram e recebiam elogios dos professores.

Estratégias de subversão e sobrevivência forjadas nos entrelugares, nas fronteiras étnicas, marcadas pela diferença e situações de privação da dignidade. “De que modo se formam sujeitos nos “entrelugares” nos excedentes da soma das “partes” da diferença [...]? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] [...]?” (BHABHA, 2010, p. 16).

As perguntas de Bhabha parecem não querer se calar. De que modo sujeitos como IA5 e IA8, descritos acima, se formaram nesses entrelugares? De que modo formularam estratégias de empoderamento? Mesmo tendo me debruçado longamente sobre essas questões, as possibilidades pensadas, o são sob rasuras. Bhabha (2010) apresenta a leitura psicanalítica de Fanon sobre possibilidades de como esses sujeitos indígenas negociam suas identidades/

diferenças em meio a essas situações de “hospitalidade hostil” (SKLIAR, 2003) em relação aos indígenas, como ocorre na universidade em situações como as que foram apresentadas.

Com base na explicação de Fanon, Bhabha (2010) aponta três aspectos importantes no processo de produção de identidade em contextos coloniais e que de certa forma podem ser articulados para se pensar a relação cultural de fronteira entre indígenas-acadêmicos e *purutúye*. O primeiro aspecto é a produção da identidade que passa a existir ao ser interpelada por uma alteridade. “Como tal, a construção da identidade do sujeito implica num desejo lançado para fora, em direção a um Outro externo; desse modo, a base para a construção da identidade é constituída pela relação desse desejo para com o lugar do Outro” (SOUZA, 2004, p. 9).

Nesses momentos de formação de grupos na sala de aula fica visível a produção das identidades que passam a existir a partir do outro. Se até esse momento prevalecia o trabalho individual, na hora de organizar os grupos os olhares se voltam para a alteridade e se cruzam. É uma hora de demarcação de lugares: quem somos nós e quem são eles. É preciso se distanciar e diferenciar bem quem é quem para que o Outro não tome o lugar da mesmidade. Quanto mais eles forem o Outro, mais nós seremos a mesmidade, já nos disse Skliar (2003), menos risco haverá de eles se parecerem conosco.

Não posso negar que esse processo permite um paralelo com a descrição da identificação entre colono e nativo apontado por Bhabha ao citar Fanon: “[...] É sempre em relação ao lugar do outro que o desejo colonial é articulado” (BHABHA, 2003, p. 76) e que “permite o sonho da inversão de papéis” (Ibid). “[...] Este processo é visível na troca de olhares entre o nativo e o colono, que estrutura sua relação psíquica” (Ibid). O que se segue é o desejo no processo de identificação em relação ao lugar do outro. “Quando seus olhares se encontram, ele [o colono] verifica com amargura, sempre na defensiva, que ‘Eles querem tomar nosso lugar’. E é verdade, pois não há um nativo que não sonhe pelo menos uma vez por dia se ver no lugar do colono” (Ibid).

Trazendo a contribuição de Skliar e Bhabha, e tentando articulá-los, uma das possibilidades de pensar a negociação no espaço/ tempo de fronteira, nos entrelugares dos indígenas em questão, passa pela leitura do encrudescimento da mesmidade, cada vez mais a se afirmar como o “mesmo” quando seus olhares e os olhares do outro se cruzam. A mesmidade percebe com amargura que existe uma ameaça, a de perder seu lugar para o Outro que irrompe o espaço/ tempo da universidade e parece estar próximo demais, parece desejar ser igual por demais. Essa ameaça do Outro tentando tomar o lugar do mesmo precisa ser

debelada e uma forma de fazê-lo é deixar bem claro e bem distinto: quem somos nós e quem são eles. Quanto mais nós mostramos nossa superioridade, mais fica demonstrada a inferioridade deles. Mas é preciso que tal operação seja refinada e sutil. A formação homogeneizante dos grupos de trabalhos na universidade se presta bem a essa tarefa.

De outro lado, o Outro, ao cruzar dos olhares, percebe-se diminuído na “alma cretina” da mesmidade (LARROSA, 2004). A mesmidade parece aos olhos do Outro a verdadeira representação da completude, da capacidade, do reconhecimento, da dignidade, da inteireza do ser, que na relação faz o outro se ver como o incompleto, o incapaz, aquele destituído de valor e de dignidade. O sentimento agonístico dessa pretensa incompletude gera o desejo pela também pretensa plenitude do mesmo. É o sonho ou pesadelo, de ambos os lados, pela inversão de papéis. “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão de papéis” (BHABHA, 2010, p. 76).

Um professor por mim entrevistado disse: “O índio acha que precisa aprender a língua do branco para ser respeitado” (PU9). A utilização da língua portuguesa informal é comum aos Terena quando chegam à universidade. Mas questiono se a demanda de se aprimorar na linguagem formal da academia não seja de fato relevante para os indígenas. Penso que no contexto colonial, tendo a colonialidade como herança, em que essa língua é usada como instrumento dessa colonialidade na luta pela demarcação de lugares, essa é uma demanda de grande importância. O sonho/ pesadelo de ocupar o espaço ambivalente da alteridade passa pela apropriação da linguagem dessa alteridade. Em vários momentos, os indígenas afirmaram que com o tempo passaram a mostrar ser “iguais” a eles, que têm “capacidade como eles” para fazer o que eles fazem.

E assim foi com IA8, entre outros indígenas, que se empenham em mostrar sua capacidade também nas habilidades acadêmicas, tanto quanto aqueles que o haviam rejeitado em seu grupo. Suas habilidades com as tecnologias de informação, a experiência de outro curso superior feito anteriormente o colocavam em vantagem em relação aos colegas *purutúye*. Mas Bhabha (2010) fala da recusa do “*évolué* desvalorizado insaciável” em aceitar o convite à identidade feito pelo colonizador: “você é um médico, um escritor, um estudante [um indígena-acadêmico muito capacitado, poderíamos parafrasear], você é *diferente*, você é um de nós” (Ibid). Como “você é um de nós” se aplica a IA8, ele passou a ser procurado pelos *purutúye* para fazerem parte do seu grupo.

Mas o “*évolué* desvalorizado” se recusa. Essa recusa talvez possa ser entendida, como, entre outras possibilidades, no espaço de cisão de que nos falou Bhabha, “um problema liminar da identidade colonial e suas vicissitudes” (Ibid). Um processo complexo, mas que parece mais familiar quando dito no correlato da famosa frase indígena: “Posso ser o que você é sem deixar de ser o que eu sou”.

No entanto, o familiar parece simplificar demais o que é por si demais complexo e ambivalente, pois “você é” não existe sem o “eu sou”, e vice-versa. Ora, “ser diferente daqueles que são diferentes faz de você o mesmo” (Ibid). Mas esse significado de diferente é ambivalente e essa ambivalência o inconsciente remete à alteridade que será sempre a *différance*, uma sombra do adiamento, do deslocamento.

Talvez essa seja uma das formas possíveis de tentar entender a produção das identidades/ diferenças do IA8 e de outros indígenas-acadêmicos terena. Os indígenas-acadêmicos terena representam os povos indígenas com maior inserção universitária em Mato Grosso do Sul, julgados muitas vezes por isso como índios que estão deixando de ser índios: “Eles vêm pra universidade pra se apropriar da cultura não-índia e nesse processo de buscar voz [conhecimento acadêmico] podem perder a sua identidade” (PU9).

O que tentamos mostrar até aqui, no entanto, é que a produção das identidades/ diferenças indígenas é um processo ambivalente e muito mais complexo que simplesmente recuperar/ perder uma identidade, como se ela fosse um ente que desde sempre estivesse lá e só agora, pela entrada na universidade, começasse a ruir em sua essência. Pelo que foi descrito, entendemos que ela seja móvel e relacional, embora em outros tempos tenha sido representada com fixidez. Os acadêmicos desta pesquisa que mais tiveram experiência/ tempo na universidade são também os que mais defenderam sua indianidade. Não são menos índios por estarem na universidade, continuam sendo, mas nunca mais serão os mesmos. Sua identidade indígena passa a ser ressignificada. Nos casos apresentados aqui, mais universidade significou mais identidade/ diferença indígena. Como disse IA8: “Sou um aluno que, através do Ensino Superior, venha a resgatar a história, a cultura de uma nação, através do Ensino Superior quero ser um exemplo de cidadão terena” (IA8, R5).

Nos dois casos analisados acima e nos demais apenas citados neste item a passagem pela segunda universidade ou segunda unidade universitária parece fazer emergir um sujeito mais hifenizado, mais diaspórico, mais fronteiro, em que as condições ambivalentes vão parecendo menos dolorosas e menos irritantes, como nos relatou Bauman

(2005), pelo contínuo exercício de se colocar em movimento as habilidades necessárias para o enfrentamento de se viver dia-a-dia nos entrelugares.

5. IDENTIDADES E DIFERENÇAS INDÍGENAS FORTALECIDAS, INVISIBILIZADAS, EXCLUÍDAS, RESSIGNIFICADAS...

“Posso ser tudo que você é sem deixar de ser o que sou” (IAI, R3).

Após ter apresentado e discutido o processo de produção das identidades/ diferenças indígenas no espaço fronteiro da universidade, neste capítulo procuro reunir depoimentos dos indígenas-acadêmicos de como percebem suas identidades na universidade e outros depoimentos que permitem entrever tais percepções enquanto indígenas universitários. Os relatos articulados com as observações e histórias de vida permitem perceber as negociações de identidades e diferenças que embora pareçam ser produtos de processos até aqui apresentados, na realidade são eternos projetos em processos de construção em lugares de passagem, *place de passage* (HALL (2010), em constante movimento.

Ao longo dos capítulos anteriores tentei mostrar que no espaço/ tempo da universidade, um espaço de fronteira cultural, as diferenças indígenas são ressaltadas e suas identidades tornam-se mais indígenas, em um processo de afirmação. Neste capítulo tentarei apresentar que mostrar-se como indígena ou invisibilizar-se nessa identidade/ diferença são posicionamentos de resistência que vão desde estratégias políticas de fortalecimento identitário a estratégias de defesa a uma possível inferiorização no exercício diário de cruzamento dessa fronteira cultural, e sua produtividade depende da forma como vão

aderindo, parcial, total ou negando as representações, através de negociações constantes e complexas, em meio a relações de poder.

Entre tantas possibilidades em um *continuum* entre ser inferiorizadas ou fortalecidas na universidade, o que contribui para, como ocorre e por que ocorre essa produtividade? Por certo, essas perguntas não serão respondidas nesta pesquisa de forma conclusiva, mas os relatos apresentados permitem um vislumbre de como foram/ estão sendo produzidas nos casos apresentados que mesmo em suas especificidades concorrem para mostrar que nesse espaço/ tempo de fronteira esse processo de produção possibilita e intensifica a afirmação dessas identidades/ diferenças indígenas.

5.1 – “Considerando as dificuldades, somos os persistentes e valorizados na comunidade”

Depois da segunda reunião com os indígenas-acadêmicos, em março de 2012 na UEMS de Campo Grande, tivemos nosso primeiro encontro na aldeia Buriti, que na sequência dos encontros foi denominada de R3, com aqueles que aceitaram participar da pesquisa. Pela expectativa de um número grande de participantes, o representante dos indígenas-acadêmicos havia reservado um salão espaçoso atrás da principal igreja evangélica do local. Na realidade essa expectativa não se confirmou. Entre as dificuldades, existe a distância entre as aldeias que dificulta a locomoção a pé. Tivemos nesta reunião oito acadêmicos indígenas. Na hora marcada o pastor da igreja estava esperando para nos recepcionar e esteve na reunião nos primeiros minutos. Agradei sua presença e receptividade e disse que poderia ficar à vontade se precisasse se retirar. Na realidade, eu tentei achar uma forma gentil de dizer que não precisava estar na reunião. Mesmo dizendo isso, ele permaneceu alguns minutos e sua presença pode ter produzido posições de identidades indígenas considerando sua liderança e influência e as relações de forças e poder envolvidas, como será discutido adiante.

Uma das atividades geradoras de discussão neste encontro foi a solicitação de que escrevessem sobre atitudes ou sentimentos bons e ruins que vêm à mente quando pensam na universidade. Uma das atitudes positivas mais apontadas foi a “persistência” e entre os sentimentos ou atitudes ruins os mais apontados foram “sono” e “cansaço”. Discutindo sobre o porquê dessas respostas, foram apontadas algumas situações não muito fáceis, a começar pela locomoção até a universidade: longas horas nos ônibus, - saem por volta das dezesseis horas e retornam por volta de uma hora da madrugada - resultando em poucas horas de sono,

tendo que trabalhar logo cedo no outro dia, seja nas escolas, posto de saúde, indústrias, lavoura ou outros. Somam-se a isso as dificuldades financeiras que dificultam ou impedem de se conseguir as cópias dos textos; as dificuldades ou não acesso à internet, além da situação, já apontada, de muitos se sentirem deslocados em um ambiente às vezes hostil e refratário em que a linguagem e a cultura acadêmica se apresentam muitas vezes como elementos produtores de diferenças inferiorizantes. Por algumas dessas razões ou pela confluência delas, muitos desistem da universidade.

Essas parecem ser as razões objetivas pelas quais a maioria dos participantes de nossas reuniões nas aldeias de Buriti, que continuavam na universidade, se referia a si mesmos como “persistentes”. Enquanto muitos haviam desistido, o lema dos remanescentes era “persistir, não desistir”, dito desta forma ou de várias maneiras, “quero me formar”, “terminar o curso e chegar até o doutorado”, “alcançar meu objetivo”.

Respondendo a questão: “Sendo um aluno da Educação Superior, da UEMS, olho para mim e penso que sou...”, a quase totalidade das respostas apontou para aspectos positivos que valorizavam suas identidades, ressaltando o quanto a UEMS contribuiu para a atualização positiva de suas identidades. Ressaltaram a forma como se sentiam reconhecidos pela própria comunidade como exemplos de pessoas que superaram as dificuldades durante os anos de estudo.

Considerando as dificuldades apontadas é possível compreender quando falam de si mesmos como “persistente, por estar todos os dias na faculdade” (AI 09, R3), ou “uma pessoa de mais responsabilidade, mais segura nas opiniões, mais crítica, mais respeitada” (AI 14, R3). Vários falaram sobre si mesmos como “abençoados por Deus”, sendo grande parte deles evangélicos ou conhecedores de seus ensinamentos. Mencionam ser privilegiados por terem essa oportunidade, “pra mim uma conquista e pra meus familiares, mais ainda” (AI 10, R3).

A persistência se destaca em relação às vicissitudes. São persistentes em relação aos que não são persistentes. Em outras palavras, naquele momento, em relação aos que não continuaram, é este o aspecto de suas identidades que se sobressai. Na sequência foi perguntado como se viam no olhar dos professores e dos colegas na universidade. Houve várias menções positivas entre outras representações discriminatórias, como já apresentei no capítulo anterior.

Sendo as identidades e diferenças produzidas discursivamente pelas representações do outro, como nos apontou Hall (2007; 2009a; 2009b) e Silva (2009), como podemos entender as referências positivas sobre as próprias identidades em relação a várias representações discriminatórias observadas no olhar de alguns professores e alguns colegas? Algumas possibilidades podem ser apontadas:

a) Como as identidades são cambiantes e os sujeitos ocupam várias posições de identidade, dependendo da forma como são interpelados (HALL, 2009a). O ambiente da pesquisa era o local onde eles são mais valorizados, em sua comunidade. Naquele momento, penso que eles responderam também à interpelação do meu olhar, enquanto professora da UEMS que foi à aldeia para ouvi-los, que pode lhes ter transmitido valorização. De outro lado, a presença inquiridora da pesquisadora, o olhar dos colegas, ainda que suas identidades indígenas ocupem posições semelhantes em muitos pontos, podem ter levado a que ressaltassem somente os aspectos positivos de suas identidades. Como foi visto, não se pode negar que esses aspectos positivos existam de fato.

b) Estar na universidade, a despeito de todas as dificuldades já apresentadas, tendo que ocupar um espaço de fronteiras, produz a diferença entre nós e eles, entre nós que entramos e eles que não conseguiram entrar. “Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem, e ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. “’Nós’ e ‘eles’ [...] são evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (Ibid).

c) Estávamos em meio a uma discussão sobre as identidades indígenas e especialmente destacamos como elas passam por um processo de ressignificação após a promulgação da Constituição de 1988. Nossa discussão pode ter gerado expectativa de focalizarem os aspectos de fortalecimento em suas identidades étnicas. Disso pode ter resultado esse destaque positivo para suas identidades enquanto acadêmicos. Ao termos, em nossas histórias pessoais, nossas identidades produzidas pelo olhar do outro, mesmo de forma inconsciente, vamos criando uma noção sobre os efeitos positivos ou perversos do olhar do outro sobre nós. Naquele momento, penso que eles responderam também à interpelação do meu olhar, enquanto professor da UEMS que foi à aldeia para ouvi-los, que pode lhes ter transmitido valorização.

c) Estar na universidade, a despeito de todas as dificuldades já apresentadas, tendo que ocupar um espaço refratário historicamente à presença indígena, sabendo das representações inferiorizantes por parte de alguns professores e colegas, dos olhares

discriminatórios do outro, além de estar exposto a produção de identidades que são desqualificadas pelo olhar do outro, podem também, em um processo ambivalente levar ao que Hall (2009a) chama de “fortalecimento de identidades locais” como forma de resistência, típica dos povos Terena, o que não quer dizer que seja só dos povos Terena, mas conforme a história desses povos registra, sua resistência aos projetos de assimilação a que foram submetidos pode ser percebida.

d) Representar-se como valorizados em nossa reunião em Burity contrasta com a forma discriminatória com que alguns deles se percebem na universidade. Nesses momentos percebe-se como o sujeito que parece uno em sua identidade, se fragmenta, pois “[...] nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desses contextos” (WOODWARD, 2009, p. 30). O local de nossa reunião era/ é o lugar em que ser indígena universitário era/ é reconhecido e valorizado, esses lugar era/ é sua comunidade. É desse lugar que falavam.

e) A presença do líder religioso na reunião produziu efeitos nas identidades, especialmente nas representações positivas mencionadas no início da reunião. A liderança indígena considera os indígenas-acadêmicos como parte dessa liderança. Na realidade, eles são a terceira geração de liderança na comunidade, como foi apresentado no capítulo três. Por isso, ao olhar daquele pastor os indígenas-acadêmicos eram/ são valorizados. As falas positivas dos participantes os posicionavam onde eles estavam sendo posicionados por aquele religioso naquela relação de poder.

Da mesma forma, a presença do religioso posicionava suas identidades em um lugar no discurso que atendia suas expectativas quando descreviam a si mesmos como “abençoados por Deus”, ou classificavam suas prioridades em ordem decrescente como sendo “o amor a Deus, à minha família e o objetivo de se formar”. A presença desse líder na reunião fugiu aos meus caminhos investigativos planejados. De certa forma poderíamos dizer que as relações de poder estabelecidas então, “enviesaram” os dados da pesquisa, produzindo identidades que não se produziram, caso ele não estivesse presente. No entanto, prefiro e devo dizer que sua presença possibilitou a percepção da produção das identidades pelas expectativas e/ ou restrições da alteridade, pelo olhar dessa alteridade, e com força proporcional às relações de poder envolvidas. Penso também que a minha presença como pesquisadora, como professora, as relações de poder que nos atravessam, o que eu possa

representar para os indígenas-acadêmicos, através de meu discurso, do meu olhar, posiciona-
os, enquanto também sou posicionada e me posiciono nessa relação.

f) E para finalizar essa lista, sem fechar possibilidades, reconheço que as identidades valorizadas dos indígenas têm também sua produção na/ pela universidade. Mesmo que os indígenas-acadêmicos tenham, mencionado atitudes discriminatórias por parte de alguns professores e colegas, reconhecem que “não são todos” que assim os representam. A universidade, atualmente, em seu décimo ano de presença dos indígenas cotistas parece estar de forma lenta se abrindo em uma atitude mais pluralista à presença das diferenças que abriga. Esse processo pode estar acontecendo em modos e ritmos assimétricos de unidade para unidade, de curso para curso, de um professor para outro, de colega para colega. Mas vem mostrando sinais de uma postura menos excludente, como se pode observar nos depoimentos dos indígenas. Não podemos desconsiderar esse processo e seu efeito na produção das identidades/ diferenças indígenas.

Assim como as expectativas daquele líder religioso que podem ser de esperança, reconhecimento e valorização em relação aos seus jovens acadêmicos produziram identidades valorizadas, naquele momento, as atitudes de professores e colegas na universidade, se se pautarem em atitudes de valorização poderão produzir identidades indígenas mais autoconfiantes no espaço da universidade, resultando em visibilidade àqueles que muitas vezes foram/ tornaram-se invisíveis.

