

**GUSTAVO DOS SANTOS SOUZA**

**O PROGRAMA REDE DE SABERES DA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DOM BOSCO: potencialidades decoloniais**



**UCDB**

**Universidade Católica Dom Bosco  
Campo Grande - MS  
2022**

**GUSTAVO DOS SANTOS SOUZA**

**O PROGRAMA REDE DE SABERES DA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DOM BOSCO: potencialidades decoloniais**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientador(a):** Dr. Carlos Magno Naglis  
Vieira



**Universidade Católica Dom Bosco**  
**Campo Grande**  
**2022**

S719p Souza, Gustavo dos Santos  
O Programa Rede de Saberes da Universidade Católica  
Dom Bosco: potencialidades decoloniais/ Gustavo dos  
Santos Souza sob orientação do Prof. Dr. Carlos Magno  
Naglis Vieira.-- Campo Grande, MS : 2023.  
104 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023  
Bibliografia: p. 100- 105

1. Programa Rede de Saberes. 2. Acadêmicos indígenas.  
3. Ensino superior. 4. Colonialismo. 5. Colonialidade  
I.Vieira, Carlos Magno Naglis. II. Título.

CDD: 378.19829

**“O PROGRAMA REDE DE SABERES DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO: POTENCIALIDADES DECOLONIAIS”**

**GUSTAVO DOS SANTOS SOUZA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UNIR/UCDB) Orientador e Presidente da Banca *Carlos Magno Naglis Vieira*

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC) Examinador Externo *Reinaldo Matias Fleuri*

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna *Adir Casaro Nascimento*

Campo Grande/MS, 16 de novembro de 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Começo pedindo licença aos leitores e leitoras para, dentro de minha crença, agradecer primeiramente à Deus, pela oportunidade de estar finalizando mais um ciclo, pois em determinado momento de minha vida pensei que não chegaria nem mesmo à graduação. E, graças a Ele, estou aqui para registrar este momento.

Gostaria de agradecer e dedicar este trabalho ao meu querido pai, Marcelo de Barros Souza, homem que tenho como exemplo e inspiração. Sem falsas modéstias, admiro imensamente o homem, pai e marido que é! Sua honestidade e bom coração foram de muito significado na construção de minha personalidade.

Dedico e agradeço à minha maravilhosa mãe, Jerusa Cardosa dos Santos. Mulher e mãe excepcional que sempre se desdobrou para proporcionar o melhor aos filhos. Hoje, com muito esforço e mérito, pedagoga. Deixo aqui a minha gratidão e admiração pela incrível mulher que é!

Ressalto o quão importante em minha vida são vocês, meus pais, que foram os responsáveis pela minha educação, sempre apoiando e me orientando em minhas decisões, e seguem sendo minha fortaleza para todos os momentos da vida.

Ao meu irmão, Rafael dos Santos Souza, que mesmo sendo o motivo de alguns momentos de estresse de minha parte, foi a pessoa com quem eu mais dividi o tempo de vida que tenho, sendo meu parceiro e cúmplice em muitas ocasiões.

Ao meu outro irmão, Douglas Alexandre de Souza Martins. Rapaz com o coração mais bondoso que conheço, agradeço por contribuir de maneira significativa sendo parceiro de muitas risadas e bons momentos que vivi.

À pessoa que escolhi para ser minha companheira, Stephanie Miranda dos Santos, amiga, confidente e namorada. Mulher que está ao meu lado, compartilhando de minhas

angústias e ficando feliz pelos meus êxitos. Espero ser tão bom para você quanto você é para mim. E que numa outra oportunidade eu possa escrever uma nova dedicatória, em que seu nome conste não mais como namorada e sim, como mãe dos nossos filhos.

Deixo aqui também, com muito apreço, minha dedicatória aos meus sogros, Claudia Miranda e Mauro Santos, que me receberam de braços abertos em sua família e que muito carinhosamente cuidam e se preocupam comigo.

Aos meus segundos pais, tio Valdecir e tia Nininha; meus primos Bruna e Diogo; minha tia Nena; minha querida avó, Maria Lúcia, que sempre se preocupa com todos os membros dessa família; à minha falecida bisavó, Francisca, que sempre conseguiu reunir todos em sua casa.