Ainda que no espaço da universidade as identidades/ diferenças dos indígenas-acadêmicos possam ser interpeladas e posicionadas em outros lugares, por vezes diminuídas diante de identidades hegemônicas, os sujeitos indígenas levam para lá as marcas das identidades reconhecidas, produzidas em suas comunidades de origem. Não se pode dizer que suas identidades em oposição binária são simplesmente valorizadas em suas comunidades e diminuídas no espaço universitário. Além dessas distinções de identidades não serem constantes pela própria dinâmica das identidades constituídas na relação, considerando cada espaço específico, esses sujeitos carregam, em ambos os espaços, o híbrido, o entrelugar, multiplicando as posições entre o valorizado-diminuído na aldeia e o diminuído-valorizado na universidade em seus infinitos tons e nuances, em uma escala derridiana da *différance*.

5.2 – Da invisibilidade indígena à exposição constrangedora do índio

“Estar entre aqueles cuja presença é ‘vigiada’ [*overlooked*] – no sentido do controle social – e ‘ignorada’ [*overlooked*] – no sentido da recusa psíquica – e, ao mesmo tempo, sobredeterminada – [...] tornada estereotipada e sintomática” (BHABHA, 2010, pp. 326, 327) parece ser a situação daqueles muitas vezes deslocados, diaspóricos. Tal pode ser a situação vivida em alguns momentos na universidade pelos indígenas-acadêmicos cuja presença é vigiada através dos instrumentos de avaliação como dispositivos de controle, sendo ao mesmo tempo presença ignorada em sua invisibilidade e sobredeterminada pela exposição constrangedora de suas diferenças geralmente estereotipadas.

Foi descrito no capítulo quatro como notadamente os indígenas-acadêmicos são posicionados em suas identidades quando chegam à universidade, principalmente, no início do curso, tornando-se bem calados, em uma atitude de muita discrição, quase invisíveis. Essa atitude se contrasta com descontração em outro momento quando estão à vontade entre a “gurizada”, no início do trajeto do ônibus ao saírem diariamente de sua comunidade.

Conforme a entrevista concedida pelo professor da UEMS, PU8, que trabalhou em outras unidades com várias etnias indígenas, ele observou que geralmente “os Terena, não todos porque tem as peculiaridades, [...] são mais extrovertidos, em relação aos indígenas Kaiowás e Guarani” (PU8). Outro professor da UEMS afirmou também em entrevista sobre uma diferença verificada entre os indígenas: “os que vêm da aldeia urbana, falam melhor o Português, são menos inibidos que aqueles da aldeia rural que têm a fala confusa” (PU9). Mas a maior parte dos professores concorda que, em geral, “eles são menos expansivos, têm mais dificuldades de expressar opiniões” (PU9) que os demais alunos.

Outro professor afirmou: “Eles são mais tímidos, ensimesmados, não perguntam na aula, quando perguntam, esperam terminar a aula pra perguntar, e é pergunta interessante, mas não perguntam na aula”(PU3). Segundo o professor da UEMS, PU8, “eles têm outro perfil. Se agrupam, entram juntos, saem juntos da sala, sentam juntos lá no fundo. No primeiro ano estão mais agrupados, aos poucos vão interagindo, no terceiro ano já estão mais espalhados” (PU8). Em outras palavras, outro professor da UEMS disse que “no começo do curso eles chegam juntos e sentam no mesmo cantinho da sala, aquela turminha” (PU9). “Mas aqui eles ficam como peixe fora d’água”(PU9): com essa frase esse professor traduz sua impressão de estarem deslocados, “não estarem em casa” (BAUMAN, 2005, HALL, 2007, 2010).

A maior parte dos indígenas-acadêmicos que participaram desta pesquisa vem da aldeia rural e são percebidos como mais calados que os indígenas urbanos. Em geral, percebe-se que os indígenas são representados como mais introvertidos, procurando ficar em um cantinho, no fundo da sala, como não querendo chamar a atenção para si. Podem ser olhados, mas não enxergados, como o passar os olhos, sem deter o olhar para se ver o olhado. Não querer chamar a atenção para si, tentar passar despercebido pode ser mais do que um sintoma de estar deslocado. Cada olhar indígena silente, cada palavra não proferida, cada gesto discreto, a escolha de um canto isolado da sala pode ocultar uma razão implícita ou um lógica desconhecida.

Conversando com os indígenas sobre essa aparente invisibilidade, uma acadêmica explicou: “não é ficar invisível... a gente fica vendo as coisas, é uma estratégia, ficar observando... quando não estamos no nosso lugar” (IA17, R1). Como entender tal estratégia? Eles seriam invisibilizados ou estrategicamente se invisibilizariam? Vamos pensar nas duas possibilidades, para começar.

A universidade vê, mas não enxerga os indígenas quando os inclui, mas não os considera. Invisibiliza-os quando os ignora em suas especificidades culturais e identitárias. Tratar os alunos da mesma forma em nome da igualdade e da coerência como se todos fossem os mesmos é ignorar e invisibilizar os indígenas em suas diferenças e contextos. “Eu tenho uma aluna indígena que disse pra mim que ‘ah professor, não sei o que... Eu sou índia...’. Mas, eu não vou passar você porque você é índia!” (PU8). O professor rejeita a argumentação da aluna quando ela lembra sua identidade indígena talvez esperando a compreensão do professor à sua especificidade cultural, social, histórica... Não tenho mais detalhes sobre este episódio, mas talvez essa indígena não esperasse ser aprovada simplesmente por ser índia. Talvez ela esperasse compreensão e consideração às suas diferenças na forma de ser avaliada.

Outro professor da UEMS lembra como reprovou vários indígenas por não conhecer as diferenças: “Não conhecemos o suficiente sobre eles. A falha é mais nossa que deles e isso dá um sentimento de culpa, reprovei vários alunos indígenas no primeiro, segundo ano com base nos conhecimentos teóricos sem ter podido avaliar de uma forma diferente” (PU2). Não saber sobre eles ou não procurar saber, torna-os invisíveis em sua realidade. Quando se procura conhecer suas realidades, passam a ser vistos com outros olhos. Esse professor foi conhecer de perto a realidade de uma aluna indígena: “Essa aluna me convidou para ser padrinho do casamento dela, fui à aldeia em Aquidauana, ela me contou a história de cada aluno. Aí eu comecei a vivenciar as dificuldades, a partir daí meu olhar foi mudando, a

partir de ter visitado aquela comunidade” (Ibid). Depois dessa experiência, esse professor não começou a “passar” os indígenas só por serem indígenas, mas ela mudou sua forma de avaliá-los “hoje as avaliações focalizam mais o processo, como eles entram e como eles saem, avaliação oral”.

Outras formas de invisibilizá-los podem ser valer-se de tecnologias de informação, ignorando as dificuldades ou não acesso à *internet* nas aldeias. “Os professores têm que trabalhar de forma diferenciada, porque lá existe a diferença, quando falavam ‘tem tal matéria em tal *site*, vocês têm que pegar lá’. A gente não tinha nem computador, não tinha nem internet, a gente não sabia sequer ligar o computador” (IA3, R1). Ignorar as diferenças é invisibilizá-los. Além disso, privilegiar a cultura acadêmica, sua linguagem, conhecimentos como únicos, a despeito de serem vazios, sem sentido, sem utilidade e sem relação com a vida, ignorando os sujeitos de outros saberes, presentes na sala, que poderiam ser de grande contribuição para melhorar a forma de ser e estar no mundo, é invisibilizar os sujeitos desses saberes. Invisibilizar o diferente pode ser uma forma de fugir à essa diferença, fugir à necessidade de se voltar para o Outro, pela repulsa que as representações estereotipadas produzem à mesmidade ao serem evocadas.

Quando uma entidade é desqualificada e tornada invisível ocorre o que Santos (2002) denomina “produção da não-existência”. O autor observa cinco lógicas da produção da não-existência: da monocultura do saber, da monocultura do tempo linear, da classificação social, da escala dominante e a lógica produtivista.

a) A primeira é a lógica da monocultura do saber ou rigor do saber. Já foi discutida no item 4.2, mas trago-a novamente aqui para pontuar sua produção da não-existência. Deriva dessa lógica que tudo que o cânone da ciência moderna não legitima e não reconhece é considerado inexistente. Dentro dessa lógica, o conhecimento tradicional dos povos autóctones é considerado como ignorância ou incultura. Ou seja, nessa concepção os saberes produzidos na cultura indígena não existem como saberes, portanto são invisíveis. A academia ao desprezar a contribuição que os indígenas-acadêmicos poderiam trazer de sua cultura, produz a não-existência de seus saberes indígenas e, pela tangente, invisibiliza seus atores também.

b) A lógica da monocultura do tempo linear “produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (SANTOS, 2002, p. 249). O encontro do indígena com a universidade é uma ilustração dessa condição. A não-existência assume várias designações: “[...] a primeira das

quais foi o primitivo, seguindo-se outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido” (Ibid). Dentro dessa lógica o indígena é atemporal, fora do tempo atual, não existe, é invisibilizado.

c) A lógica da classificação social naturaliza as diferenças, hierarquizando-as, principalmente em uma classificação racial e sexual. O resultado dessa hierarquização é a dominação. Segundo essa lógica, a não-existência é produzida de forma insuperável, porque natural, dessa forma a não-existência de certas raças e também etnias se produz pela sua localização inferiorizada nessa escala de classificação o que confere a elas invisibilidade.

d) A lógica da escala dominante privilegia entidades ou realidades que têm amplitude global e universal como a cultura da globalização. Dessa forma desqualifica o local e o particular como, por exemplo, o que provém de uma aldeia indígena localizada em uma área rural. Nada poderia ser mais invisível, dentro dessa concepção.

e) A lógica produtivista valoriza a produtividade capitalista, o lucro e tudo que está a ele relacionado: a competitividade, o individualismo, o acesso ao mercado de trabalho, o acesso ao consumo. Essa lógica produz a não-existência daqueles chamados por Bauman (2008) de “consumidores falhos” e que não são considerados muito aptos na escala produtiva do lucro e nem na escala desenfreada do consumo. São invisíveis aqueles que não se encaixam nessa escala lógica de produtividade e lucro, como os indígenas (SANTOS, 2002).

A universidade historicamente tem funcionado dentro dessas lógicas o que leva a produção da não-existência e invisibilidade dos indígenas que abriga. Abriga sem acolher. Hospeda com a intenção de mudar, transformar o indígena, adaptando-o às lógicas apresentadas. Prefere não olhar para o Outro como ele é por medo, medo do mau-olhado (BHABHA, 2010). Dessa forma a lógica acadêmica produz relações desumanizadas, que excluem, apagam ou domesticam indivíduos que não correspondem ao ideário da homogeneidade, enxergando-os como problemas.

Pela primeira vez na unidade da UEMS de Campo Grande foram realizadas comemorações na semana dos povos indígenas, como foi apresentado. No dia 19 de abril de 2012, a programação teve seu ponto alto e sua maior visibilidade. Percebi que, em relação à quantidade de indígenas-acadêmicos presentes em nossa primeira reunião, um número pequeno estava à frente e grande parte dos outros indígenas-acadêmicos não compareceram à universidade naquele dia, ou pelo menos não apareceram nos locais das palestras e apresentações. Estranhei em princípio, pois a programação visava “colocar o índio em

destaque e valorizá-lo”. Conversei sobre essa ausência com o indígena coordenador do evento e ele disse sobre as razões que os colegas haviam dado, desde terem optado pelas festividades nas aldeias que foram no mesmo dia até por uma opção mesmo de não ir, pois: “É... Tem aqueles que acham que não são mais índios, mas cada um é cada um, né?” (IA5, R3). Falando sobre isso na reunião seis, IA5 comentou sobre um indígena que disse à uma “patricia” depois de ser convidado para aquela primeira reunião: “Ele falou: não sei pra que isso de índio ficar fazendo movimento”, e não foi à reunião. IA5 continuou: “[...] mas não era movimento, era uma confraternização, né? Mas beleza! não tem problema” (Ibid). Comentou ser aquele indígena bem conhecido como indígena, que se apresenta como indígena: “[...] e todo mundo conhece esse cara aí, ele sempre foi corredor nos jogos indígenas e mora no [na aldeia indígena de] Limão Verde, ele até tem a capacidade de falar: eu sou de Limão, cara” (Ibid, acréscimo meu).

Refletindo sobre a construção das identidades deste indígena e dos outros que não compareceram nas festividades da UEMS, pude perceber mais uma vez como as identidades são relacionais e posicionais (SILVA, 2009, HALL, 2009, 2010, WOODWARD, 2009). São posicionadas e se posicionam em movimentos atravessados por relações de poder. É bem possível que aqueles indígenas que não compareceram na UEMS, mesmo sendo um evento inédito em que se esperava que eles, mais que ninguém, prestigiassem a festa, preferiram estar em outro lugar. Os interlocutores acima me levam a pensar que provavelmente em outro lugar talvez percebessem sua identidade indígena valorizada de fato. Negociam onde serão indígenas e onde preferem invisibilizar sua identidade indígena. Nas festividades da aldeia sentem seu pertencimento comunitário e ali podem assumir-se de fato como indígenas.

Assumirem-se índios na universidade e chamar atenção para isso é expor-se naquele aspecto em que podem ter sido marcados de forma negativa, em um ambiente que pode ser percebido em sua hostilidade. Entre as exceções para essa minha leitura, podem estar aqueles indígenas que compareceram, pois estavam à frente da programação, faziam parte de uma comissão e por isso eram reconhecidos como os indígenas mais importantes naquele evento, não eram mais vistos como “um indígena qualquer”. O indígena corredor é índio nos jogos indígenas, onde é posicionado em destaque e onde prefere se posicionar como índio. Não faz questão, se nega, no entanto, a destacar essa identidade indígena onde ela é hostilizada ou ignorada. Isso me remete à Dal'Bó (2011) cujo estudo apresentado no primeiro capítulo, mostra indígenas-acadêmicos Terena da Universidade Federal de São Carlos, que

ora se mostram mais índios, ora se mostram menos índios, de acordo com as circunstâncias, como identidades cambiantes, relacionais e posicionais.

Em meio a ações afirmativas de inclusão dos indígenas na universidade, a “hospedagem hostil” de que falou Skliar (2002) pode em muitos casos gerar mais invisibilidade que outra coisa. A hospitalidade das cotas na universidade pode ser hostil ao gerar invisibilidade indígena quando a mesmidade tenta “[...] capturar o outro, domesticar o outro, dando-lhe voz para que diga sempre o mesmo, [...] escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo” (SKLIAR, 2002, p. 11). Hospedar o outro com o firme propósito de torná-lo um de nós, ignorando sua forma de ser e estar no mundo. É uma pedagogia que “[...] anuncia sua generosidade e esconde a violência de ordem [...] que não se preocupa com (e que se aborrece) com a identidade do outro, quando não repete (até a exaustão) somente a ipseidade do “eu” (Ibid, p. 12, acréscimos do autor).

Assim o outro precisa ser o que a mesmidade é e quer que ele seja. Se é calado demais tem que aprender a falar: “A minha metodologia de avaliação requer que os alunos falem, eles precisam se expor, e eu punha todo mundo pra abrir a boca, [...] eu quero ouvir ele lendo, eu quero saber se ele sabe se expressar” (PU1). Dependendo da forma como são expostos nesse falar, podem ficar constrangidos. Constrangê-los nessa exposição pode intensificar a produção de uma diferença inferiorizada. Se ser visto significa ser discriminado, mais visibilidade significa mais discriminação. “Aqueles que não conseguiam se relacionar, ficavam dentro de seu próprio grupo, eles não iam muito bem” (Ibid).

Se não falam, são invisíveis e nomeados como inibidos, incapazes de entreter uma comunicação acadêmica, incapazes de “fazer amigos e influenciar pessoas” (BAUMAN, 2001, p. 43); se falam, chamam atenção para si e então são nomeados de incapazes de se expressar. “Visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ ou deixar de nomear (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 123).

Se visibilidade significa estereotipificação, ser invisível pode ser uma estratégia de sobrevivência. Segundo Bhabha (2010), o sujeito invisível pode tirar proveito de sua invisibilidade. Isso seria possível? Temos a impressão de que a maioria das pessoas gostaria de ser observada. Mas ser visto nem sempre pode ser vantajoso, agradável, desejável. A mulher negra, descendente de escravos, descrita por Bhabha (2010) revela em seu poema:

Um dia aprendi
 uma arte secreta,
 Invisibili-Dade, era seu nome.
 Acho que funcionou
 pois ainda agora vocês olham
 mas nunca me veem
 Só meus olhos ficarão para vigiar e assombrar
 e transformar seus sonhos
 em caos (BHABHA, 2010, p.78).

É possível observar neste trecho que a mulher negra migrante percebe ser mais tático e vantajoso ficar na invisibilidade. Ser visto não é vantajoso em alguns momentos, principalmente quando o olhar da alteridade é cretino (LARROSA, 2004) e ser visto significa ser inferiorizado, subalternizado, maltratado. “Ao romper a estabilidade do ego, expressa na equivalência entre imagem e identidade, a arte secreta da invisibilidade da qual fala a poeta migrante muda os próprios termos de nossa percepção da pessoa” (BHABHA, 2010, p. 79).

Quando a indígena-acadêmica IA17 afirma que não chamar a atenção para si na universidade e ficar só observando é uma estratégia, ela fala sobre uma ausência (SANTOS, 2002) produzida como subversão ao olhar que pode maltratá-la. “Pois ainda agora vocês olham, mas nunca me veem” (BHABHA, 2010, p. 78) – de modo que o sujeito fala, e é visto, de onde ele não está. Os indígenas em sua invisibilidade produzida, assim como a mulher do poema citado por Bhabha (2010), podem “[...] subverter a satisfação perversa do olhar racista que rejeita/ ignora sua presença, apresentando-a como uma ausência ansiosa, um contra-olhar que devolve o olhar discriminatório que nega sua diferença cultural e sexual” (BHABHA, 2010, p. 80). A invisibilidade dos indígenas na academia, torna-se então, em muitos momentos, a alternativa sábia, uma forma de se observar a alteridade sem por ela ser observado.

Subverter pela invisibilidade o olhar discriminatório que rejeita e ignora sua presença na universidade ocorre mesmo no caso daqueles indígenas que transitam com facilidade pela língua portuguesa, como narra o professor da UEMS, PU1: “Tem um aluno índio, [...] ele não abre a boca na sala de aula. A voz dele é linda, ele é locutor, a voz é bonita, é linda!” (PU1). Ela continua dizendo: “Tanto que quando teve uma atividade em que ele teve que apresentar, teve que falar, eu brinquei com ele: ‘tu fala? mas que voz linda que você tem!’ eu não sabia que ele era locutor. E ele não abria a boca na sala nem pra fazer uma pergunta!” (Idem).

Este indígena acostumado a falar de forma eloquente não usava essa habilidade em sala de aula, optando pela invisibilidade, mesmo nas aulas desse professor que avaliava os alunos pela suas participações orais. É como se em sua estratégia de defesa e resistência, o silêncio fosse sua opção mais indicada em detrimento de usar suas habilidades de verbalização quando essas se tornavam objeto de julgamento, a despeito de como falasse. Tudo que falasse poderia ser usado contra ele a partir das imagens em série produzidas estereotipicamente sobre o indígena. Calar-se significa somente “vigiar e assombrar e transformar o sonho da alteridade em caos” (BHABHA, 2010, p. 78), sonho da alteridade, em sua intenção de pôr em cheque as habilidades de fala do Outro, somente confirmar sua incapacidade pré-julgada. A despeito de como fala ele não é o “agente ativo da articulação, mas é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/ contra-imagem de um esclarecimento serial” (BHABHA, 2010, p. 59).

O olho que vê, mas não é olhado pode passar então da invisibilidade à exposição constrangedora, quando essa não-existência é colocada publicamente em evidência. A indígena IA17 fala sobre isso: “Às vezes, dentro da sala de aula a gente sente meio, não sei se a palavra é excluído, pelo professor, pelo fato de que nós temos uma dificuldade de estar falando na frente também, a gente tem, tem essa dificuldade!” (IA17, R1). É uma dificuldade que se produz na relação com “muitas pessoas brancas que estão falando, falando, falando. Às vezes você quer falar, mas você fica ali, porque às vezes você tem uma dificuldade de estar se expressando na frente de todo mundo” (Ibid). Ela pergunta então: “E daí o professor... que que o professor faz? Ele te coloca na frente de todo mundo: ‘Fala lá, eu queria ouvir os indígenas um pouco, porque eles falam menos. Pô! eu acho que não precisa falar daquele jeito!’” (Ibid). Ela conclui dizendo sobre os efeitos que essa exposição produz em sua identidade:

Porque ele falando alto diante da sala inteira, a gente sente reprimido, porque os colegas estão vendo a gente como diferente, será que nós temos alguma coisa a menos que os outros alunos? Eu acho muito constrangedor quando os professores chegam e nos apontam como os quietinhos na sala de aula, eu acho constrangedor, porque às vezes a gente tem dificuldade de estar falando um pouco a mais que os brancos, que tem gente que tem muita facilidade pra falar (IA17, R1).