Aos amigos de infância, Gustavo e Marlon, agradeço por ainda hoje sermos próximos e por todos os momentos que vivemos e iremos viver juntos.

Aos amigos Alê, Eric, Felipe e Rodrigo, minha dedicatória e meus agradecimentos, pela união que temos.

Agradeço grandemente e dedico este à nobre senhora da Vila Carlota - em alguns momentos meu amigo, noutros, minha amiga - Marco Aurélio de Almeida, pela bela amizade que fizemos no decorrer da pós-graduação, pelos aprendizados que me oportunizou, pelas conversas acadêmicas, políticas e as abobrinhas, e por toda ajuda durante minha trajetória no mestrado.

Às amigas Bianka Macário, Ellen Prudente, Heloisa Braga e Thalyta Pádua, quero dizer que mesmo hoje estando algumas mais próximas que outras, tenho enorme carinho e gratidão pela amizade de cada uma de vocês. Torço pelo sucesso de todas! Minha dedicatória e gratidão à vocês, mulheres incríveis!

Mesmo que não tenha compreensão do significado, agradeço e dedico ao meu querido cachorro, Leopoldo, pelo amor incondicional que manifesta, mesmo em momentos taciturnos. Foi e continua sendo de essencial importância a descontração e alegria que o pequeno proporciona à minha família.

À minha falecida e memorável cadelinha, Kyara.

À todos os membros da minha família, amigos e amigas aqui citados, dedico este trabalho, agradeço e ressalto que vos amo muito!

Agradeço também e com grande ênfase, ao meu orientador, Carlos Magno Naglis Vieira. Pessoa por quem tenho profundo respeito, admiração e gratidão. Gratidão pela amizade, pelas orientações, pelos puxões de orelha e pela forma como conduziu a escrita deste trabalho, permitindo que eu pusesse minha identidade nele. É um exemplo, não só como

professor, mas também como homem, marido e pai de dois filhos lindos. Deixo aqui minha dedicatória ao Sr.

Agradeço e dedico também a minha incrível e eterna orientadora de graduação, Eva Maria Luiz Ferreira. Mulher forte, a qual tenho um imenso carinho e tive muitos aprendizados, para além da universidade.

Menciono aqui, carinhosamente, a maravilhosa professora do PPGE/UCDB e membro de minha banca, Adir Casaro Nascimento, por quem tenho profundo carinho e admiração. Pessoa extremamente gentil, que sempre deu atenção às minhas colocações desde o tempo em que era apenas um fedelho de PIBIC, perambulando pelo PPGE/UCDB. Hoje, com imenso prazer, posso participar de projetos junto à Sra, pessoa que tenho como inspiração acadêmica!

Com enorme gratidão, venho citar aqui a super secretária do PPGE/UCDB, Luciana de Azevedo. Pessoa a quem todos os que passaram ou ainda estão no Programa, em algum momento, já pediram socorro e prontamente, com imensa competência e gentileza, foram atendidos. Você é incrível, Lu!

Ao membro da banca e excepcional professor, Reinaldo Matias Fleuri, manifesto minha gratidão pelo aceite em participar de minha banca, mas também por todos os aprendizados que tive lendo seus escritos e ouvindo suas palavras.

Agradeço também à Daniele Colman, pela amizade e parceria acadêmica que construímos. Foram muitos os artigos produzidos e aprendizados (des)construídos.

Meus agradecimentos e dedicatória aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, José Licínio Backes e Heitor Queiroz de Medeiros, por todas as discussões e aprendizados.

Agradeço aos demais professores e professoras, e ao PPGE/UCDB como um todo.

Agradeço especialmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos que me foi cedida, pois graças ao auxílio que me foi disponibilizado, pude me dedicar totalmente aos estudos e desenvolver esta pesquisa com grande comprometimento.

Aos colegas do curso de História da UCDB e estagiários do NEPPI, meu carinho e minhas saudades.

Aos colegas indígenas que passaram pelo Rede de Saberes/NEPPI, minha gratidão por tantas desconstruções.