Relembrando Duschatzky e Skliar (2001), tanto a invisibilidade como a visibilidade constrangedora aqui produzida servem para nomear o outro, produzir identidades

e diferenças. Neste caso os efeitos poderiam ser uma diferença que se produz diante da fala do professor produzindo o olhar dos colegas a convergir para os indígenas vistos em suas diferenças em falar menos, produzidas na relação com o “branco” que fala mais. Diferenças essas consideradas inferiorizadas e que por sua vez podem produzir identidades/ diferenças ao serem considerados “menos que outros alunos”.

Podem produzir diferenças inferiorizadas, mas não somente isso. Produz resistência também. A partir do momento em que IA17 e seus colegas indígenas percebem a intenção perversa da alteridade de maltratar e diminuí-los, inicia-se silenciosamente, ou não, um processo de subversão da satisfação racista de inferiorizá-los. Sua indignação e identificação do sentimento de constrangimento e “exclusão” é o primeiro passo para a resistência que se seguirá. Ao se perguntar “será que nós temos alguma coisa a menos que os outros colegas” está questionando e desconstruindo a produção da não-existência pela lógica da classificação social (SANTOS, 2002) e uma inferiorização imputada, muitas vezes naturalizada pela mesmidade.

Essa resistência tem muitas vezes seu laboratório nas muitas horas de observação silenciosa. É tecida nas teias das observações das relações assimétricas de poder e subalternização do dia-a-dia nas salas de aulas, como pode ser observado na narração de uma indígena-acadêmica: “E tem uma professora na UEMS que um dia ela fez uma declaração muito infeliz. Daí eu respondi e disse que não era assim do jeito que ela pensava e falei mesmo!” (IA19, EN4). Sua resposta à professora dividiu opiniões entre colegas na classe: “Depois disso alguns ficaram olhando torto pra mim, com cara de deboche até, agora teve muitos que me parabenizaram pela coragem, falaram: ‘Não, você tinha que responder a ela, mesmo’”(Ibid). Mas o que mais mudou depois desse episódio foi sua visibilidade ao olhar da professora, de invisível a acadêmica passou a ser visível: “Eu nunca conversei muito com essa professora, mas depois disso... Antes ela passava e nem me olhava, depois disso, eu falo que ela passou a me enxergar!” (Ibid). O fato de poder ser enxergada com dignidade fez com que acreditasse que outros corpos indígenas também precisassem/ pudessem ser vistos, com dignidade, considerando com Skliar que “o outro colonizado é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre” (SKLIAR, 2002, p. 4). “A gente começou até uma associação indígena, eu e mais algumas alunas...” (Ibid)

Nem sempre os invisibilizados possuem uma inércia abstrata. Muitas vezes os invisíveis e mudos se unem em uma “associação”, como no exemplo acima, para que sua voz

seja ouvida e que seja vista a sua presença. É o caso dos vários indígenas que vêm subvertendo aqui e acolá a lógica da universidade que se quer hegemônica. Eles são vários entre tantos que desistem e, para estes últimos, a invisibilidade não parece ser uma estratégia, mas um estado. Estão mudos e invisíveis, sem poder/ querer falar porque acreditam que isso não levará a nada. Para muitos que experimentam esse “estado” a desistência da universidade parece ser a saída, mas não sem antes passar pela desistência, (temporária, felizmente!) de si mesmos, uma espécie de “anomia” de que falou Bhabha (2010), um desmoronamento dos projetos acalentados e um desmoronamento (temporário, ou não) das identidades.

Como produzir na universidade a visibilidade com dignidade daqueles a quem se produziu a não-existência? Como prover alternativas aos indígenas que não a invisibilidade? Os caminhos podem ser muitos e percebo em várias situações que começaram a ser trilhados na UEMS. Um professor mencionou uma possibilidade:

Eu procuro conversar mais com eles para conhecer. Essa questão do deslocamento mesmo, que eles trabalham no frigorífico (SEARA) que acordam de madrugada, duas horas, pra trabalhar, e quando o corpo acostuma com o turno, eles (da empresa) mudam os turnos, revezam os turnos, foi conversando com eles que soube disso. Essas questões da bolsa, mesmo, perdem a bolsa se não tiverem noventa por cento de presença e se tiverem dependência (Professor PU3).

Essas conversas com eles em que se deixam revelar e se mostram em sua realidade só podem ocorrer de forma produtiva em termos de fortalecimento de suas identidades quando pautadas no olhar do professor que consegue enxergar a dignidade incontestável do Outro, a despeito das formas cretinas como foram nomeados e produzidos. Se existe esse olhar, as receitas de como produzir uma relação dialógica são insignificantes e desnecessárias. Desnecessário seria dizer, por exemplo, que essas conversas podem ter sido de forma mais reservada com um grupo de indígenas, evitando constrangimentos públicos. Nada tão complexo e difícil. Nada muito além de sensibilidade³³.

O olhar da alteridade é mais revelador do que se pensa muitas vezes. O olhar que enxerga a dignidade do Outro não é um olhar que dignifica o outro como se em um ato de generosidade conferisse dignidade a quem não é digno. Apenas reconhece algo que sempre esteve lá pelo simples e complexo fato de sua existência. A possibilidade de invisibilizar-se

³³Sem intenção de ser prescritiva, ao final deste capítulo, apresento algumas proposições como possibilidades para a produção de uma relação dialógica.

depende do “Eu” e do “Outro”. Na relação. Quando o Outro começa a ser olhado em sua dignidade, tem início um processo de se permitir visibilizar-se. Pode-se começar a subversão da concepção da espacialidade/ exterioridade do Outro.

5.3 – Entre a igualdade/ desigualdade/ diferença: fronteiras da exclusão

Quando penso na UEMS como espaço que se propõe plural, especialmente considerando a implantação do sistema de cotas para indígenas, me remeto a um trecho de entrevista proferida por Roberto da Mata quando disse: “O ponto crítico que caracteriza nosso século XXI é nossa total incapacidade de criarmos espaços igualitários, nossa alergia visceral a qualquer situação igualitária [...]” (MATA, 2011). Ele prossegue dizendo: “[...] por isso temos uma antipatia quase imediata por algumas pessoas quando estamos em situação que nos obriga a uma igualdade, a uma proximidade física” (Ibid).

Interessante foi a frase assumida pelo antropólogo na primeira pessoa do plural, quando em nosso discurso, muitas vezes, preferimos referir a atitudes etnocêntricas da mesmidade na terceira pessoa do singular ou plural, de forma a nos isentar de culpa e responsabilidade em relação a tais atitudes, quem sabe até com pretensões de neutralidade. Na realidade as representações impregnadas pelo discurso colonial que até aqui foram apresentadas não são somente “deles”, mas são de fato “nossas” representações. Somos essa mesmidade que tem alergia visceral a situações igualitárias. Fomos constituídos identidades/ diferenças no discurso colonial. Ele nos produz. Assim quando apresento formas discriminatórias de pensar o Outro, de rejeitar a diferença, não posso me imaginar melhor que eles, pois somos todos produtos desse discurso. O que pode tornar isso menos angustiante talvez seja a ideia de podermos desconstruir tal discurso a partir do questionamento de como ele foi produzido.

Mas como entender essa ojeriza à diferença? O que explica essa “antipatia quase imediata” quando se tem que sentar lado-a-lado com um indígena na universidade, quando se percebe que eles estão chegando à universidade “para ficar” (IA5, R8) e não somente para ocupar um espaço temporariamente até as primeiras notas baixas que recebem ou as primeiras dificuldades que surgem? Certo professor da UEMS deixa entrever sua concepção de que o lugar dos índios é na aldeia e não na universidade: “Ele (um indígena) tem essa idéia de oca na universidade! [...] mas ele tem que ter o espaço dele, a identidade dele. Se tivesse índio lá

nas terras deles não teria esse desmatamento para exploração pelo capital. Essa lógica acadêmica não tem nada a ver com ele. (PU9).

No pensamento colonial, o Outro deve ser mantido a uma distância segura, pois representa uma ameaça, quanto maior a distância física e simbólica, melhor. Como distância física, seria melhor que o indígena se mantivesse no seu lugar, na aldeia. Assim, os mecanismos de controle na universidade - leia-se: instrumentos de avaliação - podem ser úteis para isso. Como distância simbólica, mantém-se o mais intacto possível, a lógica acadêmica que também se presta como mecanismo de exclusão.

Bhabha (2010), citando Fanon, afirma que os colonizadores têm medo de que os nativos tomem nosso lugar e os nativos por sua vez sonham todos os dias em ocupar o lugar do colono. Trazendo para nosso contexto de análise, podemos dizer que a distância física e simbólica do indígena que marca quem nós somos e quem são eles, diferentes de nós, é ameaçada pela sua aproximação. O medo de que se tornem iguais a nós, deve nos fazer perseguir com afincos a exibição de nossa lógica, nosso saber, nosso avanço, nossa modernidade, nossa universalização, nossa produtividade (SANTOS, 2002). E em contraste, as representações de quem são eles devem ser insistentemente reiteradas para marcar suas diferenças.

Sendo as relações interpessoais e as representações do/ sobre o Outro produtoras de identidade e diferenças, trago aqui algumas narrativas dos indígenas sobre as imagens que deles foram produzidas e verbalizadas por não índios na universidade e que se prestam à produção de diferenças inferiorizadas e para marcar a espacialidade da sua exclusão.

Woodward (2009) entende a representação como práticas de significação que nos posicionam. As representações são também imagens que o “eu mesmo” a “mesmidade” faz do outro, do diferente (SKLIAR, 2003). “Somos ao mesmo tempo, pais-mães e filhos-filhas dessas imagens, produzimo-las, consumimo-las, vivemo-las, padecemos-las. Produzem-nos, consomem-nos, sobrevivem-nos, padecem-nos” (SKLIAR, 2003, p. 73). Somos, ao mesmo tempo, vilões e vítimas das representações e das imagens sobre nós/ outros, resultantes do processo histórico de colonização. Que representações/ imagens dos/ sobre os indígenas são projetadas na tela de suas almas?

Muitas vezes, eles... assim, eles olham na gente e falam: Ah! Esses índios aqui dentro! que que estão fazendo? (IA11, R1); Por que eles têm uma concepção de índio, que é aqueles da antiga ainda, que não é mais, que é

totalmente diferente, a nossa realidade é essa aqui, mas tivemos grande dificuldade lá [...] (IA15, R1).

Igual o IA15 falou, também, muitas vezes, logo no primeiro ano eles falavam para nós: Ah é índio, é da cota, não têm a capacidade que a gente tem, é... índio! Está dentro da universidade... só passou pela cota, é mais fácil do que a gente que veio pela geral. Eles falavam isso para gente no primeiro ano (IA11, R1).

Às vezes eu fico por aqui! (Põe a mão na altura do pescoço). Às vezes eu tenho vontade de sair da sala de aula! Porque assim... às vezes nós³⁴ estamos enfrentando problema lá do outro lado, que é de paralisação de BR, não é com a gente aqui, mas o problema vem acatar ali na sala de aula. “Por que os índios estão fazendo isso? Porque quando ganham terra é isso, é aquilo. Por que que querem terra, porque é isso, porque é aquilo”. O problema é jogado para a gente ali, sabe?” [...] Às vezes, os próprios colegas nos jogam na cara assim: “Por que que precisam daquelas terras? É isso, é aquilo!” [...] e o problema foi grande dentro da sala de aula, porque tinha uma menina que era fazendeira... (IA17, R1).

As imagens projetadas dos/ sobre os indígenas possibilitam inúmeras interpretações e discussões, mas atendo-me aqui à leitura da fixação/ imobilização do outro, à demarcação de seu território: fora da universidade. “Esses índios aqui dentro! Que que tão fazendo?” A despeito do discurso da mestiçagem e do mito da democracia racial, o espaço universitário historicamente se tornou em espaço legitimado à branquidade (APLLE, 2001), supostamente conquistado pelo mérito no ranking do vestibular, não por coincidência, alcançado em sua quase totalidade pelos não índios, não negros, apesar destes serem a maioria no Brasil.

Skliar (2003) apresenta a representação espacial do mundo em termos de exterioridade/ interioridade. No exterior estão os excluídos e no interior a mesmidade. “A imagem das exclusões foi tão naturalizada que duvidar de sua materialidade, de sua concretude, seria somente um jogo de retórica. [...] existem excluídos de carne e osso, com nomes e sobrenomes [...] raças e etnias [...]” (SKLIAR, 2003, pp. 81, 82). Essa exclusão pode ser produzida por três mecanismos arquetípicos, apresentados por Gentili (2001, apud SKLIAR, 2003): Por aniquilamento, ou seja, pelo massacre, genocídio ou pela matança do outro; por separação institucional, entendida pelo afastamento do outro, o olhar vigilante sobre a distancia do outro; ou através da inclusão, esta sendo uma aproximação momentânea

³⁴ O pronome pessoal “nós” refere-se aos índios de forma genérica, independe de ser outra nação indígena, em outra parte do país.

do outro que se mostra em questão de tempo, como o aniquilamento ou a separação do outro. O terceiro mecanismo arquetípico nos remete a realidade da universidade que projeta mecanismos legais de inclusão, as cotas, mas no seu interior exclui pelas representações/imagens que produzem identidades/ diferenças, uma rede com tramas fechadas “[...] onde se sujeitam e se mantém os sujeitos centrifugados de dentro para fora”, ou ainda apresentam “[...] enormes orifícios que conduzem diretamente para a zona de exclusão” (SKLIAR, 2003, p. 101).

A representação do índio “das antigas ainda” o recobre de uma imagem fixa, quase inerte. Seguindo a análise de Bhabha (2010), os estereótipos são estratégias discursivas que simplificam a definição daqueles que são considerados diferentes ou desviantes. “O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação” (BHABHA, 2010, p. 117). Nas representações estereotipadas utiliza-se uma forma de falar dos outros adotando traços exagerados, facilmente memorizáveis e amplamente reconhecidos. “Porque quando ganham terra é isso, é aquilo. Por que que quer terra?” Mesmo que IA17 não tenha falado, é comum o estereótipo do índio como indivíduo preguiçoso. Não pretendo adentrar na discussão sobre territorialidade indígena, mas é necessário dizer, mesmo brevemente, que este estereótipo tem servido de argumento para justificar a não reterritorialização indígena por parte de latifundiários. O comentário vindo de uma aluna “fazendeira” tinha um endereço certo: Os índios da classe, como sendo todos uma coisificação só, e demarca outras espacialidades: A espacialidade de uma terra usurpada pelos de dentro, a espacialidade do poder de manter, a todo custo, a vigilância para que os índios continuem sem seu espaço de terra, que fora há muito tempo seu.

Ao trazer a questão da “paralisação da BR” que estava ocorrendo em outra localidade, possivelmente divulgada pela mídia, o alvo era culpabilizar os indígenas da sala de aula. O que ocorre é uma generalização do índio, do índio abstrato, sem considerar as diferenças culturais específicas das diversas nações indígenas. Em outras palavras, Silva (1999) enfatiza que os estereótipos são produzidos “como um dispositivo de economia semiótica”, em que a complexidade do outro é reduzida a um conjunto limitado de signos: “[...] Ah é índio, é da cota, não têm a capacidade que a gente tem, é... índio!” Dessa forma, os estereótipos utilizam “apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e profundidades da alteridade” (SILVA, 1999, p. 51).

A fixação da espacialidade do outro como espaço de exclusão tem sido entendida frequentemente como resultante de uma realidade que está “no excluído”. Ao se perguntar: De quem é a exclusão? Skliar (2003) comenta que alguns documentos oficiais tratam a questão da exclusão pelo binômio da responsabilidade/ irresponsabilidade individual. Dessa forma, a exclusão dos indígenas se justificaria pelas suas carências individuais, por não possuírem atributos necessários para sua inserção no mundo acadêmico, no mercado de trabalho, etc. Respondendo a pergunta de Skliar, na ótica da mesmidade, a exclusão seria “do excluído”. Nesse sentido, nos perguntamos e cabe investigar sobre os significados do universo simbólico presente na universidade e quais seus efeitos de verdade sobre aqueles indígenas que desistiram, mesmo antes de adentrar a universidade. Que efeitos de verdade a crença sobre a exclusão “ser” do excluído tiveram na produção das identidades/ diferenças dos indígenas evadidos?

Como já destaquei, convencionou-se na academia referir-se aos indígenas que deixaram a universidade, como “evadidos”, como sendo essa uma escolha que fizeram, sendo responsabilizados por isso. Mas a fixação do outro em um espaço exterior, de exclusão, torna-se insustentável, segundo Skliar (2003) desde a etimologia da palavra “excluído” que origina-se do verbo em Latin *excludere* que significa “expulsar alguém”, ou seja, a exclusão não vem do excluído, mas de fora dele. Mas para além de sua etimologia, percebemos que a exclusão é um discurso e uma prática gerada de um hipotético centro para algumas periferias imaginadas (SKLIAR, 2003).

E ainda: “[...] a exclusão, se pode ser alguma coisa, é um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros” (Ibid, p. 91). A exclusão é um significado que não é natural, mas foi naturalizado em um mecanismo de poder centralizador que proíbe pertencimentos a certos espaços e proíbe atributos ao outro. “A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro” (SKLIAR, 2003, p. 91).

Skliar (2003) diz também que a exclusão torna-se insuportável quando percebemos que suas fronteiras não são estáveis, os limites de suas fronteiras estão sempre em movimento, cruzam os corpos, as línguas de forma vertiginosa, ou dito de outra forma, “[...] todos podem ser excluídos de alguma situação e não de outras” (Ibid, p. 90). As inserções de cada sujeito no mapa social são múltiplas e complexas, isso faz com que sejamos incluídos em determinados espaços por algumas condições e excluídos por outras. O binômio exclusão/

inclusão é uma forma perversa de representar-se no mundo e também uma forma de esconder o híbrido, o ambivalente. (SKLIAR, 2003). Entre a exclusão e a inclusão, existem os entrelugares (BHABHA, 2010) e os processos de resistência a esses processos de fixação que insistem em produzir identidades/ diferenças aprisionadas. Os entrelugares aparecem também entre o falacioso antagonismo entre igualdade/ diferença.

Inserido neste espaço em que os estereótipos produzidos culturalmente são reforçados, o indígena percebe a distinção entre estar no centro do espaço e estar à margem. Não é difícil identificar-se como o que está fora, à margem, em um espaço proibido. Os discursos produzem efeitos de se acreditar na diferença e de reforçá-la, tomada por seus aspectos negativos, pelas suas carências. O índio é aquele que não sabe, que não tem, que não quer, que não se esforça, que não consegue entrar pela concorrência “geral” no vestibular. Se a diferença os inferioriza, a igualdade deverá ser, então, uma de suas metas de realização pessoal, pois o outro que o nomeia congrega a plenitude da identidade. Isso nos remete novamente a Bhabha que citando Fanon afirma que “não há um nativo que não sonhe pelo menos uma vez por dia se ver no lugar do colono” (BHABHA, 2010, p. 76).

“Nós começamos todos juntos, eu, o IA3, a IA11, nós ficávamos isolados num canto, pode se dizer isso. Mas com o passar do tempo, nós fomos mostrando que nós somos iguais a eles também. Iguais a qualquer um que esta lá” (IA15, R1). Pode se perceber na fala do IA15 uma identidade que se constitui pela diferença com os não índios, percebida pelo isolamento no início do curso. Essa identidade híbrida, fragmentada, resiste à fixação. A resistência se dá através do empenho em procurar anular as diferenças. Busca-se anular e resistir às diferenças pela percepção de sua conotação negativa. O que se busca é uma identificação com aquilo que parece ser o ideal de ser Homem: “Fanon representa o desejo do colonizado de se identificar com o ideal humanista, iluminista do HOMEM: ‘tudo o que eu queria era ser um homem entre outros homens. Queria chegar lépido a um mundo que fosse nosso e construí-lo em conjunto’” (BHABHA, 2010, p. 327). Assim a igualdade parece ser o antídoto da tão odiosa inferiorizante diferença.

Não obstante, uma questão atual e falaciosa é a aparente e quase obrigatória oposição entre igualdade e diferença que se apresentam como uma inexpugnável oposição. “Assim o discurso da igualdade segue aquele da diferença como sua sombra colonial (SKLIAR, 2003, p. 107)”. Existe nessa oposição um artifício um “binarismo não pertinente entre igualdade e diferença” (Ibid). “Assim, apesar de muitas vezes a declaração ‘todos somos iguais’ ser feita com as melhores intenções, ela pode ser também uma forma de manter

relações de poder que historicamente têm posicionado os sujeitos negros [e também indígenas] em condições subalternas” (BACKES, 2008, p. 139, acréscimo meu).

É uma questão artilosa, pois a igualdade é o resultado de uma oposição à desigualdade e não à diferença. Por sua vez a diferença se opõe à mesmidade e não à igualdade (SKLIAR e LARROSA, 2001). Assim como Skliar (2003) também me pergunto se a ideia da igualdade não é um grande equívoco, pois segundo ele,

E tanto mais essa é a possível indagação, quanto mais se observa como a ideia de igualdade produz pressões e expulsões, gera promessas ilusórias de equidade e se fixa, somente, ao conjunto de direitos formais, administrativos e legais, negligenciando assim a autonomia, a irredutibilidade, a experiência e o acontecimento das diferenças (SKLIAR, 2003, p. 108).

Promessas ilusórias reduzidas a direitos formais, mas que na prática não se concretizam são de fato as promessas da igualdade em “uma sociedade em que todos ‘têm o direito’ de se considerarem iguais a todos os outros, embora sendo, de fato, incapazes de se igualar a eles” (BAUMAN, 2009, p. 44).

Em “nós somos iguais a eles também” não seria um possível indicativo de um processo de destruição e sepulcro simbólico das diferenças culturais? Assim, escapar da inferioridade poderia significar tentar se assemelhar, se igualar com o não índio? A tomar pela próxima narrativa, sou tentada a acreditar que lutar para não ser diferente pode estar associado à resistência à produção da marginalidade:

Houve situação que nós tivemos que romper... vocês (colegas indígenas na reunião) presenciaram né... o semestre passado. O ano passado, uma professora que deu aula para nós e... houve um certo desentendimento, ela tentando nos colocar como inferiores, né, e nós já nos defendendo da maneira, da colocação, da expressão, entendeu? Da dificuldade de se aparecer, na forma do entendimento... Aí, dissemos para ela que nós não tínhamos essa dificuldade, entendeu? Muitas vezes é a falta de oportunidade de nos deixar falar. Aí, ela colocava e nós nos defendíamos, até que chegou um momento que ela tentou... tentou... fingindo que nos entendeu, mas na verdade ela não... ela não admitiu aquilo que nós colocamos para ela. Ela nos colocava pra baixo e nós rebatíamos, de maneira que chegou a virar um... a virar uma... sabe? a criar uma polêmica dentro da sala de aula, entendeu? Uma discussão... que o restante da sala parou pra nos assistir entendeu? Porque... você tem que se dar o respeito! (IA18, R1).

Penso que a resistência de IA18 e seus colegas significa lutar para conquistar o respeito de minimamente “estar em pé igualdade com os não índios”. O domínio da linguagem dos não indígenas, dos mesmos campos simbólicos e dos mesmos códigos pode significar um instrumento de defesa, de autoconfiança, de resistência à dominação, como nas palavras do IA3. “Uma coisa que eu não deixo de falar, que a universidade me proporcionou, que antigamente eu falava com as pessoas de cabeça baixa, não olhando no olho da pessoa. Hoje ela me ensinou de que, eu estando certo ou errado, eu falo olhando no olho dela” (IA3, R1). A universidade proporcionou/ produziu essa identidade.

Viver nos entrelugares, entre culturas distintas, estar nos interstícios das culturas, ao mesmo tempo em que se constitui em um instrumento de sujeição à cultura dos não-índios, pode paradoxalmente representar uma estratégia de luta pela sobrevivência, produzindo desdobramentos infinitos na identidade. Não estar na espacialidade de dentro nem da espacialidade de fora, pode significar a criação de um terceiro espaço, “[...] onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 2010, p. 286).

A diferença pode sugerir singularidade e ter uma carga positiva de significação por estar vinculada ao que não é igual, ao que não coincide com a perspectiva ou realidade do mesmo. No entanto, muitas vezes, é vista como perigosa, transformando-se no inimigo e no alvo de projeção dos medos e falhas da mesmidade. O mesmo indígena que disse em nosso primeiro encontro considerar que “somos iguais a eles também”, afirmou sua diferença em outro encontro, meses depois de já haver concluído sua graduação, dizendo sobre sua passagem pela UEMS: “Entreí terena e saí terena, mais fortalecido ainda” (IA15, R8). Pode parecer uma contradição, mas não é. Defendia sua igualdade quando se percebia ou se sentia inferiorizado em sua diferença. Defendia sua diferença étnica em sua singularidade, diante da possibilidade da universidade vir a homogeneizá-lo em sua cultura acadêmica, da existência de críticas vindas da identidade hegemônica de que não seria mais índio por estar na universidade.

Ao afirmar “somos todos iguais”, tenta demarcar uma igualdade de direitos e de capacidades, sendo acadêmicos como qualquer outro. Ao afirmar “entreí terena e a saí terena, mais fortalecido ainda está destacando sua diferença. A partir das relações que os estudantes indígenas vivenciam entre si, com os acadêmicos não indígenas, com os professores, das relações de poder presentes, eles negociam se destacarão a igualdade ou a diferença. Isso é viver nos interstício, nos entrelugares.

Essas negociações operam constantemente de forma complexa. Através dessas negociações, os indígenas acadêmicos podem até mesmo parecer “pouco índios”, ou “nada índios”, ou, ao contrário, em determinados momentos sua “indianidade” fica mais aflorada, pois trata-se de identidades/ diferenças produzidas na relação.

Bhabha (2010) utiliza o conceito de entrelugares para indicar os contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais como na universidade com a presença de culturas distintas. IA15 e outros indígenas experimentam esse contexto de entrelugares.

Os entrelugares caracterizam-se, portanto pela abertura para a contaminação pelo Outro. Do encontro de culturas nasce um lugar de confluência, que remete à idéia de um terceiro espaço. Para Hanciau, Bhabha refere-se a “um espaço de trocas e mudanças, sempre movediço, nunca fixo, um ‘terceiro espaço’, novo, intersticial, objetivando abalar ou ultrapassar as oposições binárias” (HANCIAU, 2003, p. 110). Pode-se, portanto, aproximar as noções de entrelugar e terceiro espaço por surgirem num lugar alternativo a partir de trocas culturais e por rejeitarem noções essencialistas de unidade, pureza, centro e margem, noções pertinentes para buscar entender a produção das identidades/ diferenças indígenas no espaço da universidade.

Como foi apresentado, a igualdade não se opõe à diferença, mas à desigualdade. A desigualdade não pode ficar desconsiderada em nossa análise da produção das identidades/ diferenças indígenas. A realidade econômica dos indígenas-acadêmicos foi mencionada por um professor como uma das dificuldades dos indígenas: “A dificuldade financeira [...], a maioria dos alunos é pobre, mas eles são mais pobres. Eles não têm dinheiro para tirar cópias dos textos [...] (PU12). As desigualdades de condições sociais colocam os indígenas em dificuldade, muitas vezes, até mesmo para as despesas básicas como as cópias de textos, sendo um elemento importante gerador de exclusão.

Concordando com Hall (2010) não se pode simplificar a complexidade da realidade a partir de teorias que procuram explicar a realidade a partir de um determinismo econômico, mas “as posições sociais, pode-se dizer, são aqui sujeitas a uma ‘dupla articulação’. São, por definição, sobredeterminadas” (HALL, 2010, p. 192).

Quando se pensa a produção das identidades e das diferenças indígenas na universidade somos confrontados com redes de poder instituídas e intuitivas controlando as fronteiras e demarcando espaços de dentro e espaços de fora, que incluem e que excluem.

Santos (1995) também leva-me a pensar a desigualdade e a exclusão de forma relacionada, em que uma leva a outra, uma intensifica a outra, ou suas forças se deslocam em intensidade, de uma a outra.

Quando se pensa a especificidade cultural, econômica, histórica, de extensão de terras demarcadas, ou não, dos diversos povos indígenas e das singularidades dos povos Terena, reconhecemos, como Santos, que a desigualdade e a exclusão permitem diferentes graus. “O extremo da exclusão é o extermínio [...] o grau extremo da desigualdade é a escravidão” (SANTOS, 1995, p. 4). As identidades dos indígenas-acadêmicos trazem as marcas históricas do extermínio e da escravidão.

Depois do extermínio quase consumado, foi fácil segregar em reservas ou assimilar os povos indígenas sobreviventes e iniciar um processo de integração e, portanto, um sistema de desigualdade, ele próprio também incluindo formas extremas de desigualdades como foi a escravidão, uma instituição social híbrida, tal como a imigração hoje, subsidiária dos dois sistemas de iniquidade. (SANTOS, 1995, p. 24).

Se os povos Terena não foram exterminados fisicamente como nação da mesma forma que outros povos indígenas, o que talvez se possa computar, entre outros fatores, à sua capacidade de negociação e hibridização cultural, foram, contudo alvos certos de uma política de assimilação, o que podemos considerar como um processo de tentativa de extermínio da cultura, pelo aniquilamento das tradições, da língua materna, e das identidades, em um processo contínuo de muitas ressignificações identitárias.

A criatividade e a resistência desses povos podem ter contribuído para o que hoje se observa como uma significativa inserção dos povos Terena na Educação Superior, em um processo de ressignificação de suas identidades, em uma crescente mobilização política dessas identidades como bandeira na luta pela materialização de direitos reavidos. A forma extrema de desigualdade foi vivida pelos povos Terena em um passado não tão distante, até meados do século passado nas novas fazendas implantadas no território, então, Mato-Grossense, período ao qual os Terena se referem como “tempo de servidão” ou “tempo da escravidão”.

O sistema de cotas para indígenas na UEMS visa ser uma ação emergencial, compensatória e reparadora diante desse processo colonizador de exclusão e desigualdade. Não obstante, é também um mecanismo que se pretende, em certa medida, controlar e manter

dentro de certos limites o processo atual capitalista que acaba gerando desigualdade, evitando ou minimizando protestos e revoltas sociais.

Mas o que se observa, em muitos casos, é a manutenção e produção das identidades indígenas inferiorizadas, o que tem levado à evasão, esta talvez mais bem denominada de expulsão dos indígenas do espaço acadêmico, como foi apresentado, mostrando a tensão dessa política de controle da desigualdade e da exclusão.

Nesta pesquisa pode se observar na universidade o dispositivo universalista ideológico nas políticas contra a desigualdade e exclusão de que falou Santos (1995). Segundo o autor o universalismo é uma caracterização essencialista que pode assumir duas formas contraditórias: o universalismo antidiferencialista e o universalismo diferencialista.

O antidiferencialismo nega as diferenças, homogeneiza, em um processo que busca eliminar as diferenças. Esse processo pode ser visto ao longo do projeto integracionista dos índios à sociedade nacional, visando torná-los cada vez menos índios. Processo similar se repete na produção das (não)identidades e (in)diferenças indígenas por parte daqueles não indígenas, sejam docentes ou discentes, que na universidade defendem que os índios são iguais a qualquer outro acadêmico, concepção acionada especialmente nos processos de avaliação, na concepção meritocrática na disputa pelas vagas da universidade, quando se considera, por exemplo, que todos serão alcançados pela internet, ignorando a realidade do não acesso daqueles que moram nas aldeias rurais. Ou seja, tratando de forma igual aqueles que o capital produziu condições desiguais e a cultura produziu realidades diferentes.

O desconhecimento da realidade dos indígenas-acadêmicos de aldeia rural pode ter levado o professor PU3 a acreditar ter feito o possível para alcançar todos os alunos, permitindo que “todos” tivessem acesso aos textos de estudo, independente das desigualdades de condição para pagar as cópias no xérox. “Eles não têm dinheiro para tirar cópias dos textos, eu escaneio e passo por email, se bem que eu não sei como é o acesso lá. Eu acho que os colegas imprimem e passam para eles” (PU3). Nesta última frase demonstrou dúvida. Foi de fato um empenho em levar em consideração algumas desigualdades, sem, contudo conhecer, ou tentar conhecer, a exclusão. E justamente por ser exclusão, não foi vista, lembrada, considerada.

A mesma concepção homogeneizadora pode ser percebida nos argumentos de outro professor da UEMS, cujas avaliações acabam sendo mecanismos de exclusão de vários indígenas. Ele diz não ser adepto da “cultura do coitadinho, todos para mim têm a mesma

capacidade, então a avaliação é igual para todos. [...] na sala de aula todos são avaliados pelo que falam, pela qualidade do que falam” (PU1). Sendo que os indígenas em geral, são reservados e econômicos em suas falas em sala de aula, percebe-se que nesta avaliação já estão, por sua diferença cultural, em desvantagem aos demais.

O que poderia ser entendido como uma visão igualitária pode acabar produzindo mais diferenças e desigualdades, uma vez que são considerados iguais nos momentos de avaliação, quando são cobrados, requisitados. Porém acabam sendo vistos como inferiores, pois os próprios processos de avaliação “igualitários” resultam em desempenhos discrepantes, servindo como “provas”, com todo poder que tal palavra sugere, da incapacidade indígena, apesar do tratamento sem distinção. Desconsidera-se assim o conceito e aplicação do que seria a equidade, que levaria a se dar mais a quem o capital deu menos, esperar o inesperado e o inusitado de quem, na cultura, foi produzido em uma diferença inferiorizada.

Por sua vez, o diferencialismo, de que falou Santos (1995), absolutiza as diferenças, tornando-as incomparáveis. Essa visão é percebida na universidade no discurso daqueles que acreditam ser o indígena tão diferente em sua cultura, argumentando com isso, como o professor entrevistado que disse: “O índio não consegue apropriar-se do sentido acadêmico da universidade [...], essa lógica acadêmica não tem nada a ver com ele” (PU5). Ou seja, estar na universidade não pode lhe fazer sentido, ou o sentido que se esperava que fizesse. Segundo essa concepção essa diferença absoluta faz com que o indígena não consiga assimilar a cultura científica da universidade. Reconhece-se certo valor em sua cultura, valorizada em sua riqueza folclórica, reconhece-se certa sabedoria indígena que deve ser até preservada, reconhece-se a importância do indígena para a preservação do ecossistema, mas desde que seja mantido em seu estado “puro”, “primitivo”, com o argumento de que “se tivesse índio lá nas terras deles não teria esse desmatamento para exploração pelo capital” (PU5).

São muitas vezes argumentos fervorosos, retoricamente marcados pelo respeito e pela tolerância, que defendem a preservação da cultura e da identidade indígena ameaçadas de se perderem pelo contato e, no caso, pela inserção do indígena na universidade. “Eles vêm para a universidade para se apropriar da cultura não índia e nesse processo de buscar voz (conhecimento acadêmico) podem perder a sua identidade” (PU9, acréscimo meu). De forma “politicamente correta” acaba-se assim por defender a segregação dos indígenas em guetos, em suas minguadas reservas, como se essas tivessem as condições da manutenção dessa cultura e identidade equivocadamente “defendidas”.

As representações apresentadas podem estar atravessadas pelo discurso colonial ambivalente. Concordando com Backes e Pavan (2011), apoiados em Bhabha, que as representações coloniais permitem ao colonizador posicionar os diferentes “ora como iguais, ora como quase iguais, ora como totalmente diferentes. Essa ambivalência, porque controlada pelo colonizador, possibilita-lhe situar o outro de acordo com os seus interesses, interesses geralmente associados à distribuição dos bens materiais” (BACKES & PAVAN, 2011, P, 113). São considerados como iguais a todos os outros alunos nos momentos de avaliações e em relação a outras exigências acadêmicas, pois argumenta-se não se poder adotar “dois pesos e duas medidas”. São considerados como diferentes quando se diz que podem perder sua identidade ao vir para a universidade. “Desse modo, quando interessa dizer que os indígenas são iguais, eles são identificados como tais, mas essa referência à igualdade não diminui as representações estereotipadas, [...] estas também são utilizadas para justificar o [...] interesse do latifundiário” (Ibid). Como as diferenças poderiam ser pensadas/ tratadas de forma a promover relações mais humanas e de equidade? Penso que essa é uma questão nem tanto para ser respondida, mas para continuar sempre fazendo pensar.

5.4 – Por políticas da igualdade e políticas da diferença: questões para continuar pensando a universidade

Nas últimas décadas várias políticas têm surgido como respostas ao fato de que de forma crescente as sociedades estão sendo reconhecidas como plurais. Inúmeras são as formas de projetos políticos de multiculturalismo apontadas por McLaren (1997) desde o multiculturalismo liberal até o empresarial. Muitos deles são de fato “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2010, p.50). Podem estar associados a projetos emancipatórios, mas não se pode negar que muitos são agendas com vistas a controlar e regular a diferença. Apresentam-se como programas assistenciais e/ou compensatórios com vistas a domesticar essa diferença. Muitas dessas políticas tendem a fixar a diferença, transformando-a em diversidade. Embora problemáticas do ponto de vista teórico, não se pode negar que foram as possibilidades únicas de se construir políticas contra as discriminações (MACEDO, 2006).

Os indígenas-acadêmicos que estão inseridos na universidade podem ser confundidos com os habitantes da região, podem ser invisíveis em suas diferenças étnicas, mas continuarão singulares em sua cosmovisão, em seu sistema de valores. Como pensar/

reconhecer/ tratar as diferenças em sua singularidade e denunciar resistir/ coibir às desigualdades? A afirmação da diferença pode/ tem causado uma reação de rejeição em relação ao Outro levando ao processo de exclusão pela mesmidade. A busca pelo reconhecimento e fortalecimento da singularidade e identidades de grupos marginalizados pode incentivar a um processo de guetização, o que pode gerar o distanciamento e a exclusão social.

Como então continuar pensando políticas e ações na universidade que articulem a igualdade e a identidade/ diferença, considerando as complexas relações entre ambas? Santos (1995) diz que como ponto de partida deve-se reconhecer que “nem toda diferença é inferiorizadora”. E por isso as políticas de igualdade que tratam, por exemplo, os indígenas como iguais aos demais, acabam se reduzindo a uma norma identitária única, como diz Santos. “Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece e as descaracteriza converte-se contraditoriamente em política de desigualdade” (SANTOS, 1995, p. 44). Ou seja, a discriminação e inferiorização indígena podem acabar ocorrendo tanto pela absolutização e essencialismo das diferenças como pela negação absoluta das mesmas.

Talvez, então, possamos começar a pensar políticas e ações outras na universidade, voltadas para a presença indígena, a partir do imperativo categórico de Santos: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Ibid, p. 44). A frase emblemática de Santos aponta princípios para se pensar tais políticas, parece também, em uma só tacada, desatar o nó da questão. Não obstante, o que pode parecer claro teoricamente, na prática se revela extremamente complexo e com inúmeros obstáculos na/ para a cultura universitária. Dois obstáculos a esse imperativo que foram apresentados nesse trabalho são a postura antidiferencialista e a normalização diferencialista. A primeira pode se manifestar de várias formas, sendo as mais comuns, dois mitos que se alastram pela universidade: o mito da democracia racial no Brasil e o mito da meritocracia. Ambos utilizados como contra-argumentos à política de cotas por aqueles que acreditam, como o professor PU4, que “cota é uma falácia”. O mito da democracia racial, como foi visto, postula a inexistência de uma questão racial no país, como um país mestiço em que culturas e raças convivem pacificamente, em que as identidades foram incorporadas numa identidade una, fixa e supostamente partilhada por todos, a identidade nacional (SANTOS, 1995).

O mito da meritocracia, na modernidade capitalista, foi transplantado do sistema econômico pra a universidade, tornou-se um mito conveniente que faz muitos acreditarem que a seleção do vestibular, os processos avaliativos da universidade são instrumentos suficientes, como critério de justiça, de entrada na universidade e permanência nela, a partir da verificação da competência e esforço individual, considerando que as exigências são iguais para todos e todos podem concorrer lado-a-lado-em-pé-de-igualdade.

Tal mito parece, como um mantra, ser uma entidade transcendental toda poderosa, toda sábia que distribui justiça perfeita e infalível, uma fórmula de distribuir sucesso àqueles que têm “mérito”. Esta palavrinha mágica, bonita, universalmente antidiferencialista e universalmente aceita é utilizada como uma pretensa justificativa a uma tentativa desesperada de se exercer a indiferença, sem peso na consciência. Desumaniza-nos, abafando nossa capacidade de sentir empatia, racionalizando, em uma relação simples de causa-efeito, os exemplos de insucesso e de baixo desempenho indígena nas seleções e avaliações computados à sua preguiça, falta de esforço, falta de ambição. Como disse um professor da UEMS em entrevista: “Eles [os indígenas-acadêmicos] não têm aquela ambição de conseguir muita coisa, acho que eles querem o básico mesmo, o suficiente pra viver” (PU12, acréscimo meu).

Dentro dessa perspectiva, o insucesso passa a ser de responsabilização do indivíduo e tal concepção se propaga progressivamente em nossa sociedade, fazendo-nos pensar com naturalidade que,

[...] se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriais para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da auto-expressão e da impressão que causam. Isto é, em todo caso, o que lhes é dito hoje, e aquilo em que passaram a acreditar, de modo que agora se comportam como se essa fosse a verdade (BAUMAN, 2001. p. 43).