Por fim, porém não menos importante nesta trajetória, dedico este trabalho aos sujeitos desta pesquisa, Ademar Tserewoe, Advailson Tserewane, Andrya Kiga, Benilda

Vergílio, Elinaldo Tsereaube e Kiga Boé. Deixo registrado também os meus mais sinceros agradecimentos pela disposição em contribuir com esta pesquisa, pelas conversas informais que tivemos, que direta ou indiretamente foram relevantes para as discussões aqui feitas, pelo vínculo que criamos, sejam eles os mais antigos desde a graduação ou mesmo os mais novos, construídos no mestrado. Além de gratidão, deixo aqui minha disposição em retribuí-los por todo este trabalho que construímos juntos. E, para além deste estudo, agradeço pela relação de amizade que já tinha com alguns de vocês e pelos novos vínculos que foram construídos ao longo desta pesquisa!

SOUZA, Gustavo dos Santos. **O PROGRAMA REDE DE SABERES DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO:** potencialidades decoloniais. Campo Grande, 2022. 104 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa III - Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - PPGE/UCDB e está vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais - GEIPOT/CNPq. Construída na área da Educação, o estudo apresenta como objetivo geral: investigar o efeito do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB na permanência dos egressos indígenas durante seus cursos de graduação e na sua trajetória acadêmica. E como objetivos específicos: a) identificar os acontecimentos e as tensões que ocorreram no processo de criação do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB; b) identificar e dialogar teoricamente com as contribuições e possibilidades decoloniais a partir das atividades realizadas pelo Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB; c) discutir junto aos egressos indígenas que fizeram parte do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB sobre as adversidades encontradas por eles durante seus cursos de graduação. Amparada metodologicamente nos estudos pós-críticos em educação (MEYER; PARAÍSO, 2014), a dissertação foi construída sob perspectiva qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas (SILVEIRA, 2002) para articular as falas dos egressos indígenas da UCDB às discussões de intelectuais dos campos dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, encontrados a partir de um levantamento bibliográfico (ZANELLA, 2013). A pesquisa tem a expectativa de contribuir para o campo da educação superior e o ingresso de acadêmicos indígenas nas universidades, a partir de uma problematização do espaço acadêmico, de forma que possam ser desconstruídas estruturas sociais, culturais, e políticas fundamentadas em concepções subalternizantes. Os resultados apontam que a passagem de indígenas pelo ensino superior se consolida enquanto forma de resistir aos problemas contemporâneos e reivindicar os direitos dos povos originários, além de questionar a configuração epistemológica ocidental moderna que ainda rege a academia.

**Palavras-chave:** Programa Rede de Saberes. Acadêmicos Indígenas. Ensino Superior. Colonialismo. Colonialidade.

SOUZA, Gustavo dos Santos. **O PROGRAMA REDE DE SABERES DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO:** potencialidades decoloniais. Campo Grande, 2022. 104 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

#### ABSTRACT

This dissertation was developed in the Line of Research III - Cultural Diversity and Indigenous Education of the Graduate Program in Education of the Catholic University Don Bosco - PPGE/UCDB and is linked to the Research Group Intercultural Education and Traditional Peoples - GEIPOT/Cnpq. Built in the area of Education, the study presents as general objective: to investigate the effect of the Network of Knowledge Program of the Catholic University Don Bosco/ UCDB in the permanence of indigenous graduates during their undergraduate courses and in their academic trajectory and, as specific objectives: a) to identify the events and tensions that occurred in the process of creation of the Knowledge Network Program of the Don Bosco Catholic University/UCDB; b) identify and theoretically dialogue with the decolonial contributions and possibilities from the activities carried out by the Knowledge Network Program of the Dom Bosco Catholic University/UCDB; c) discuss with the indigenous graduates who were part of the Network of Knowledge Program of the Catholic University Don Bosco/ UCDB about the adversities encountered by them during their undergraduate courses. Supported methodologically in post-critical studies in education (MEYER; PARAÍSO, 2014), the dissertation was constructed from a qualitative perspective, using semi-structured interviews (SILVEIRA, 2002) to articulate the statements of the indigenous graduates of the UCDB to the discussions of intellectuals from the fields of Cultural and Post-colonial Studies, found from a bibliographic survey (ZANELA, 2013). The research is expected to contribute to the field of higher education and the entry of indigenous academics into universities, from a problematization of the academic space, so that social structures can be deconstructed, cultural, and politics based on subordinate conceptions. The results indicate that the passage of indigenous people through higher education is consolidated as a way of resisting contemporary problems and claiming the rights of the original peoples, as well as questioning the modern Western epistemological configuration that still governs academia.

**Keywords:** Program Knowledge Network. Indigenous Academics. Higher Education. Colonialism. Coloniality.

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Queers
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas
PHEI	Pathways to Higher Education
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRS	Programa Rede de Saberes
PTC	Projeto Trilhas do Conhecimento
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - UMA QUASE AUTOBIOGRAFIA</b>	<b>18</b>
1.1 Caminhos que se cruzam: o entrelaçar da literatura com a ciência	22
1.2 Capítulo primeiro do livro <i>Memórias, talvez póstumas, de um Gabriel</i>	25
1.3 A desconstrução do Eu enquanto sujeito pesquisador e a construção de um campo metodológico	29
<b>CAPÍTULO II - DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POPULAÇÕES INDÍGENAS - NEPPI AO PROGRAMA REDE DE SABERES</b>	<b>42</b>
2.1 A estruturação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI/UCDB	43
2.2 O surgimento do Programa Rede de Saberes	48
2.3 Compreendendo o Rede de Saberes na perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais	50
2.3.1 O Rede de Saberes enquanto uma proposta decolonial	57
2.3.2 O Programa Rede de Saberes: a possibilidade de <i>entre-lugares</i>	65
<b>CAPÍTULO III - UMA ESCUTA SENSÍVEL: ouvindo as vozes dos acadêmicos indígenas na universidade</b>	<b>71</b>
3.1 O Programa Rede de Saberes nas manifestações textuais de egressos indígenas	73
3.2 Dialogando com os acadêmicos e egressos do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB	78
<b>PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

*Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido  
O português.*

*“Oswald de Andrade”  
Erro de português, 1927.*

Dou início a esta dissertação, da mesma forma como iniciei meu trabalho de conclusão de curso, pois esta pesquisa dá continuidade às reflexões que foram iniciadas no processo de escrita para a finalização do curso de Licenciatura em História da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Sendo assim, parafraseando a ideia de Oswald de Andrade, começo ironizando o processo de colonização, o qual desencadeou uma série de transformações nas mais diversas dimensões da vida, sobretudo a vida dos povos indígenas.

Entretanto, antes de adentrar aos desenrolares desta investigação, primariamente e de forma breve, apresento-me: sou Gustavo dos Santos Souza, filho de Marcelo de Barros Souza e Jerusa Cardosa dos Santos, irmão de Rafael dos Santos Souza. Historiador, sonhador, e, inspirado em Paulo Freire, com a esperança de contribuir, mesmo que minimamente, para a transformação da sociedade injusta que ainda vivenciamos.

Há um elemento que garante a busca e a movimentação pela transformação, que é a esperança. Ele é o motor do diálogo, pois ele ocorre somente a partir da perspectiva esperançosa de que a mudança é possível. A esperança está ligada à possibilidade de transformação da sociedade e das relações, pois ela permite enxergar uma possibilidade de mudança. Dessa forma, ao considerar a transformação como uma possibilidade viável, as pessoas compreendem que é possível ter outras visões do mundo,

considerando-o de diversas perspectivas e de forma histórica e, portanto, passível de mudança. A partir dessa compreensão, as pessoas passam a desenvolver o pensamento crítico. O pensamento crítico é uma das condições para reconhecer a possibilidade de mudança que requer um futuro diferente e a possibilidade de aprender de diferentes perspectivas. Por isso, juntamente com a esperança, o pensamento crítico ajuda a vislumbrar a concretização de outra sociedade mais justa e igualitária. (GALI; BRAGA, 2017, p. 166)

Entrei ainda menino na universidade, com meus 17 anos, um pouco perdido, porém muito motivado. E foi essa motivação, fortalecida pelo apoio de meus familiares e amigos, que me conduziu até o mestrado em Educação. Os caminhos que percorri dentro do espaço universitário foram muito prazerosos, mas não os escondo, um tanto cansativos também. Chegar às 07:00 da manhã e sair às 22:00 da noite era comum. Dedicar-me aos estágios que fiz no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI, às experiências docentes desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e às investigações iniciais que realizei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC era algo que exigia tempo e afínco.