Essa norma antidiferencialista, de que são todos iguais e se alguns não conseguem sucesso é por sua exclusiva culpa, engana a consciência, nos cega para todas as vantagens que já tivemos na vida e os caminhos mais fáceis que tivemos em relação a muitos

indígenas. A responsabilidade de seu fracasso é só deles, como se as condições fossem iguais para todos.

Outro obstáculo à materialização do imperativo categórico de Santos (1995) é o universalismo diferencialista, sob a forma de produção de estereótipos indígenas veiculados pela “mega-identidade hegemônica” (Ibid) como já foram apresentados. Ora sua identidade/diferença vista como absoluta, em termos de forma de ser e ver o mundo, os incompatibiliza de estar na universidade, como na perspectiva do professor que diz: “Essa lógica acadêmica não tem nada a ver com ele [o indígena]” (PU4). Ora a concepção da identidade/diferença essencializada é usada no discurso de defesa de uma entidade que precisa ser preservada diante do risco de se perder essa identidade na academia, quando se argumenta que “Eles vêm pra universidade pra se apropriar da cultura não índia e [...] podem perder a sua identidade” (PU9).

No entanto, se tais obstáculos existem, eles não invalidam o imperativo de Santos (1995), pois, “a justeza do imperativo categórico multicultural, que preside a articulação pós-moderna da política da identidade, não depende da exequibilidade prática das condições que lhe darão concretização” (SANTOS, 1995, p. 47). Mesmo havendo obstáculos e justamente por eles, é um imperativo, que como pensamento alternativo das alternativas, tem uma tonalidade utópica (Ibid).

Como proposta de política de identidade e de diferença, Santos (Ibid) enuncia um novo paradigma epistemológico, que segundo ele, possibilitaria não só reconhecer as diferenças, mas distinguir as que inferiorizam das que não inferiorizam. Se todo paradigma epistemológico pressupõe uma trajetória de um ponto A, que seria um ponto de ignorância a um ponto B que seria o ponto de conhecimento, o autor propõe que se inverta o paradigma da ciência moderna em que a diferença é vista como caos [A] e a ordem do antidiferencialismo é o ponto de conhecimento [B]. Sua proposta de inversão seria o colonialismo como ponto de ignorância [A] e a solidariedade como ponto de conhecimento [B] (Ibid).

Na prática, dentro do recorte da universidade estudada, o que se apresenta parece ser um hibridismo entre formas conservadoras, liberais e multiculturais propriamente ditas de lidar com as identidades e diferenças indígenas, como apontadas por Macedo (2006) baseada na classificação de McCarthy (1994). Devo lembrar que nessa análise, não me refiro à política inclusiva da universidade assumida em seus documentos oficiais, mas à política assumida pelos atores participantes dessa pesquisa em suas concepções e práticas que acabam pondo em ação outras políticas, muitas vezes distintas às políticas dos documentos oficiais.

Penso, a partir dos depoimentos e observações descritas, que ainda coexistem na universidade aqueles que, dentro dessa forma conservadora de pensar, concebem as políticas de ação afirmativas através das cotas como um “discurso ideológico” (PU4), e como tal uma imposição de uma linguagem politicamente correta que se presta no máximo para aumentar a auto-estima dos povos indígenas. Esses atores assumem uma política conservadora quando se contrapõem à qualquer alteração no currículo que dê visibilidade à cultura indígena, vista como inferior, e que deve ser suplantada pela cultura acadêmica, visando a igualdade de todos. Acaba sendo uma ideologia assimilacionista, pois concebe que os indígenas devem introjetar a cultura acadêmica como se fosse sua e não como mais uma forma de conhecimento. Esse saber acadêmico não substitui os saberes tradicionais e tem validade como instrumento político, mas são vistos, muitas vezes, como a única forma de conhecimento válido.

Sem questionar os regimes de verdade que sustentam o racismo, esse multiculturalismo conservador defende padrões de desempenho na universidade vinculados a uma elite acadêmica intelectual “desenvolvendo atividades de ensino para uma clientela que existe apenas no seu imaginário social” (PU7). Nessa visão, a diferença dos indígenas é naturalizada, levando em conta sua distinção biológica. Ainda podem existir na universidade, dentro dessa concepção conservadora, resquícios de visão da diferença indígena baseada na teoria do *déficit*, há muito tempo contestada. Alguns argumentos de que as cotas iriam diminuir o nível da universidade são baseadas em uma suposta diferença em medidas psicométricas dos grupos raciais. Reconheço que preocupar-se também em contestar essas críticas, pela explicitação de que não existem diferenças entre cotistas e não cotistas é uma forma de responder aos críticos, mas acaba mantendo a comparação.

Pode-se perceber que coexistem também na universidade visões políticas multiculturais liberais, que representam um avanço em relação à política conservadora, mas ainda guardam preconceitos em relação aos indígenas. Existe uma compreensão de que a universidade é plural e heterogênea e as identidades e diferenças dependem de fatores econômicos, culturais e biológicos. A maioria dos docentes entrevistados nesta pesquisa disse perceber essas diferenças e especificidades dos indígenas-acadêmicos.

Pode haver certo humanismo que se manifesta na crença de que todos os acadêmicos são iguais, independente de serem indígenas ou não. Assim, todos seriam solicitados da mesma forma, sem distinção. A diferença dos indígenas estaria assentada notadamente nas desigualdades sociais, nas condições materiais desfavoráveis aos povos

indígenas. Dentre os docentes entrevistados, houve vários que destacaram as diferenças indígenas vistas a partir desse determinismo: “A diferença se deve a situação de classe, à divisão social do trabalho, às dificuldades do índio que não tem condições materiais de se apropriar da cultura da universidade” (PU5); Outro docente declarou “A diferença é a alfabetização na língua, e a dificuldade financeira, o deslocamento das aldeias. A maioria dos alunos é pobre, mas eles são mais pobres. Eles não têm dinheiro para tirar cópias dos textos” (PU3).

Embora se reconheçam as diferenças, nas propostas liberais de multiculturalismo existe uma tentativa de integração dos grupos culturais ao padrão acadêmico, baseado em uma concepção de conhecimento universal da ciência moderna como aquele conhecimento legítimo que à universidade cabe o papel de difundir. Os saberes e práticas tradicionais são aceitos, mas devem se limitar ao domínio das aldeias indígenas. “O [indígena-acadêmico IA5] queria colocar uma oca dentro da unidade. Ele tem essa idéia de oca na universidade! [...] mas ele tem que ter o espaço dele. Se tivesse índio lá nas terras deles não teria esse desmatamento para exploração pelo capital” (PU5).

Para Macedo, os multiculturalistas liberais “afastam-se dos conservadores, no entanto, ao acreditarem na possibilidade de reversão das condições socioeconômicas que estariam na base da discriminação, defendem políticas integracionistas e compensatórias (MACEDO, 2006. p. 336). Nesse sentido, as ações multiculturalistas com os indígenas na universidade estariam centradas em práticas suplementares e de compensação em relação às lacunas da aprendizagem da Educação Básica, como cursos de Língua Portuguesa. “Falta [na universidade] ações pedagógicas específicas para promover o ‘nivelamento’ dos alunos indígenas e muitos não indígenas que apresentam dificuldades nos conteúdos básicos” (PU7). Não se pode negar a necessidade de retomar, em muitos casos, conceitos e conhecimentos importantes da Educação Básica para processos de produção de conhecimentos significativos na formação na universidade, não somente com os indígenas mas com os não indígenas também. No entanto, políticas liberais de multiculturalismo reduzem as diferenças indígenas a questões de rendimento acadêmico, o que seria resolvido oferecendo reforço, formação suplementar. Não se questiona que a próprio currículo universitário estaria promovendo as diferenças.

Ainda tendo em vista a tipologia de McCarthy (1994), apresentada por Macedo (2006), além dos projetos conservadores e liberais apresentados, existem aqueles denominados de projetos multiculturais, propriamente ditos, pensados a partir do fracasso dos

projetos liberais para lidar com as diferenças. Segundo os autores, dividem-se em três formas de discursos: da compreensão cultural, da competência cultural e do empoderamento cultural. Dentro da perspectiva do multiculturalismo como compreensão cultural, percebo que nas unidades da UEMS consideradas nesse estudo, existe um grupo não muito grande de docentes que articulam elementos dessa concepção. É uma concepção que se baseia no relativismo cultural, na aceitação da diferença e no diálogo entre os diferentes grupos e os professores seriam sensíveis às diferenças étnicas, especialmente tendo em mente a ideia da miscigenação cultural e inexistência de preconceito racial no Brasil. Sua meta é ausência de preconceitos.

Percebi em alguns docentes de duas unidades, e notadamente em um deles, elementos que parecem se aproximar ao discurso da competência cultural, defendendo o pluralismo cultural no currículo, trazendo as questões indígenas para discussão e relevo na universidade, incentivando o ensino básico da língua Terena através de Projeto de Ensino e dos conhecimentos tradicionais indígenas, bem como a promoção de sua cultura na universidade. Penso que essa postura e iniciativas derivadas resultam em ação preventiva contra o preconceito, fortalecendo a identidade dos indígenas na universidade. Os eventos e atividades realizadas pelos indígenas e voltadas para o fortalecimento de sua cultura e identidade na unidade da UEMS de Campo Grande tiveram na figura desses professores um papel de notada relevância.

Por último, a política multiculturalista teria uma vertente baseada no discurso do empoderamento ou da emancipação cultural. Um dos professores da UEMS, afirmou em discurso contundente no Encontro de Acadêmicos Indígenas realizado em 2012 na comunidade indígena de Buriti, reiterando e reforçando discurso anterior da representante da Fundação Ford³⁵, Nilcéa Freire, proferido aos indígenas-acadêmicos em encontro anterior: “O apoio do Rede de Saberes³⁶ não visa a quantidade de indígenas no ensino superior, muito menos se limita à apoiar com cópias de textos, o objetivo principal é promover o **empoderamento** dos indígenas, mesmo que seja um grupo pequeno!”(PU13, grifo meu).

Para promover o empoderamento, o currículo se volta para a história das minorias, com as conquistas alcançadas por esses grupos, como instrumento de fortalecimento. Como

³⁵Fundação internacional de apoio financeiro ao programa Rede de Saberes.

³⁶O Rede de Saberes é um programa de apoio à permanência de indígenas no ensino superior, viabilizado com recursos da Fundação Ford. O projeto teve início em 2005 e é uma parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul de Aquidauana (UFMS).

sou docente de disciplinas voltadas para a língua e cultura dos povos brasileiros: afro-descendentes e indígenas em dois cursos na unidade da UEMS de Campo Grande, não estou alheia à proposta curricular que se volta para a problematização de questões históricas do processo colonial e da escravidão, consequências, conquistas, línguas e cultura desses grupos. Compreendo também que a inclusão no currículo dessas disciplinas é um avanço e uma agenda institucionalizada para a promoção dessas discussões, mas não garante por si os elementos geradores de empoderamento dos afro-descendentes e indígenas. Constitui em um elemento importante, gerador de discussão, mas é subordinado às relações sociais complexas que se estabelecem no interior da universidade e que escapam à agenda de uma ou duas disciplinas apenas, considerando que as relações humanas em todas as disciplinas, entre docentes e discentes, nas salas de aulas, corredores e em toda universidade, em seu conteúdo material e principalmente simbólico são faces do currículo universitário e que têm um papel produtivo de identidade e diferenças.

Acredito com os autores, que os projetos conservadores e liberais precisam ser banidos de nossas escolas e também de nossas universidades por privilegiarem a cultura hegemônica e/ ou destacarem e, portanto realçar a inferioridade da cultura subalterna. Em relação aos projetos multiculturais em suas três vertentes, penso ser necessário problematizá-los permanentemente. “A única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar. Não a que você fala com profunda fluência” (HALL, 2010, p. 192). A fluência, a certeza em políticas que parecem se transformar em regimes de verdade, naturalizam-se, deixam de ser contestadas, o que pode se tornar produtor de diferenças inferiorizantes e escapar à nossa sensibilidade.

Não poderia encerrar este último capítulo sem acenar para algumas possibilidades de tradução de projetos multiculturais em proposições ou sugestões voltadas para as identidades/ diferenças indígenas na universidade que pudessem colaborar para o seu fortalecimento. Entendo que práticas construídas no discurso colonial se desconstroem com outras práticas na universidade. A proposição de algumas possibilidades para o enfrentamento das dificuldades da universidade em lidar com as diferenças indígenas pode fazer parte do processo de desconstrução.

Ao longo dessa tese deixei pontuadas/ insinuadas algumas possibilidades de ações em vários momentos, mas tento, ao finalizar este capítulo, avançar em mais algumas, reconhecendo a pertinência das recomendações apresentadas na banca de qualificação, de que não poderia perder essa oportunidade de apontar sugestões para um enfrentamento das

questões, dos problemas apresentados ao longo da tese que refletem no alto grau de "evasão" dos indígenas-acadêmicos da universidade. Procuo então apontar algumas formas que podem ser criadas para desconstruir/ reverter/ subverter como fomos produzidos/ produzimos em nossas relações na universidade e em especial de como produzimos identidades/ diferenças indígenas nesse espaço/ tempo. Ressalto que tais proposições não esgotam possibilidades, mas, quem sabe, possam incitar/ insinuar/ atizar a construção de outras.

Penso em primeiro lugar em ações precedidas por discussões a acontecer primeiramente com os indígenas-acadêmicos. Suas angústias/ percepções/ reivindicações foram apontadas nessa tese e esta pode servir como fonte de reflexão. Mas as angústias/ percepções/ reivindicações sempre serão *sui generis* em cada contexto distinto. Penso também que as ações devem ser precedidas de reuniões docentes/ administrativas, com pautas voltadas intencionalmente para as questões indígenas e/ou em que essas questões atravessem transversalmente as pautas das discussões. Tais discussões avançariam da tão propalada promoção do respeito em relação às diferenças, como naturais, para a discussão de como essas diferenças foram fabricadas no discurso colonial e estão vivas atualmente pela colonialidade. Essa pauta de discussão seria intermitente ao longo do ano letivo, mas com uma atenção maior voltada para o momento de entrada dos indígenas na universidade, momento de tensão "danada" como foi apresentado.

As intenções de IA9 sobre a criação de um "centro acadêmico" nas comunidades indígenas voltado para orientação/ informação/ preparo dos pré-universitários e universitários sobre os desafios da academia, tendo como preocupação o alto índice de "evasão", fizeram-me pensar que esta ideia, a meu ver, muito oportuna e rica, poderia ser o norte para que essas ações fossem desenvolvidas como projetos de extensão da universidade voltados para esses sujeitos. Docentes sensibilizados para as necessidades indígenas, tais como aquelas apresentadas por IA9 de estar "explicando como é lá dentro, como que ele deve ser, como deve agir lá dentro" (IA9, R6) visando seu fortalecimento e permanência na universidade, poderiam coordenar tais projetos tendo os indígenas mais engajados politicamente, com mais tempo na universidade, como colaboradores. As atividades desse centro, que poderia também receber outro nome, seriam realizadas nas comunidades indígenas em encontros com acadêmicos e pré-acadêmicos para socialização das dificuldades, em um ambiente menos constrangedor, com discussões, relatos de experiências, estudos de caso, oferecimento de cursos tutoriais tais como redação, oratória que já foram solicitados pelos indígenas. IA9, IA5 e eu esboçamos um projeto nesse perfil, com planos de ser iniciado no segundo semestre de

2013. Haveria muitas várias vantagens se esses encontros fossem realizados no espaço da UEMS, tendo, contudo, alguns entraves como a indisponibilidade de espaço/ tempo, espaço de salas de aulas e de tempo, uma vez que os indígenas que vêm de Sidrolândia já chegam atrasados para a primeira aula e o seu ônibus parte antes de terminar a última aula. Seria talvez o caso de se “inventar” esse espaço/ tempo, especialmente nos primeiros dias do ano letivo, algo para ser pensado.

Considerando ainda a atenção voltada para o impacto e a tensão dos primeiros momentos de chegada à universidade, relatados pelos indígenas, acredito que as ações de recepção aos calouros na primeira semana letiva, desenvolvidas todos os anos pela UEMS, poderiam ter um foco maior na acolhida e valorização das diferenças que recebe. As atividades festivas que já têm seu espaço, a aula inaugural deveria relembrar a história de produção das diferenças. Enfim, a comunidade universitária teria sua primeira semana marcada por um exercício intencional de promover um discurso “colonial às avessas”, ou seja, uma reversão do paradigma epistemológico seguido pela ciência moderna apontado por Santos (1995) e o investimento em outro paradigma que segue a trajetória do colonialismo para a “solidariedade” no reconhecimento das diferenças que inferiorizam, combatendo-as, e das diferenças que não inferiorizam, valorizando-as (Ibid).

As ações de discussão sobre a produção das identidades/ diferenças indígenas, não se limitariam ao início do ano letivo, nem a uma ou duas disciplinas voltadas para o tema, mas teriam sua continuidade ao longo do ano em eventos como aqueles realizados no mês de abril pelos indígenas da unidade de Campo Grande, desde 2012 e que parece estar se tornando uma tradição nessa unidade, bem como discussões presentes nas pautas das reuniões docentes e administrativas da universidade e outros eventos como o Seminário realizado pela UEMS de Campo Grande na TI Buriti.

Outra ação, de iniciativa dos indígenas-acadêmicos da UEMS de Campo Grande, foi a criação em 2013 de uma associação dos acadêmicos indígenas dessa unidade. Penso que contribuiu para essa criação, o apoio pontual de um grupo de professores e alguns coordenadores. Se esse apoio não foi condição indispensável, foi, contudo, um elemento importante. Ainda é comum, por exemplo, a não liberação dos alunos por vários professores para a participação em reuniões dos indígenas-acadêmicos, ainda que essas reuniões tenham acontecido de forma muito esporádica. O envolvimento, a participação dos indígenas nessa associação pode fortalecer sua identidade étnica na universidade, constituir espaço de

discussão e enfrentamento coletivo das dificuldades encontradas, de fortalecimento mútuo, de senso de pertença e engajamento político nas questões indígenas.

Em relação à promoção de um diálogo multicultural entre cultura acadêmica e cultura indígena penso que uma das ações poderia ser voltada para o momento de construção do plano de ensino anual. Ou seja, antes de considerar o plano de ensino anual “pronto”, discuti-lo com os discentes. Questões como: O que está sendo proposto contempla a sua realidade? Que outras questões/ conteúdos/ saberes/ lógicas/ inquietações reais do seu cotidiano não estão contidas nesse plano, mas que podem/ devem ser acrescentadas? Infelizmente as questões burocráticas algumas vezes atropelam essas intenções, quando em alguns casos, os prazos para que os planos sejam enviados, registrados, documentados antecedem o período em que se ministram algumas disciplinas, o que impossibilita nesses casos esse momento participativo. Contudo, esses planos não são engessados na universidade e sempre haverá espaço para flexibilidade, transgressão, subversão, ao longo de seu processo de execução. O mais importante é que se mantenha uma vigilância ético-epistemológica, ao longo do processo, tendo sempre em mente algumas questões como: Quem são os sujeitos desse processo dialógico? Qual é sua realidade e em que lógica/ cultura foram produzidos? Isso, que está em pauta, faz sentido dentro da lógica dos diferentes sujeitos presentes? Que traduções preciso empreender? Em que momentos e como os sujeitos podem participar/ contribuir/ enriquecer as discussões com seus modos de ver/ compreender o mundo e as questões que são colocadas? E de forma intencional, programada e voltada para os indígenas, cuidando com a discrição na abordagem convidá-los, a compartilhar seus modos de ver o mundo e a riqueza de suas culturas em momentos programados, considerando que o improvisado, a abordagem direta e pública, podem em muitos casos causar-lhes constrangimentos.

Ainda no sentido de tornar os conhecimentos/ saberes/ questões discutidas, na universidade, significativos para os indígenas-acadêmicos, a relação teoria-prática há que ser redimensionada. Há alguns anos essa relação vem sendo enfatizada na UEMS, desde os projetos político-pedagógicos dos cursos, ficando, no entanto, reduzidas, muitas vezes, a atividades práticas pontuais nem sempre articuladas realmente às teorias que lhes dariam outras significações. Mais que promover atividades práticas pontuais, essa relação é uma questão epistemológica. Em outras palavras, muito mais em relação aos indígenas considerando suas especificidades linguísticas e culturais, mas não somente em relação a eles, os conteúdos teóricos precisam sempre responder aos acadêmicos a questão: O que isso tem a

ver com a prática que vou desenvolver/ desenvolvo no exercício cotidiano dessa formação? Não se trata de impossibilidade/ incapacidade de se operar cognitivamente no abstrato. Trata-se da noção de que a teoria pela teoria, sem relação com a prática, torna-se inócua para os sujeitos que buscam adquirir competência técnica na universidade e que lhes será cobrado futuramente, como resultado dessa formação. Acredito que a reclamação recorrente dos indígenas sobre o volume de teoria sem significado na universidade pode ser atendida, em parte, pela articulação teoria-prática, o que muitas vezes não precisa ir mais longe que trazer, junto com a indispensável teoria, em uma atitude vigilante, exemplos, ilustrações, casos do dia-a-dia, vividos no presente e no passado pelos acadêmicos.