Não tenho a intenção de florear o processo pelo qual passei durante meus anos de graduação e pós-graduação, porém compreendo, assim como meu orientador com quem muito aprendi, que todos esses afetamentos, as relações construídas, os vínculos formados e os desfeitos, as desconstruções e reconstruções, os auto questionamentos e até mesmo a insegurança, são presentes na pesquisa. Pois então:

Não pretendo, nesse texto, “esconder”, “silenciar” ou “ocultar” as marcas, os sabores e os dissabores que se fizeram presentes durante o desenvolvimento da pesquisa (BACKES, 2005; BONIN, 2007), mas deixar evidente que esses elementos irão compor o texto e, ainda, trazem consigo a afinação e a sintonia, apresentando detalhes da investigação e realizando a articulação com o campo teórico (VIEIRA, 2015, p. 24).

E digo mais, todos esses aspectos não só estão presentes, como são parte constitutiva do processo de construção do conhecimento. E converso teórico-metodologicamente com isso, já que, segundo Meyer e Paraíso (2014):

[...] necessitamos ser abertas e flexíveis; não podemos ser rígidas em nenhum instante desse pesquisar, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, p. 43)

Dessa maneira, trago nesta introdução uma prévia das idas e vindas no processo de produção deste estudo, cuja estruturação se organiza em três capítulos. O primeiro, intitulado

**Capítulo I - Uma quase autobiografia**, onde contextualizo os caminhos que percorri desde antes da graduação, o ingresso na universidade, os afazeres nos estágios, até a construção de meu vínculo para com o tema em questão. Faço isso entrelaçando a linguagem literária com o campo acadêmico-científico por meio da apresentação de um subcapítulo de título **1.1 Caminhos que se cruzam: o entrelaçar da literatura com a ciência**, onde apresento os motivos que me levaram a uma tentativa de articulação entre os “dois mundos”. Em seguida, com o subcapítulo **1.2 Capítulo primeiro do livro *Memórias, talvez póstumas, de um Gabriel***, apresento-me de forma mais esmiuçada por meio da literatura, cujo texto faz parte de um romance de minha autoria, que ainda não foi publicado. No terceiro e último subcapítulo da primeira parte, intitulado **1.3 A desconstrução do Eu enquanto sujeito pesquisador e a construção de um campo metodológico**, apresento uma escrita fundamentada teoricamente, na tentativa de manifestar os afetamentos que sofri ao transitar pelos espaços acadêmicos, físicos e simbólicos.

No segundo capítulo, cujo título dado foi o de **Capítulo II - Do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI ao Programa Rede de Saberes**, onde exponho os processos, os desafios e as tensões que ocorreram durante a estruturação do NEPPI/UCDB e posteriormente, o surgimento do Programa Rede de Saberes. E para melhor explicitar estes acontecimentos, apresento os subcapítulos **2.1 A estruturação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI/UCDB** e **2.2 O surgimento do Programa Rede de Saberes**, onde detalho os pormenores no processo de edificação do NEPPI e do PRS.

Já no terceiro subcapítulo da segunda parte, **2.3 Compreendendo o Rede de Saberes na perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-coloniais**, faço uma análise teórica a partir dos intelectuais dos campos supracitados, discorrendo como o PRS se articula à conceitos teóricos por meio de oportunidades que surgem de suas atividades e da presença de acadêmicos indígenas nas universidades. Nos subcapítulos, que leva o título **2.3.1 O Rede de Saberes enquanto uma proposta decolonial** e **2.3.2 O Programa Rede de Saberes: a possibilidade de entre-lugares**, apresento o PRS sob enquanto uma ação afirmativa que se articula à interculturalidade crítica trabalhada em Walsh (2009; 2016; 2019), que questiona, através de sua estruturação política, social e epistemológica, a lógica moderna ainda vigente nos espaço universitário; articulado à conceituação dos entre-lugares trabalhados em Bhabha (1998), cujas articulações do programa fazem emergir.