Em relação à linguagem acadêmica de difícil compreensão para muitos indígenas e não somente a eles, a proposição que faço consiste no vigilante exercício de tradução. Isso está muito relacionado e próximo ao que apresentei acima sobre a relação teoria-prática. Assemelha-se quanto ao esforço e cuidado docente em possibilitar ressignificações, mas trata-se em específico do vocabulário utilizado. Trata-se do rebate às longas e eruditas construções gramaticais de difícil compreensão em que “a classe toda fica navegando” (IA17, R1) como foi narrado, que se prestam muitas vezes apenas para satisfazer a vaidade intelectual docente. Mas se o indígena vem para a universidade também para se apropriar da linguagem do não índio, dessa linguagem formal, como instrumento de luta na defesa de seus direitos, ela só pode ser apropriada se for ressignificada, daí a importância de constante tradução. Em outras palavras, trata-se do cuidado contínuo de associar termos mais formais ou especializados dos textos acadêmicos a sinônimos da linguagem coloquial/ informal/ popular. Para isso é necessário conhecer basicamente o vocabulário dos discentes, o que demanda um posicionamento de abertura, escuta, conhecimento da sua cultura, o quanto for possível.

Em relação à formação dos grupos, defendo a criação de estratégias para promover formações heterogêneas em relação a conhecimentos específicos, origens, classes sociais, gêneros, raças e etnias, etc. Penso ser indispensável que a produção das diferenças inferiorizantes sejam discutidas/ desconstruídas pela compreensão de como foram produzidas no discurso colonial pela colonialidade. Além disso, quando se pretende desenvolver atividades grupais é importante que seja discutido com os acadêmicos sobre os propósitos dos trabalhos em grupo, os ganhos na relação com a diferença, sobre a interdependência positiva, a responsabilidade individual e coletiva. Os momentos de interação grupal são também oportunidades que o docente atento e sensível à produção de identidades/ diferenças nas relações culturais pode perceber possíveis discriminações/ rejeições e intervir. Para isso,

demanda-se a compreensão de que o currículo é muito mais que os temas e conteúdos dos textos, dos projetos, dos planos de aula. O currículo “vaza pelos vãos” do planejamento, produzindo identidades/ diferenças. A percepção de discriminações implica a retomada das discussões em um processo sem fim.

Entre as sugestões visando evitar a “evasão” dos indígenas-acadêmicos da universidade, acredito que a instituição de uma ouvidoria nas unidades composta por docentes apontados pelos indígenas e que atue de forma efetiva, atenta, lendo linhas e entrelinhas, ouvindo o (in)dizível, não sendo apenas um canal de expressão dos indígenas, mas um canal de ação e de busca efetiva de resolução de problemas. Ou seja, acredito em uma ouvidoria que intervenha, mobilizando recursos disponíveis, dentro do que for possível, para que as reivindicações dos indígenas sejam consideradas e atendidas, e mesmo quando não puderem ser atendidas, que essa ouvidoria seja percebida em sua disponibilidade e empenho. Essa ouvidoria faria o papel de interlocução entre indígenas e docentes/ administradores. Solicitações, necessidades de expressão cultural, lógica, saberes indígenas a serem considerados/ apresentados/ discutidos podem ser levados aos professores, quando os indígenas não conseguem meios de comunicá-los, introduzi-los. Ouvidorias que apenas se prestam a “ouvir” podem esvaziar-se com o tempo.

Tutorias para dificuldades específicas dos indígenas é uma solicitação recorrente desses acadêmicos. A unidade mantém um sistema de tutoria através de acadêmicos que estão em séries mais avançadas, mas não existe ainda essa tutoria específica para os indígenas que os atenda em suas diferenças, fazendo, por exemplo, a tradução da linguagem acadêmica para algo mais próximo do universo simbólico indígena. Além disso, penso que alguns indígenas-acadêmicos poderiam atuar em uma forma de tutoria distinta, como “tutores do seu irmão”, em que estariam atentos aos casos de colegas que começam a faltar às aulas ou apresentam dificuldades que os levaria a não permanecer mais na universidade, servindo de elo entre seus colegas e os atores que operam na função de ouvidoria/ tutorias específicas, ou função similar. Essa “tutoria do meu irmão” seria, em outras palavras, realizada por indígenas que estariam atentos às dificuldades de seus colegas indígenas, assim que se manifestem, sendo um elo na busca de suporte antes que as dificuldades/ faltas às aulas avancem para uma situação de mais difícil superação.

A UEMS destina, pelas Pró-Reitorias de Extensão e de Pesquisa, bolsas para projetos voltados para os indígenas-acadêmicos. No entanto, ainda é pequeno o número de professores que se disponibilizam a desenvolver projetos de pesquisa e extensão com esses

acadêmicos. Há muitas possibilidades e demandas em suas comunidades, há recursos disponíveis para bolsas, mas o discurso recorrente dos professores nas reuniões de apresentações de seus projetos aos acadêmicos, no início do ano letivo, é sobre a intenção de escolherem os “melhores” alunos para tais projetos. Disputam-se os alunos vistos como promissores. Para muitos professores, os indígenas não se encaixam nesse perfil. Não é de admirar que eu não tenha visto nenhum indígena presente nesse tipo de reunião. Em nosso projeto de pesquisa desenvolvido com os indígenas pude perceber o envolvimento, a dedicação e a responsabilidade que assumem quando têm oportunidade de participar dessas atividades.

Finalizo esta lista, deixando em aberto infinitas possibilidades, trazendo a questão complexa e polêmica da avaliação da aprendizagem em relação aos indígenas-acadêmicos. Este é um tema que demanda outros estudos. Mas apenas considerando as dificuldades apresentadas nesta pesquisa, penso que a avaliação da forma pontual, ao final de uma unidade ou elenco de conteúdos, distante de sua apresentação/ discussão como tem sido comumente aplicada, tem sido problemática não só para os indígenas, mas principalmente para eles.

Correndo todos os riscos de ser criticada por redução de algo tão complexo, nos limites dessas linhas, devo dizer que os problemas de avaliação decorrem muito mais dos objetivos do professor em relação à avaliação do que dos instrumentos em si que utiliza; que a avaliação da aprendizagem é indispensável, faz parte do processo de ensinar-aprender e sem ela tal processo pode cair no espontaneísmo, sem elementos que informem aos atores desse processo, que ações precisam ser mantidas, redirecionadas, retomadas.

Tendo a avaliação em vista como um processo dialógico de buscar constante retorno para redirecionar encaminhamentos e longe de utilizá-la como dispositivo de controle e de exclusão, algumas proposições práticas podem ser apontadas. Embora seja mais trabalhosa para o docente, acredito e tenho procurado desenvolver uma avaliação ao longo do processo, em todos ou quase todos os encontros. Pode ser em forma de uma questão colocada que provoque, instigue a participação dos alunos; um pequeno caso/ dilema colocado para que se posicionem oralmente ou por escrito, explicando os elementos da teoria que os levam a pensar como pensam; intercalar instrumentos escritos e instrumentos orais; criar momentos de entrevistas particulares para conversar com os alunos, especialmente aqueles que parecem não ter ressignificado as questões discutidas ou cuja expressão escrita não foi compreendida pelo professor para perguntar se tais discussões lhes são relevantes, que elementos de sua cultura poderiam ser esclarecedores/ enriquecedores das questões tratadas; de que forma essas

questões poderiam ser abordadas para se tornarem mais significativas; ter sempre em conta as diferenças culturais indígenas, dentre elas a diferença de serem geralmente mais atentos às aulas que os demais acadêmicos e de não faltarem às aulas, exceto por problemas de transporte ou outro caso raro, o que foi apontado por alguns professores.

Estes são apenas alguns exemplos de proposições, entre tantos outros possíveis que podem ser desenvolvidos/ criados/ inventados e que determinam/ produzem identidades/ diferenças indígenas. Estas sugestões de ações que materializem políticas da diferença apresentadas podem ficar muito aquém do que os atores da universidade conseguem criar e realizar quando buscam desconstruir o discurso colonial e desenvolver práticas multiculturais críticas voltadas para a diferença, quando conseguem enxergar a dignidade incontestável do Outro, a despeito das formas cretinas como foi nomeado e produzido.

COMO FINALIZAR O INFINDÁVEL?

Esta tese teve como objetivo identificar e analisar a produção de identidades/ diferenças indígenas resultantes de sua inserção na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Iniciei a escrita deste texto trazendo a estranha narrativa da Iracema da América de Chico Buarque. É ela mesma: a Iracema de José de Alencar. Mas agora é da América. Passa a ser designada por um nome duplo, a última frase da letra da música mostra essa duplicidade. Mas se é um duplo, ao mesmo tempo não é plenamente nenhum dos dois. Não é mais a virgem dos lábios de mel cearense, e também não domina o Inglês. Está deslocada, vive nas fronteiras identitárias. Sua identidade indígena é posicionada na relação com a diferença. Sua identidade de sujeito pós-colonial passa a ser uma tarefa constante, pois se produz nos entrelugares da cultura em um processo de hibridização.

A Iracema da América tem talvez alguns elementos em comum com os indígenas-acadêmicos desta pesquisa, em certo sentido, meus companheiros bem próximos nessa jornada. Alguns deles talvez imaginam, mas não na real proporção, o quanto estiveram junto comigo em minhas reflexões, durante a pesquisa de campo e ao longo da escrita dessa tese, nas muitas horas em que pensei/ penso sobre eles, nas insônias, nas madrugadas. Eles continuam conversando comigo através de suas falas gravadas, escritas, lidas e relidas. Mesmo continuando a manter contato pessoal com alguns deles depois da pesquisa de campo, não pude voltar a encontrar com os demais para fazer perguntas que não fiz sobre dúvidas que

surgiram na escrita, sobre o medo de congelá-los na descrição, sobre a vontade de perguntar se minhas leituras/ interpretações lhes faziam sentido.

São, como a Iracema da América, também hifenizados, vivem nas fronteiras, diariamente são das aldeias e são da universidade. Há quem diga que não são mais índios, são globalizados, querem estudar, não dominam muito bem o português, uns nem tanto, outros mais, não me ligam a cobrar, mas é quase só da cidade que podem me ligar, quando o celular consegue “pegar”. Quem pode afirmar que não são mais índios, se essas indianidades são subjetivas e são, antes de tudo, ambivalentes/ cambiantes/ fugidias/ híbridas/ fronteira/ como são, aliás, todas as identidades?

Ao longo dessa tese alguns mitos foram denunciados na tentativa de produzir sua desconstrução: o mito da democracia racial, que se estende também à democracia étnica, no que concerne aos indígenas na universidade. Uma democracia antidiferencialista que concebe que não há diferenças entre indígenas e não indígenas, invocada especialmente nas formas de privilegiar a cultura acadêmica e nas formas de avaliar a todos no mesmo “pé-de-igualdade”, invocada na concepção de um vestibular com critério único para todos, considerados como “iguais”. Dessa última concepção se depreende um segundo mito denunciado: o mito da meritocracia, de fundo antidiferencialista também, acionado especialmente no embate contra as políticas de cotas na universidade. Mas o mito principal, alvo de desconstrução nessa tese, fio condutor ao longo de sua escrita, foi o mito ainda muito difundido de que a entrada de indígenas na universidade e sua permanência podem ocasionar-lhes a perda de sua identidade indígena.

Nessa desconstrução, a descrição de como as identidades/ diferenças indígenas são produzidas na universidade reforçam a ideia de que as identidades não possuem essências, não são fixas, pois as identidades/ diferenças indígenas se movem, são posicionadas e se posicionam em função das relações com a alteridade, são híbridas, não são puras e nunca foram. Por isso se algum elemento externo pode mudar - e muda - as identidades indígenas, esse elemento chama-se “relação com o outro”, ou seja, algo que desde sempre existiu. Não é a universidade que vai desestabilizar/ enfraquecer/ destruir/ levá-lo a perder sua identidade, pois essa identidade essencializada, pura, fixa, já não existia antes mesmo de sua entrada na universidade.

Por outro lado, cruzar as fronteiras culturais adentrando e permanecendo nos espaço/ tempo da universidade ressignifica essas identidades indígenas que passam por um processo de afirmação quando suas diferenças são demarcadas, percebidas, visibilizadas.

Diante da identidade hegemônica não índia, o indígena se percebe/ é percebido em sua indianidade. Ali, na universidade, em um espaço/ tempo diaspórico ele se torna possivelmente mais indígena que em suas reservas.

O processo colonial fabricou identidades/ diferenças indígenas inferiorizadas, identidades convenientes aos interesses do colonizador. A universidade nascida no seio desse processo colonial traz em sua herança o discurso colonial perpetuando o processo colonial através da colonialidade. Os indígenas-acadêmicos deste estudo trazem essas marcas e sobre elas tentam colocar/ colocam outras marcas ao adentrar no espaço/ tempo da universidade.

Ao entrarem na universidade esses indígenas-acadêmicos trazem consigo o sentimento de pertencimento à sua comunidade de origem. Esse sentimento, culturalmente acentuado, faz com que levem para a universidade as expectativas, sonhos e receios dessa comunidade em relação a quem se tornarão quando passam a fazer parte desse espaço. As expectativas de serem mais valorizados ao adquirir o conhecimento acadêmico, o sonho de reverterem tal conhecimento em prol de suas lutas, convivem de forma ambivalente com os receios de que esqueçam de suas origens, de suas comunidades, receios que deixem de ser índios. Os apelos dos líderes da comunidade, de suas famílias mesclam-se às próprias expectativas desses indígenas acadêmicos afetados também pela sociedade líquido-moderna, marcada pela instabilidade do mercado de trabalho e pelos apelos do mercado de consumo. É nesse cenário que esses indígenas, percebem sua indianidade ao chegar à universidade e passam a construir uma identidade a partir dos pedaços, dos fragmentos disponíveis/ possíveis.

Diariamente os indígenas-acadêmicos deste estudo partem/ partiam de ônibus de suas aldeias até as unidades de Campo Grande ou de Maracaju. Esse deslocamento físico coincide também com um deslocamento identitário, um exercício diaspórico diário que, especialmente no início do curso, reveste-se de sentimento de deslocamento, marginalidade e de não pertencimento. Esse impacto cotidiano de cruzar fronteiras afeta as identidades/ diferenças indígenas pela herança colonial desses espaços e representações inferiorizantes, produzindo deslocamentos/ crises/ tensões de se viver nos limites das fronteiras da exclusão. Nessas fronteiras as diferenças são marcadas.

Justamente esse contato com as diferenças, produz a percepção de identidades indígenas. Não é o isolamento dos indígenas em sua cultura que cria seu sentimento de pertença, mas, ao contrário, é o contato com as diferenças criadas para estabelecer fronteiras étnicas que fortalece o senso dessas identidades étnicas. Por isso o problema colocado no

início dessa tese sobre como as identidades/ diferenças dos indígenas são produzidas quando passam a ser acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, só faz sentido pela sua história de contato com a alteridade nesse espaço tempo de fronteira cultural. Caso a inserção dos indígenas na universidade ainda não houvesse acontecido, como ocorria há mais de dez anos, a pergunta sobre sua identidade teria outras conotações e não teria essa atenção específica aqui dada.

O que se pode perceber na descrição apresentada foi uma intensificação da autopercepção das identidades/ diferenças indígena e, em específico da identidade terena, que torna mais ressaltada aos olhos dos indígenas-acadêmicos, a partir desse espaço/ tempo de fronteira: “quando entramos na universidade”. Sua identidade étnica, ali, parece ter se tornado mais destacada, mais percebida. Nas relações estabelecidas com a alteridade, suas identidades, mesmo quando são marcadas pela inferiorização, são afetadas em inúmeras possibilidades, resultando, em muitos casos percebidos, em fortalecimento político na defesa dos interesses indígenas. Mesmo quando se silenciam ou não permanecem na universidade, as identidades indígenas não se apagam, mas são ressignificadas e guardaram o gérmen de seu fortalecimento e atualização, no sentido de subverterem a discriminação como desafios para provar sua capacidade étnica.

Diante da discriminação associada ao adjetivo de cotista, o que se percebe é a capacidade e criatividade indígena de negociação dos significados, transformando aquilo que poderia ser um rótulo discriminatório, em um fator de valorização identitária, ressaltando a concorrência maior no caso de alguns cursos, dentro das cotas. Percebi nos meus encontros com os indígenas-acadêmicos que tocar nas questões ligadas à sua identidade indígena lhes suscitava aquela atitude de defesa/ proteção/ afirmação dessas identidades.

Reitero e destaco o que busquei mostrar ao longo desta pesquisa, que a produção das identidades/ diferenças indígenas é um processo ambivalente e muito mais complexo que simplesmente afirmar/ recuperar/ perder uma identidade, como se ela contivesse em si uma essência prestes a ruir e a entrada e permanência na universidade constituíssem em riscos à integridade dessa entidade, concebida no singular. Pelo que foi descrito, os acadêmicos desta pesquisa que mais tiveram experiência/ tempo na universidade são também os que mais defenderam sua indianidade. Não são menos índios por estarem na universidade, continuam sendo, mas serão outros índios, reinventados/ hifenizados/ diaspóricos/ fronteiriços, em que as condições ambivalentes vão parecendo menos dolorosas e menos irritantes. Suas identidades/ diferenças indígena passam a ser ressignificadas. Nos casos apresentados aqui, mais

universidade significou mais identidade/ diferença indígena, em meio às tensões e relações de poder.

Mostrar-se como indígenas, menos indígenas, ou invisibilizando-se nessa identidade/ diferença são posicionamentos de resistência que podem se manifestar desde o fortalecimento identitário como estratégias políticas até sua invisibilização como a estratégias de defesa a uma possível inferiorização desenvolvidos no exercício do dia-a-dia de transpor fronteiras culturais, afinal: “Os sujeitos não são receptores passivos. Os sujeitos sempre podem oferecer resistência, podem ignorar os apelos, aderir parcial ou totalmente aos posicionamentos impostos/ propostos pela cultura hegemônica” (BACKES, 2008, p. 457).

Enfim, pude perceber através dos depoimentos dos sujeitos indígenas-acadêmicos que eles afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS, respondendo aos apelos de suas comunidades para que “não deixem de ser índios”. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS movidos pelos anseios pessoais de reverterem sua formação em defesa das questões indígenas. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS quando se deparam com o olhar da mesmidade que atesta sua indianidade. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS quando se deparam com as discriminações que marcam suas diferenças e o seu lugar. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS quando subvertem as representações inferiorizantes pela determinação de mostrar a capacidade indígena. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS quando ignoram associações pejorativas a sua identidade de cotistas, alegando seu direito de estar na universidade. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS mesmo quando não permanecem mais na universidade como forma de proteger sua indianidade da inferiorização ali produzida. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS quando se invisibilizam como estratégia de defesa, se as circunstâncias e relações lhe são hostis. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS quando se empenham em mostrar que são iguais diante de situações ou representações inferiorizantes. Afirmam suas identidades/ indígenas na UEMS quando destacam sua diferença terena, mais fortalecida na universidade, mostrando sua cultura, suas peculiaridades identitárias, se pelas representações estereotipadas, são alvo de tentativas de assimilação, sob alegações de que estão perdendo sua identidade indígena.

Mas este estudo suscitou mais perguntas que respostas, questões para outras investigações. Ao buscar políticas para pensar a diferença, a identidade e as desigualdades na universidade, uma pergunta que vem à tona, talvez para jamais deixar de ser questionada, é como pensar/ reconhecer/ tratar as diferenças em sua singularidade e denunciar resistir/ coibir

às investidas antidiferencialistas a serviço da manutenção das desigualdades? Santos (1995) colocou-nos o desafio de pensar tais políticas na universidade, voltadas para a presença indígena, a partir do imperativo categórico: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995, p. 44). Que desafio!