No último capítulo da dissertação, com o nome de **Capítulo III - Uma escuta sensível: ouvindo as vozes dos acadêmicos indígenas na universidade**, busco realizar uma

análise a partir do diálogo com os estudantes indígenas que fizeram parte do PRS em diferentes instituições de ensino superior. Sendo esta pesquisa a continuação dada ao meu TCC, articulo minhas análises às falas dos acadêmicos entrevistados para o artigo de conclusão do curso de história feito na UCDB, pois penso que, apesar de expostas em outro momento, as manifestações dos acadêmicos indígenas têm muito a contribuir, visto que o foco do TCC está dentro do que procura investigar este estudo. Após essa articulação, no subcapítulo **3.1 O Programa Rede de Saberes nas manifestações textuais de acadêmicos indígenas**, apresento o que denomino de *vozes textuais*, a partir de um diálogo com os textos de egressos indígenas contidos no livro *Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade*, resultado do evento de mesmo título realizado no ano de 2009 pela Universidade Católica Dom Bosco.

Por fim, no último subcapítulo da terceira parte, **3.2 Dialogando com acadêmicos e egressos do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB**, procuro realizar uma análise sobre o PRS a partir das falas de egressos da UCDB, compreendendo quais foram suas dificuldades, os desafios, as tensões e os pontos positivos que merecem ser ressaltados em relação ao PRS e a permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior.

Encerro a escrita desta com provisórias considerações, trazendo como palavras finais, porém não definitivas, uma síntese de todo o processo de construção da investigação e como o desenvolvimento da pesquisa contribui academicamente e também para a contínua desconstrução em que me encontro.

As respectivas divisões e subdivisões da presente dissertação foram estruturadas na expectativa de alcançar os propósitos estabelecidos nesta pesquisa, no qual tenho como **Objetivo Geral:** Investigar o efeito do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB na permanência dos egressos indígenas durante seus cursos de graduação e na sua trajetória acadêmica. E como **Objetivos Específicos:** Identificar os acontecimentos e as tensões que ocorreram no processo de criação do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB; identificar e dialogar teoricamente com as contribuições e possibilidades decoloniais a partir das atividades realizadas pelo Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB; discutir junto aos egressos indígenas que fizeram parte do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB sobre as adversidades encontradas por eles durante seus cursos de graduação.

Ademais, espero ter alcançado os objetivos propostos e humildemente ter contribuído, mesmo que minimamente, para uma discussão acadêmica e principalmente para

uma melhor compreensão acerca dos povos tradicionais, em especial àqueles que perambulam pelos espaços da universidade.

## CAPÍTULO I - UMA QUASE AUTOBIOGRAFIA

No ano de 2017, aos dezessete anos, entrava eu no curso de Licenciatura em História da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, através do processo seletivo organizado a partir da classificação por nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>1</sup>, ou seja, por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)<sup>2</sup>.

Após comemorar o ingresso em uma universidade cuja mensalidade seria quitada pelo programa do Governo Federal, minhas preocupações deixaram de ser financeiras e passaram a se concentrar nos conteúdos específicos do curso de História.

Apesar de algumas dificuldades, no que se refere à experiência primária com um curso de nível superior, finalizei o primeiro semestre com certo êxito, respondendo a todas as exigências estabelecidas para que fosse adiante, rumo ao segundo semestre de curso. Já no semestre supracitado, encontrei-me sob convite da professora que viria a se tornar minha orientadora e grande parceira na construção de minha concepção acerca do mundo acadêmico, a professora mestra Eva Maria Luiz Ferreira.

Ela, responsável pela disciplina de Fundamentos Epistemológicos: historiografia brasileira, trouxe para dentro de sala de aula, reflexões sobre a forma como construímos perspectivas de pensamento a partir de nossa escrita e o quanto isso está vinculado à posição política que assumimos em nossas vidas. Mas só pude compreender melhor isso, após a

---

<sup>1</sup> Criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004, a prova passou a ser utilizada como ferramenta para ingresso em instituições do ensino superior e, em 2010, com sua inclusão no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), foi reconhecido como o maior e mais completo exame educacional do Brasil. - Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/enem/o-que-e>