Preciso finalizar o texto, mas como finalizá-lo se a construção das identidades/ diferenças indígenas é infundável? Sequer acabei de escrever a tese e o texto já parece obsoleto. Retratei momentos, descrevi imagens e sons, e eles já mudaram de lugar. Enquanto escrevo estas últimas linhas, assisto/ participo/ vivencio um abril indígena (em 2013) comemorado, marcado na UEMS de Campo Grande de forma mais pujante que da primeira vez, através dos eventos organizados sob a liderança de um grupo de indígenas, com apoio mais direto da coordenação de um dos cursos. Percebo o engajamento político e a participação de um grupo maior que no ano anterior. Nos textos lidos pelos indígenas-acadêmicos no cerimonial de abertura reconheci trechos dos textos lidos e discutidos em nossas reuniões. Um misto de emoções toma conta de mim. Essas reuniões podem ter reposicionado suas identidades. Percebo que essas identidades/ diferenças indígenas, alvo de meu estudo, se moveram, foram ressignificadas, se reposicionaram em relação à suas posições de sujeitos do ano anterior. Isso me lembra mais uma vez de que não posso cair na tentação de fixá-las e reforça minha tese de que sua entrada e permanência na UEMS contribuem para a afirmação dessas identidades/ diferenças indígenas e do quanto as formas e conteúdos das relações ali dentro produzem o que podem se tornar.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, S. P. Imagem e representação do índio no século XIX. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 59-74.
- ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti**. Campo Grande, 2012. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2012.
- ALTENFELDER SILVA, F. Mudança cultural dos Terena. São Paulo: **Revista do Museu Paulista**, v. 3, n.s., separata, 1949. p. 271-380.
- AMARAL, W. R. do. **As Trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16. jan./fev./mar./abr., 2001. p. 61-67.
- ATHAÍDE, F. L. O. **Ações Afirmativas, Cotas e a Inserção de Acadêmicos Indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.
- AZANHA, G. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. In: **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, jul. 2005. p. 61-111.

BACKES, J. L.A compreensão da diferença cultural numa dimensão intercultural: a contribuição de Homi Bhabha. **Pedagogia: a revista do curso**. São Miguel do Oeste: Mlec. Ano 3, n.5, jan./jun., 2004. p. 58-73

_____. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

_____. Negociações culturais e mudanças curriculares no ensino superior protagonizadas por sujeitos da etnia/raça afro-descendente. **Contrapontos**. Itajaí, v. 8, n.3, p. 449-461 set./dez. 2008. Disponível em <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/965/822>>. Acesso em 24 de set. de 2012.

_____. A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de suas identidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, 2010. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 de jan. 2013.

BACKES, J. e PAVAN, R. A Desconstrução das Representações Coloniais sobre a Diferença Cultural e a Construção de Representações Interculturais: um desafio para a formação de educadores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.108-119, jul./dez. 2011 Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/backes-pavan.pdf>>. Acesso em 12 de jul. de 2012.

BALL, S. J. Vozes/redes políticas de um currículo global. **Espaço do Currículo**. v.3, n.1, p. 485-498, mar./set. 2010. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em 15 de dez. de 2012.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001 Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 05 de jan. de 2013.

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2003.

_____. **Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Tempos Líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

_____. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008a.

_____. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Tradução de Carlos Alberto. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

BETTENCOUT, L. Cartas Brasileiras: Visão e Revisão dos índios. In GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 39-46.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BITTENCOURT, C. M. e LADEIRA, M. E. **História do povo terena.** Brasília: MEC, 2000.

BONIN, I. T. **E por falar em povos indígenas...:** quais narrativas contam em práticas pedagógicas? 2007. 220 f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRAND, A.J. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani:** os difíceis caminhos da palavra. 1997. 395 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

_____. Educação indígena – uma educação para a autonomia. Texto apresentado no **GT Educação Popular da ANPED** 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06888int.doc>> Acessado em 06 de Dezembro de 2011.

BRAND, A.; NASCIMENTO, A. C. Os povos indígenas nas instituições de educação superior e os desafios da sustentabilidade e da autonomia. In GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. (Orgs.). **Educação:** tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, DF: Liber Livro Editora/ANPED, 2008. v. 2.

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.** Lei nº 3.071, DE 1º de Janeiro de 1916. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm>. Acesso em 12 de mar. de 2011.

_____. Lei nº 6.001. Dispõe sobre o **Estatuto do Índio.** Brasília: Senado Federal, 1973. disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm>. Acesso em 15 de dez. de 2010.

_____. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em 18 de set. de 2011.

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a **Convenção nº 169** da Organização Internacional do Trabalho – OIT - Sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.oitbrasil.org.br/node/292>>. Acesso em 21 de ago. de 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010.** Disponível em

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em 31 de janeiro de 2011.

BUARQUE, Chico. Iracema voou. In: **As cidades**. São Paulo: BMG, 1999. 1 CD.

BUZATTO, C. PEC 215: A bancada ruralista contra os povos indígenas. Entrevista especial com Cleber César Buzatto. **Instituto Humanitas Unisinos**. 2012. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas>. Acesso em Jun. de 2012.

CAJUEIRO, R. C. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. 2007. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br>. Acesso em 10 abr. 2011.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, W. D. **A história da educação escolar para o Terena**: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde. 76 f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/RS. Porto Alegre: PUC/RS, 2011.

CARVALHO JUNIOR, A. D. de. **Índios Cristãos - A conversão dos gentios na Amazônia Colonial (1653-1769)**. 407 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidad Javeriana, 2005.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CONNELY, F. M. & CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, J. *et al.* **Dèjame que te Cuente** – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p.15-59.

CORDEIRO, M. J. J. A. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In André A. Brandão (Org.), **Cotas Raciais no Brasil: A primeira Avaliação, DP&A**, Rio de Janeiro, pp. 81-1114 (Col. Políticas da Cor). 2007.

_____. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade de Mato Grosso do Sul**. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo), São Paulo: PUC. Universidade Católica de São Paulo, 2008.

COSTA, M. V., SILVEIRA, R. H. e SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro. ANPED. Quadrimestral. Publicação da Associação brasileira de Pesquisa em Educação (ANPED). Maio./jun./jul./ago., 2003.

CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras – Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CUNHA, R. da. Deslocamentos: o entre-lugar do indígena na literatura brasileira do século XX: **Portuguese Cultural Studies**, v. 1, p. 51-62, 2007.

DAL' BÓ, T. L. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 2011. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011 (Dissertação de Mestrado).

DUSCHATZKY, S., SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (Org.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSSEL, E.. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. **Colección Sur Sur, CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

ESCOSTEGUY, A. C. “Estudos Culturais: uma introdução” in Silva, Tomás T. (Org.) **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FACHIN, P. Elo e sentido da maternidade indígena. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** - On-line. Ano XI, 02-05-2011. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3804&secao=359. Acesso em 16 de out. de 2012.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Trad. de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador, Edufba, 2008.

FAUSTO, C. **Os Índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

FERREIRA, A. C. **Tutela e Resistência Indígena**. 2007. 413 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

FLEURY, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 04 de jun. de 2013.

FREIRE, A. A. **A permanência dos negros e indígenas na educação superior e as ações afirmativas**. 2009. Monografia (Especialização em Ensino Superior). Dourados: UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados, 2009.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 29ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica Do Poder**. Rio De Janeiro: Graal, 1998.

GIUCCI, G. **Sem Fé, Lei ou Rei** – Brasil 1500 – 1532. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. (Estado) **Lei nº 2.589**, de 26/12/2002, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. Campo Grande-MS, 2002.

GOSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos, multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, 2007, p. 32-35.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GUISARD, L. A. M. O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, Dec. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de maio de 2011.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais. Trad. Hughes, H., Projeto História. **Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História**. ISSN (eletrônico) 2176-2767, 31, dez. 2009b. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308/1400>. Acesso em: 09 jul. 2011.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

HANCIAU, N. J. O conceito de entre-lugar e as literaturas americanas no feminino. In: BERND, Zilá (org.) **Americanidade e transferências culturais**. Porto Alegre: Movimento, 2003.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

KREUTZ, L. Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade? In: **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. n. 15, p. 81-92, jun. 2003. Campo Grande, UCDB, 2003.

LACERDA, R. F. **Diferença não é incapacidade**: o mito da tutela indígena. São Paulo: Baraúna, 2009.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. - Belo Horizonte: autêntica, 2004.

LARROSA, J. *et all.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

LARROSA, J., LARA, N. P. de (Orgs.), **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LIMA, A. C. S. **Um Grande Cerco de Paz**. Poder Tutelar e Indianidade no Brasil. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1992.

_____. **Um Grande Cerco de Paz**. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1995.

LIMA, A. C. S. e BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, S. F. A. L. **Aprendizagem Cooperativa em uma sala de aula**: uma análise sócio-histórica das possibilidades e limites. Campo Grande, 2007. 254p Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2007.

LORENZONI, Ionice. MEC escolhe instituições para formar professores indígenas. **Portal do MEC**. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13866:mec-escolhe-instituicoes-para-formar-professores-indigenas&catid=212. Acesso em 24 de junho de 2013.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. pp. 07-38.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, v.36, n.128, ago.2006. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Mar. 2013.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ S. e GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistémica masAllá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad central IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007.

MATA, R. da. Palestra proferida no Conexão Ciência e Cultura. **Memorial PUCTV**. Enviado em 29/08/2011. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Q9KOMXpFwYY>. Acesso em 12 de setembro de 2012.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In LANDER Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ S. e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más alla del capitalismo global**. Bogotá: siglo del Hombre Editores. P 25-46.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 1 ed. São Paulo: Angra, 2000.

BERG, Kalervo. **Terena Social Organization and Law**. *American Anthropologist*, vol. 50, n. 2, 1948.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Processo de Assimilação dos Terena**. Museu Nacional: Rio de Janeiro, 1960.

_____. **Urbanização e Tribalismo** - integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. **Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1976a.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976b.

_____. **Os Diários e suas Margens: Viagem aos Territórios Terêna e Tükúna**. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

OLIVEIRA, R. G. **Percepção dos adultos Terena sobre a socialização das crianças de 0 a 6 anos da aldeia Tereré de Sidrolândia-MS**. Campo Grande, 2007, 71 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Ensaio de Antropologia e História**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ. 1999.

_____. Políticas indígenas e contemporâneas na Amazônia brasileira: território, modo de dominação e iniciativas indígenas. In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo Ensino Superior. In: **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Museu Nacional-UFRJ: Rio de Janeiro, 2004

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PAGLIARO, H., AZEVEDO, MM., e SANTOS, RV. (Orgs.). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 192 p. Disponível em <http://static.scielo.org/scielobooks/qdgt/pdf/pagliaro-8575410563.pdf>. Acesso em 07 de outubro de 2011.

PAULINO, M. Seminário 10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios. LACED, 2012. Disponível em <http://laced.etc.br/site/category/educacao-superior-de-indigenas/>. Acesso em 20 de junho de 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA H. (Org.). **Los Conquistadores**. Bogotá: Tercer Mundo, 1991.

_____. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudos Avançados**. 1992, vol.6, n.16 p. 73-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000300007&lng=pt em 2012. Acessado em 22 de outubro de 2012.

_____. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ Santiago e GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas Allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad central IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007.

RAMINELLI, R. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

RONDON, J. **O Índio como sentinela das nossas fronteiras**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1944.

SADER, E. Rio de Janeiro, Havana, Istambul. ALAI, **América Latina en Movimiento**. 19 – 05 – 2004. Disponível em <http://alainet.org/active/6151&lang=es>. Acesso em 5 de set. de 2012.

SANTANA, R. O. **Efeitos da educação superior nas identidades dos negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2010.

SANT'ANNA, A. R. **A grande fala do índio guarani perdido na história e outras derrotas**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

SANTOS, B. S.. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Palestra proferida no **VII Congresso brasileiro de Sociologia**. Rio de Janeiro, setembro de 1995. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em 12 de ago. de 2012.

_____. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63, p. 237-280. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2002. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299961>. Acesso em 2 de fev. De 2013.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-59.

SEVERO, L. W. Seara/Cargil mata mais um. **Tie-Brasil**. 29 de março de 2007. Disponível em <http://tie-brasil.org/noticias.php?mes=3&ano=2007>. Acesso em 17 de janeiro de 2013.

SGANZERLA A. e SILVA N. G. A. **A Epopéia Terena**. Campo Grande. UCDB 2004.

SILVA, R. H. D. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção da cidadania São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**. n.13, p. 95-112, 2000.

SILVA, T. T. da. “O adeus às metanarrativas educacionais”. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. **O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999**

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Marisa Vorraber Costa (Org.) **Caminhos Investigativos II**. Editora: DP&A Lamparina, 2007.

SKLIAR, C. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação (Expositor da sessão especial A questão da diferença na Educação). In: Reunião Anual da Anped, 25, 2002, Caxambú. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/carlosskliar.doc> Acesso em: 10 de jan. 2013.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** (Tradução Giani Lessa) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, L. M. M. T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: JUNIOR, B. A. (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

SOVIK, L. Apresentação. In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 9-21.

SUESS, P. **Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação**. São Paulo: Loyola, 1980.

THEVET, A. **As singularidades da França Antártica**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1978.

URQUIZA, A. H. A., NASCIMENTO A. C., ESPÍNDOLA, M. A. J. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. **Tellus**, ano 11, n. 20, p. 79-97, jan./jun. Campo Grande: Editora da UCDB, 2011.

VAZ FILHO, F. A. **Identidade Indígena no Brasil Hoje**. Disponível em <http://www.geomundo.com.br/Flor%C3%A4Aancio%20Almeida%20Vaz%20Filho.pdf>. Publicado em 2006. Acesso em 11 de fevereiro de 2010.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

WALSH, C. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. Palestra proferida no **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle**, Florianópolis, julho de 2009. Disponível em <http://dc255.4shared.com/doc/a25tXE54/preview.html>. Acesso em 13 de agosto de 2012.

WAPICHANA, J. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo Ensino Superior. In: **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Museu Nacional-UFRJ: Rio de Janeiro, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**, Petrópolis: Vozes, 2009.

ZARPELON, S. F. e CORDEIRO, M. J. J. A. Indígenas Cotistas Ingressantes na UEMS em 2004: levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição. **Anais do Seminário rede de Saberes**. Disponível em <http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/gts.htm>. Publicado em 2009. Acesso em 12/01/2010.

<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>. Acessado em 19/06/1013

<http://www.laced.etc.br>. Acessado em 19/06/1013

<http://www.rededesaberes.neppi.org>. Acessado em 19/06/1013

<http://www.mec.gov.br>. Acessado em 19/06/1013

ANEXO 1

<p>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p>	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO <hr/> PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DIVISÃO DE PESQUISA	
FORMULÁRIO 2 DA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA		

**AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Coordenadora: Sônia Filiú Albuquerque Lima

Colaboradores: Acadêmicos indígenas da terra indígena Buriti

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo promover discussão com acadêmicos indígenas sobre como as identidades/ diferenças são produzidas nos espaços da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Inspirada nos Estudos Culturais, a metodologia será desenvolvida através de reuniões de leitura, discussão, organização de eventos e produção de textos. Espera-se que as atividades possam colaborar para a compreensão de como as identidades/ diferenças indígenas são fabricadas e como se dá o processo de afirmação e resistência dessas identidades, em meio a relações de poder, contribuindo para o seu fortalecimento.

Palavras-chave: currículo intercultural, identidades/ diferenças indígenas, cultura indígena, educação superior indígena.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a chegada dos primeiros colonizadores europeus às terras brasileiras, a relação colonizadores-indígenas tem sido marcada pela lógica da dominação política, pela invasão das terras indígenas, destruição de suas riquezas, ocultamento e aniquilamento de suas culturas. Reproduzindo essa mesma lógica, o processo de escolarização dos indígenas

têm se caracterizado, ao longo desse período, por intenções explícitas de promover a assimilação, a homogeneização, por meio de um regime tutelar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) representa um divisor de águas, uma fronteira institucional na história indígena pós-colonização. Os artigos 231 e 232, do Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo VIII “Dos Índios” apresentam a mudança conceitual e jurídica dos índios como sujeitos de direitos, de suas culturas e de seus territórios. As implicações dessa constituição jurídica remetem a conceitos básicos relacionados ao respeito para com a diversidade sociocultural e ao direito de participação dos povos indígenas nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que isto afete suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural. Significa o reconhecimento ao direito de perpetuarem os modos próprios de vida, os próprios valores, enfim a própria cultura, bem como a garantia ao acesso a outras culturas, às tecnologias e outros conhecimentos.

Não obstante a Constituição de 1988 ter assegurado aos indígenas seu reconhecimento como sujeitos de direitos, o processo colonial de mais de 500 anos deixou-lhes marcas imensuráveis, visíveis, por exemplo, nas precárias condições sociais e econômicas que comprometem até mesmo a subsistência de muitas comunidades indígenas. O projeto colonial de educação indígena, autoritário e assimilacionista, associado à dificuldade de acesso à educação superior e mesmo ao Ensino Médio, tem alargado o abismo de desigualdades no plano étnico-sócio-econômico, podendo ser observado através do acesso majoritário, ou exclusivo, de não índios à educação superior, acesso esse que poderia contribuir para melhorar suas condições de vida.

O contato com o não índio redundou em novas demandas e problemas às populações indígenas. Para o enfrentamento desses problemas, bem como para a reversão da lógica assimilacionista e tutelar, os povos indígenas tem reclamado pelo acesso à educação superior pública, visando à aquisição de conhecimentos suplementares aos saberes indígenas para ajudar a resolver os desafios que se intensificam pelo contato com os não índios, demandando a formação de lideranças comprometidas com a defesa dos seus direitos, a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, a gestão de seus territórios e o fortalecimento de suas organizações.

Mesmo reconhecendo o valor dos saberes e da cultura indígena como suficientes para promover a qualidade de vida de seus povos, os problemas decorrentes de séculos de expropriação dos direitos, dos territórios, dos modos próprios de vida e de educação pelo processo colonial, demandam o acesso dos indígenas à legislação dos não índios, às

tecnologias, à linguagem, enfim aos conhecimentos do mundo não indígena dos quais deve se valer a fim de apoderar-se de seus direitos, recuperar seus territórios, para a valorização e produção de sua cultura e reafirmação de sua identidade.

Cada vez mais, tem sido uma prerrogativa indígena o acesso à educação superior pública para a formação de indígenas qualificados na cultura acadêmica, como revela Gersen Luciano, líder Baniwa, Doutor em Antropologia pela UNB e primeiro indígena no Brasil a adquirir o título de Mestre:

Senti a necessidade de ampliar minha capacidade de entendimento e compreensão do complexo universo científico, técnico e tecnológico do mundo moderno. Entendo que o maior domínio e a apropriação adequada desses poderosos instrumentos de trabalho e luta do mundo de hoje não me tornaram menos índio, ao contrário, proporcionaram-me maior capacidade de intervenção e contribuição para o fortalecimento da luta histórica do meu povo Baniwa e dos povos indígenas do Brasil (LUCIANO, 2006, p. 23).

Falando sobre a importância do acesso à linguagem e conhecimento do não índio, Pacheco de Oliveira e Freire (2006) ressaltam que, no protagonismo dos movimentos indígenas no período que antecedeu as conquistas na legislação de 1988, “*ganharam maior projeção os índios que dominavam o português e tinham escolaridade*”, reforçando a importância do domínio da língua portuguesa nos processos de negociação política e parlamentar (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.193), o que torna mais compreensível a demanda ao acesso e formação de indígenas na educação superior.

Por outro lado, a expansão quantitativa da escolarização conquistada pelas sociedades indígenas nas últimas décadas têm gerado, muito recentemente, reivindicações dos movimentos indígenas em nível nacional pelo acesso à educação superior. As demandas das comunidades indígenas em Mato Grosso do Sul pelo acesso a educação superior culminaram na aprovação da Lei n. 2589 de 26/12/2002, pelo governo do estado que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Esta universidade foi também a primeira do país a implantar cotas para os indígenas, reafirmando e garantindo o direito destes à educação superior. A implantação do sistema de cotas ocorre dentro do entendimento político da necessidade de se adotar medidas atenuadoras/superadoras de enfrentamento às iniquidades étnicas históricas no Brasil que redundaram no atual abismo étnico/ racial.

Da Constituição de 1998 até os dias atuais, inúmeras organizações indígenas cresceram em número e fortaleceram-se. Entre os eventos realizados para debater a questão da

educação superior indígena, destaca-se o Seminário Nacional “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil”, realizado em Brasília em 2004. O evento reuniu lideranças indígenas e universidades para discussão e elaboração de propostas baseadas no princípio de que “Devemos assumir a definição do Brasil como um Estado pluricultural, fato já constatado pela Constituição de 1988, que inaugurou uma nova política de reconhecimento da diversidade cultural e política para os povos indígenas” (LIMA E BARROSO-HOFFMANN, 2007, p.140).

Entre as quatro instituições de educação superior do Centro Oeste que desenvolvem ações afirmativas para com os indígenas, a UEMS está, em 2013, em seu décimo anos de implantação do sistema de cotas. Alguns estudos (CORDEIRO, 2007, 2008; ZARPELON e CORDEIRO, 2009; ATHAÍDE, 2010, SANTANA, 2010) apontam os primeiros resultados que evidenciam avanços e também alguns desafios a serem superados.

Mato Grosso do Sul continua sendo o estado com a segunda maior população indígena do Brasil, segundo o censo de 2010 do IBGE (IBGE, 2011), apresentando, contudo, as marcas de séculos de extermínio, exploração e expropriação de suas terras e de sua cultura. As ações voltadas à reparação dessas injustiças, de forma emergencial além de insuficientes mediante a reserva de apenas 10% das vagas da UEMS para indígenas, acabam se tornando mais reduzidas ainda, considerando a evasão de 63% (ZARPELON; CORDEIRO, 2009) destes e o alto nível de retenção. Espera-se que as discussões deste estudo contribuam para a reflexão sobre como a universidade pode se tornar em um espaço-tempo que propicia e apropriação de instrumentos que possibilitem o empoderamento cultural e identitário dos acadêmicos indígenas.

1.1. Justificativa:

Qual a importância e a pertinência de discutir sobre o papel da universidade para o fortalecimento das identidades indígena? Como foi dito, após a Constituição Federal de 1988 e do reconhecimento da cidadania indígena brasileira, os povos indígenas vivem um momento importante de sua história pós-contato com o colonizador. Ainda assistimos formas de repressão cultural não-institucionalizadas, assassinatos de lideranças, situações de descaso do poder público quanto à educação e à saúde, quanto ao reconhecimento de plenos direitos à terra. Mesmo assim, tal como a mitológica Fênix que ressurgue das cinzas, concordo com Luciano (2006) que após mais de 500 anos de massacre, escravidão e expropriação cultural e étnica, o ar um pouco menos repressivo, que se respira e no qual os indígenas vivem no Brasil

hoje, tem possibilitado apesar das dificuldades, que as várias nacionalidades indígenas com muita resistência retomem seus projetos sociais étnicos e identitários.

Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. Isto é identidade indígena e orgulho de ser Índio. É ser o que se é, como acontece com todas as sociedades humanas em condições normais de vida (LUCIANO, 2006, p. 39).

Pelo que se observa na descrição de Luciano (2006), pode-se dizer que quando se pensa em afirmação das identidades indígenas dentro dos espaços universitários, o que está em jogo vai além do direito ao acesso e permanência nesses espaços. Se, conforme afirma Silva (2009, p. 81), os processos de afirmação da identidade e da diferença, “são o resultado de uma produção simbólica e discursiva”, ou seja, são “fabricadas”, “criadas” (Ibid, p. 76) nas relações culturais e sociais, disputas mais amplas estão envolvidas. “Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” (Ibid, p. 81).

1.2. Bases teóricas

Os conceitos de **Identidade e Diferença** fundamentam-se em Hall (2009), segundo o qual a conceituação de “identidade” nos últimos anos tem sido um processo bem problemático. A ideia de uma identidade integral, unificada e essencialista tem sido criticada em várias áreas disciplinares, em função da compreensão mais nítida de um “eu” inevitavelmente performativo. Por falta de um conceito melhor o autor propõe o uso do termo “sob rasuras” e apresenta o que quer dizer ao falar em identidade. “Não tem como referencia aquele segmento do eu que permanece sempre e já o ‘mesmo’, idêntico a si mesmo ao longo do tempo” (HALL, 2009, p. 108), e em se tratando de identidade cultural, ela não se refere da mesma forma a “[...] um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças, consideradas superficiais” (Ibid).

Hall (2009) esclarece ainda que nessa concepção, as identidades nunca são unificadas, mas fragmentadas, fraturadas, construídas pelos discursos, sujeitas a uma historicidade e em constante mudança e transformação. Sua produção se vale da história, da linguagem e da cultura tecendo não aquilo que somos, mas aquilo que nos tornamos. Tem a

ver com o quem somos, de onde viemos, mas muito mais com o que podemos nos tornar a partir de “como temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2009, p. 109). Aquilo em que nos tornamos, nossa identidade são posicionamentos que assumimos sobre nós mesmos ou somos levados a assumir de acordo com as circunstâncias e experiências vividas, ou seja, elas são construídas historicamente. Hall (2006) afirma que a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p 13), mudamos nossos lugares e nossas posições em relação aos outros nos grupos a que pertencemos, através de diferentes discursos, práticas e posições interligadas ou contraditórias (Ibid).

No mundo contemporâneo, o sujeito não tem mais uma identidade essencial, mas várias identidades, (trans)formadas continuamente em relação ao modo como é representado pelos sistemas culturais ao redor. Podemos sentir que temos uma identidade unificada, “real”, pois vamos construindo uma narrativa sobre nós mesmos desde que nascemos que nos pareça o mais contínua, predizível e coerente possível. Mas identidades coerentes, unificadas e seguras não existem. São fantasias que criamos sobre nós mesmos. Na realidade assumimos posicionamentos múltiplos e cambiantes e, por isso mesmo, desconcertantes, mesmo que seja temporariamente. Habitamos em várias posições de sujeito e pelas quais somos habitados. “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiantes de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p 13).

Imaginar que a construção da identidade emerge de um centro interior no sujeito é outro equívoco, enfatiza Hall (2009). De outra forma, a identidade emerge da tensão entre os discursos da cultura e o desejo, muitas vezes inconsciente, de responder aos seus significados e identificar-se. A constituição de quem somos se estabelece através de jogos de força, de relações de poder específicos. Com as identidade indígenas não é diferente, embora o discurso colonial, ainda presente na universidade, tenha uma tendência de fixá-la e essencializá-la, quando por exemplo se supõe que indo para a universidade o indígena estará perdendo sua identidade.

Quando se pensa no conceito de identidade, parece haver uma necessidade de se complementar e especificar de que tipo de identidade se fala: identidade racial, étnica, cultural, de gênero, entre outras. O mesmo sujeito ocupa várias posições identitárias. Por isso Hall (2006) fala de um constante tensionamento das diversas posições identitárias – ou jogo de identidades – o que possibilita pensar em identidades que possam ser contraditórias. Se

isso for entendido de forma simplificada pode-se incorrer em uma conclusão leviana de se pensar que o sujeitos decidem possuir múltiplas identidades, uma para cada lugar. Mais um equívoco, uma vez que os discursos representações, os jogos de poder dobram os corpos constituindo os sujeitos. “Portanto a identidade do sujeito não é uma simples questão de opção pessoal. Ela se forja na trama de muitos encontros e desencontros, todos eles marcados pelas relações de poder” (BACKES, 2011, p. 100).

É somente em relação ao diferente que a identidade pode ser compreendida. “As identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas” (HALL, 2010, p. 110). É somente por meio da relação com o outro envolvido nesse processo, numa constante busca pela imposição de significados, da relação com aquilo que não é que se pode acreditar em algo que se é. “As identidade podem funcionar, ao longo de toda sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto” (HALL, 2010, p. 110). Ou seja, a compreensão da identidade só é possível de forma relacional com outro, e este, diferente.

Dessa forma, as posições identitárias que os sujeitos ocupam são concebidas como plurais e relacionais. Silva (2009) insiste nesse ponto, enfatizando que a identidade não pode ser abordada sem a consideração da diferença: elas são interdependentes e resultam de atos de criação linguística, logo, caracterizam-se pela instabilidade e pela possibilidade de novas significações. Não há precedência da identidade sobre a diferença e nem da diferença sobre a identidade, tratando-se de uma constituição simultânea. Não há com falar do ser sem relacioná-lo ao não ser.

Assim com Hall (2006; 2009; 2010), Silva (2009) amplia a compreensão das identidades e diferenças como sendo uma questão de produção social entrelaçadas por relações de poder. Sendo produzidas, “[...] identidade e diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de um momento fundador, [...] mas têm que ser constantemente criadas e recriadas” (SILVA, 2009, p. 96). Somente são criadas através de um de jogos de força, de relações de poder imanentes a esse processo, numa constante busca pela imposição de determinados significados. Por essa razão, concordando com Silva (Ibid), não se pode aceitar a abordagem posta por um certo tipo de pelo multiculturalismo em educação que coloca a questão da identidade e da diferença, restringindo-as a uma questão de tolerância e respeito. Apesar de serem sentimentos nobres e edificantes, a tolerância e o respeito impedem de vermos a identidade e a diferença como produções sociais a partir das relações de poder envolvidas. “Alguns grupos sociais estão em

posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (SILVA, 2007, p. 106).

Dessa forma, Silva (2009) segue mostrando que a definição da identidade e da diferença envolve disputas entre grupos sociais assimetricamente situados em relação ao poder num processo em que estão implicadas lutas mais amplas por recursos materiais e simbólicos da sociedade. Para isso, uma série de processos relacionados entre si produzem identidades e diferenças tais como os processos de inclusão e exclusão, ou seja, quem é que pode estar inserido e quem não pode, assim como a demarcação de fronteiras e a classificação.

Classificar é um ato de significação muito presente na vida social, por meio do qual se divide e ordena – hierarquiza – o mundo em grupos. Assim, se constroem as oposições binárias (homem/ mulher, não índio/ índio), nas quais um termo recebe valor positivo e o outro negativo. De forma correlata, a atribuição de todas as características positivas a uma identidade leva à fixação de uma identidade como norma, a constituição da chamada identidade hegemônica, que se tornará a identidade – todas as outras possibilidades identitárias estarão colocadas como hierarquicamente inferiores a esta. “Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (Ibid, p 83). Nesse sentido, é fundamental poder mostrar que o que é deixado de fora – a diferença, o “outro” – é parte inerente da constituição do que está dentro – da identidade

Sintetizando poderíamos dizer, como Silva (2009), que a identidade não é uma essência, mas uma construção histórica e social. A identidade não é um dado preexistente, mas um efeito. A identidade não é fixa, coerente, unificada e permanente, mas cambiante, que se produz na relação e está ligada a estruturas discursivas e narrativas, a forma como são representadas, está ligada a sistemas de representação sobre o Outro.

Nas relações de poder que marcam o espaço universitário, que identidades indígenas interessam a uma cultura com ranços de “colonialidade” (SANTOS, 2005)? Que diferenças precisam ser marcadas? Essas são questões, que ditas aqui de outra forma, estão no bojo da problemática desta pesquisa cujo problema é: Como identidades indígenas são produzidas no espaço universitário da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e como ocorre ali o processo de afirmação das identidades e diferenças indígenas?

A discussão sobre a produção das identidades/diferenças indígenas nos remete ao imperativo categórico de Santos: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”

(Ibid, p. 44). A frase emblemática de Santos aponta princípios para se pensar sobre a ressignificação das identidades na universidade.

2. OBJETIVOS:

O objetivo da pesquisa é promover discussão com acadêmicos indígenas sobre como as identidades/ diferenças são produzidas nos espaços da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul visando seu fortalecimento identitário. Este objetivo se desdobra em três objetivos específicos:

a) Identificar e analisar as identidades/diferenças indígenas produzidas no encontro cultural do espaço da universidade;

c) Discutir os efeitos produzidos nas identidades/diferenças indígenas na universidade e suas implicações para uma política da identidade e da diferença.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma investigação que caracteriza-se como uma investigação qualitativa com detalhada descrição dos dados produzidos, discussão e reflexão. Por estar situada teoricamente dentro dos Estudos Culturais, cujas questões principais voltam-se para os conceitos de cultura, identidade, diferença, discursividade e relações de poder, a pesquisa abre-se a uma possibilidade de bricolagem, com uma abertura de possibilidades cujos procedimentos metodológicos são reunidos de acordo com os objetivos propostos, não podendo, contudo, ser reduzidos a um pluralismo simplista (HALL, 2010, BACKES, 2005, COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003).

Considerando o objeto de investigação desta pesquisa, qual seja, as próprias identidades indígenas produzidas no espaço universitário, os colaboradores desta pesquisa serão os próprios acadêmicos indígenas da etnia Terena, que residem na TI Buriti que participarão como sujeitos pesquisadores, protagonistas, ou seja, os indígenas serão os atores principais na discussão e reflexão da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realizada pelos próprios sujeitos que discutem suas identidades tem o design de uma pesquisa colaborativa (LOPES & IBIAPINA, 2008), criando condições para a reflexão dos participantes ampliando as possibilidades de produção de conhecimento e de formação dos sujeitos pesquisadores participantes. Dessa forma os indígenas participantes da pesquisa:

a) participarão nas discussões dos conceitos envolvidos na pesquisa, para isso deverão ler e os textos selecionados;

b) participarão das atividades propostas na pesquisa: escrever a história de vida e de formação, ler e discutir narrativas sobre a História dos povos Terena, debate sobre filmes, produção de textos e apresentação de trabalhos em eventos.

Considerando as diferentes comunidades onde residem os indígenas e as distintas realidades de suas comunidades de origem, as reuniões serão realizadas nas aldeias ou local mais próximo de onde moram, facilitando o acesso e reunindo grupos com elementos comuns.

Em um levantamento do estado do conhecimento produzido em pesquisas *stricto sensu* no Brasil sobre questões indígenas divulgado nos principais bancos de dados da internet, usando-se os descritores “cultura indígena”, “identidade indígena”, “educação superior indígena”, percebe-se que há uma relevante massa de pesquisas produzidas com as comunidades indígenas. Isso representa um aspecto positivo em termos de produção de conhecimento e do potencial discursivo que isso significa para produção de micro-revoluções que venham ao encontro das graves e urgentes questões vividas pelos povos indígenas no Brasil.

Não obstante, é possível que, assim como pode ocorrer em outras pesquisas com outros objetos de investigação, uma parte significativa dos conhecimentos produzidos não tem retornado efetivamente para melhorar as condições de vida dessas comunidades, quer seja contribuindo para sua sustentabilidade, quer seja contribuindo para a sua atualização cultural e identitária.

Em meu primeiro contato com uma das comunidades indígenas, com o objetivo específico de obter autorização do cacique para a realização da pesquisa, ficou evidente na fala do cacique o sentimento de desgaste com os pesquisadores que os procuram: “[...]eu falo pra senhora, enquanto você tá precisando, você tá vindo aqui, mas depois que não precisar... tchau! Aldeia Tereré, nunca mais! É que nem o programa da Xuxa: beijinho, beijinho, tchau, tchau... porque aqui tem vários que passou [...]” (CACIQUE).

Historicamente os povos indígenas tiveram suas histórias e culturas contadas por outras vozes, vozes que nas relações assimétricas de poder-saber se julgavam legitimadas para narrar e representar o outro. Tutelado, representado, sem voz, sendo falado e não falante, o índio foi colocado em uma posição de sujeito, alvo de representações convenientes aos interesses e ganância do colonizador.

Hoje, o risco e ranço desse espírito colonial podem rondar nossas pesquisas, talvez subliminarmente, tacitamente, o que demanda vigilância ética e metodológica para que não se reproduza novos modos de exploração daqueles que de quase todas as formas já foram

explorados. Tendo essa preocupação de fundo, a participação dos indígenas nesta pesquisa foi considerada como indispensável.

4. VIABILIDADE DE EXECUÇÃO/RECURSOS ENVOLVIDOS

As reuniões com os acadêmicos indígenas serão realizadas nas aldeias para viabilizar sua participação, considerando as distâncias que percorrem diariamente até a UEMS e a quase impossibilidade de deslocamento de suas casas para a UEMS em outros momentos fora dos horários de aula. Pela relativa proximidade da residência da coordenadora da pesquisa e pela sua relação desenvolvida com aquelas comunidades, esses encontros nas aldeias tornam-se possíveis sem maiores custos operacionais.

5. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Atividades/meses	2013					2014					
	ago	set	out	nov	dez	fev	mar	abr	mai	jun	jul
Leitura de textos, reunião de discussão;											
Escrita de histórias de vida;											
Leitura e análise da história dos povos Terena, produção de textos;											
Participação e/ou organização de eventos ou atividades indígenas na universidade;											
Participação e/ou organização de eventos ou atividades indígenas na nas comunidades indígenas;											
Produção de textos e publicação;											

6. RESULTADOS A SEREM ALCANÇADOS/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que as leituras, discussões e outras atividades possam colaborar para a compreensão de como as identidades/ diferenças indígenas são fabricadas e como se dá o processo de afirmação e resistência dessas identidades, em meio à relações de poder, contribuindo para o seu fortalecimento.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHAÍDE, Fernando Luís Oliveira. **Ações Afirmativas, Cotas e a Inserção de Acadêmicos Indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems)**. 2010. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro De Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2005.

_____. Pesquisas étnico-raciais no âmbito da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio (Orgs.). **Educação e Etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: QUARTET/EDUERJ, 2011. p. 91-112.

BRASIL, Constituição. Constituição da república Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contem as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade de Mato Grosso do Sul**. 2008. São Paulo: PUC. Tese de Doutorado em Educação - Currículo, Universidade Católica de São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LIMA, A. C. S. e BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Museu Nacional- UFRJ: Rio de Janeiro, 2007.

LUCIANO. Gersem dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares Acessado em 31 de janeiro de 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei 2.589 de 26\12\2002**. Dispõe sobre reserva de vagas para indígenas.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos A. da R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZARPELON, Shirley Flores e CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Indígenas Cotistas Ingressantes na UEMS em 2004: levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição. **Anais do Seminário rede de Saberes**. Disponível em <http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/gts.htm>. acessado em 12/01/2010.

COORDENADOR DO PROJETO

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA UEMS

1. Ao observar as atas de resultados finais dos alunos observa-se uma diferença entre alunos indígenas e não indígenas em relação a notas acima de sete. Em uma avaliação mais qualitativa, a que isso se deve?
2. Que diferenças são observadas entre indígenas e não indígenas?
3. E como lidar com essas diferenças?

ANEXO 4

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS REUNIÕES COM INDÍGENAS-ACADÊMICOS

1. Leitura de textos seguido de discussão:

- a) Projeto de pesquisa da UEMS.
- b) “Identidade Indígena no Brasil Hoje” de Florêncio Almeida Vaz Filho.

2. Dinâmicas:

a) Dinâmica do Boneco: Desenho de um boneco em uma folha. Da cabeça do boneco sai um balão com três ideias que vêm à mente quando se pensa na universidade. Da boca sai um balão do lado direito com algo que falou na universidade e que ficou marcado. Do lado esquerdo da boca sai outro balão com algo que não disse, mas que precisa dizer ou ainda quer dizer na universidade. Do coração sai uma flecha com três paixões que não vão morrer. Da mão direita três coisas que gostaria de levar para a universidade. Saindo da mão esquerda, escrever coisas que recebeu, ou gostaria de receber da UEMS. Saindo do pé direito, escrever alvos, sonhos, objetivos a serem alcançados na Universidade. Do pé esquerdo sai uma seta com os passos a serem dados para se alcançar os objetivos.

b) Rodada de 3 questões: Apresentação de três perguntas, uma a uma distribuída impressa em um papel para ser respondida sem identificação. Após respondidas, uma música é tocada e os papéis dobrados rodam por todos do círculo até que a música pare,. Parando a música, cada um lê a resposta do papel que parou em suas mãos e segue uma discussão. As questões foram:

1. Como acadêmico indígena, olho para mim e penso que sou....
- 2) Os professores olham para mim, como acadêmico indígena e pensam que sou...
- 3) Os colegas *purutúye* olham para mim como acadêmico indígena e pensam que sou...

c) Múltiplas identidades: Cada um escreve em uma folha várias identificações pessoais, esta folha é afixada no peito de cada um e ao som de uma música cada um deveria procurar formar um grupo ora por unidade que estuda, time para o qual torce, prato preferido, etc. O objetivo é

desconstruir e provocar discussão sobre as múltiplas identidades que assumimos pelos lugares distintos ocupados pelos sujeitos.

d) “Pau rolou, pau caiu” (adaptado): Escolhemos uma pessoa do grupo que foi retirada da sala e deveria, depois de alguns minutos quando chamada, descobrir quem estava comandando a brincadeira no interior do recinto. Na brincadeira, estávamos andando em volta da mesa cantando repetidamente o seguinte refrão: “pau rolou, pau caiu, lá na mata e ninguém viu...” enquanto alguns movimentos eram feitos ao ritmo da música, bater palma, balançar a cabeça e outros. Uma participante foi escolhida como líder e ela deveria mudar os movimentos de vez em quando, seguida pelo grupo, procurando não ser descoberta pelo colega que acabara de entrar e este deveria descobrir quem era o líder que mudava os movimentos do grupo. Adequiei a brincadeira inicial, combinando com aquele que fora retirado da sala, que ele não apenas teria que descobrir quem mudava a sequência de movimentos, ele deveria subverter a brincadeira. Ele deveria descobrir quem estava comandando os movimentos, enquanto também repetia esses movimentos. No entanto, depois de alguns minutos, ele começava a inventar movimentos diferentes, mudando as regras do jogo. Essa subversão não foi combinada com o grupo da sala. Queria ver a reação do líder e a reação do grupo ao terem inesperadamente mais um líder comandando a mudança de movimentos. O objetivo era discutir jogos de forças na academia, cultura hegemônica, entrada dos indígenas na universidade, etc.

3 **Filme (documentário):** Povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

4 **Histórias de vida:** escrita por cada indígena-acadêmico: leitura e discussão.