<sup>2</sup> Criado em 2004 e oficializado em 13 de janeiro de 2005 pelo Governo Federal, com a Lei 11.096, o PROUNI realiza importante trabalho de inclusão social pela concessão de bolsas de estudos de 50% e de 100% em instituições de ensino superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Para requerer uma bolsa do PROUNI o candidato é obrigado a prestar o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio (que avalia as habilidades e competências dos estudantes que concluíram o ensino médio) e obter média mínima de 450 pontos e nota maior que zero na redação. - Disponível em: <https://www.prouni.com.br/o-que-e-prouni/>

entrada na Pós-Graduação em Educação, cujo processo será melhor explicitado posteriormente à essa introdução. Por hora, retorno ao convite que me foi feito pela professora durante as aulas do curso.

Me dizendo estar disponível uma vaga para voluntário no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), ela explicou muito brevemente como funcionava a dinâmica do PIBIC e mostrando o quanto era valorosa a experiência proporcionada pelo mesmo, apesar de que aos acadêmicos que tinham de arcar com a mensalidade integral uma vaga como voluntário não era tão atraente devido ao tempo necessário para a execução das atividades e pelo retorno, em sentido financeiro, ser nulo.

Pelo motivo de ter, felizmente, ingresso no ensino superior através do Prouni, pude me dar ao luxo de não me preocupar com o pagamento das mensalidades do curso, me proporcionando tempo ao qual dediquei profundamente ao desenvolvimento das atividades do PIBIC e do curso de História. Faço questão de ressaltar as condições que tinha para o desenvolvimento da iniciação científica porque, infelizmente, a realidade de meus colegas eram de trabalhadores diurnos e estudantes noturnos, não lhes sobrando tempo para tais atividades, portanto não lhes foi possível mergulhar neste mundo ao qual pude experienciar.

Registrada a vontade que tinha de que meus colegas pudessem vivenciar o mundo acadêmico através do PIBIC como eu vivi, falo agora das transformações que me causaram essas vivências.

Antes mesmo de chegar à universidade, tinha em meu imaginário uma concepção muito distorcida da realidade dos povos indígenas. Generalização e estereotipia estavam presentes em minhas falas que tivessem como objetivo a representação do “indio”. Para mim, não existiam povos indígenas, eram todos *índios* à medida em que se assemelhavam fenotipicamente, não considerando sequer a existência cultural desses povos, pois compreendia que todos caminhavam rumo ao sentido comum, a busca de uma mesmidade (BHABHA, 1998).

Não me envergonho de relatar meus preconceitos e minhas falhas enquanto ser humano, pois a partir delas, refletindo sobre elas, reconhecendo-as enquanto formadoras de minha visão de mundo e lutando contra tudo isso, acredito estar hoje, muito diferente de como entrei na academia, grande parte por passar por projetos de iniciação científica voltados ao desenvolvimento de pesquisa sobre questões relacionadas aos povos indígenas.

Reconheço hoje, a partir de um amadurecimento teórico, que sou fruto da colonialidade, pois fui produzido nela e por ela, manifestando então concepções atravessadas pelo discurso hegemônico que moldou e continua a moldar os indivíduos para que

reconheçam a hegemonia e a homogeneidade como a única lógica possível, menosprezando toda a diversidade epistêmica e sociocultural que a heterogeneidade da nossa sociedade possibilita.

Primeiramente, ao começar as atividades de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas (NEPPI), no qual a prof. Eva foi coordenadora, desconstruí-me em relação a generalização dos povos indígenas, *não é tudo índio*. Dia após dia no NEPPI, lendo textos jornalísticos, fotografias, artigos acadêmicos e principalmente, documentos produzidos pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), pude perceber que acreditava e reproduzia concepções equivocadas a respeito dos povos indígenas e somente após o ingresso no mestrado em Educação (PPGE/UCDB), me dei conta de quanto essas ideias foram resultado de uma construção, advinda de um espaço colonial (SKLIAR, 2003), sob a construção de sociedade pautada em um discurso hegemônico, etnocêntrico e subalternizador das diferenças.

Através das leituras de materiais direcionados ao meu primeiro plano de trabalho de iniciação científica denominado: A Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá na Documentação Histórica, passei a compreender, principalmente analisando a referida documentação que manifestava as ações do SPI<sup>3</sup> frente aos povos indígenas, que tragicamente lhes foram tirados direitos originários não somente vinculados ao território tradicional, mas também em relação a preservação de suas diferentes culturas, à medida que o confinamento realizado pelo Serviço de Proteção aos Índios - legitimado pelo Estado enquanto órgão federal - enclausurou e colocou em conflito as ancestralidades socioculturais dos povos originários (BRAND, 1997).

A partir do conhecimento deste contexto, o qual me proporcionou uma grande desconstrução a respeito do passado histórico ao qual os povos indígenas estiveram sujeitos, passei a enxergar os acadêmicos indígenas, que já se faziam presentes no NEPPI - mais especificamente no Rede de Saberes -, de maneira diferente; não mais enquanto sujeitos estranhos que estavam na universidade na busca pela mesmidade, mas enquanto sujeitos que estavam, social e politicamente, resistindo à todo momento às condições fixas que lhes foram atribuídas, estrategicamente, pela sociedade hegemônica, os taxando como seres subalternos, inferiores, marginalizados (BAUMAN, 2001).

---

<sup>3</sup> De primeiro nome: Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN, foi o órgão federal responsável pelas atividades voltadas aos povos indígenas do período de 1910 a 1967, quando foi “extinto” e deu lugar à Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

O Programa Rede de Saberes (PRS), além de ser um programa de acesso e permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior, está vinculado ao NEPPI também enquanto espaço físico, onde são encontrados equipamentos tecnológicos à serviço da formação superior dos indígenas que adentram à Universidade Católica Dom Bosco por meio do Programa. Mas não se limita a isso, entretanto não detalharei, neste momento, sobre o Programa e seus impactos. Por ora, acredito ser essencial relatar a forma como cheguei ao entendimento de que este, o Programa Rede de Saberes, seria meu campo de pesquisa na Pós-Graduação.

Foram três anos de muitas experiências vividas e que foram proporcionadas pela passagem pelo NEPPI, no qual se encontrava o Programa, tanto como política como espaço físico. Esse período ao qual fui pesquisador de iniciação científica, mais especificamente os momentos em que estive na companhia dos acadêmicos indígenas que transitavam pelo NEPPI, possibilitou que eu não só participasse da organização de eventos, apresentação de trabalhos e outras atividades acadêmicas, mas também permitiu que fossem estabelecidas relações de amizade, de ensino-aprendizagem e principalmente, de desconstruções de minha parte.

Meu vínculo com os estudantes indígenas, não só enquanto colegas universitários mas como amigos - que me tornei de alguns -, fez com que eu me aproximasse cada vez mais do Rede de Saberes, pela admiração que desenvolvi pela proposta, enxergando-a como uma política reparadora que busca propiciar espaço aos que historicamente foram deixados às margens da dita sociedade (BACKES; NASCIMENTO, 2011) e também como um espaço que viabiliza a desconstrução de concepções estereotipadas sobre os povos indígenas a partir da voz dos próprios acadêmicos.

Sendo assim, ao estabelecer uma relação acadêmica e pessoal para com o NEPPI e o PRS, principalmente pelos diálogos construídos com os acadêmicos indígenas, foi que decidi me empenhar na ideia de propagar o Programa a partir de uma investigação mais densa, o abordando e reconhecendo enquanto uma proposta intercultural crítica e decolonial (WALSH, 2009).

Dentro da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena (Linha III), do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UCDB, e no Grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais - GEIPOT, no qual hoje me encontro realizando o mestrado, houve desde o início de minha trajetória o estranhamento para com o arcabouço teórico com o qual os docentes trabalhavam. Amparados sob os Estudos Culturais e as teorias

pós-críticas, rapidamente comecei a dialogar com Bhabha (1998), Hall (2014; 2020), Meyer e Paraíso (2014), dentre outros autores que aparecerão nesta que vos escrevo.

Não nego o estranhamento com esses escritos, nem tampouco a dificuldade em compreendê-los. Entretanto, a partir deles, diversas reflexões outras foram pensadas dentro da construção da dissertação, onde descaminhos ocorreram, não-lugares foram visitados e fronteiras foram vivenciadas.

Antes de adentrar ao corpo do texto, do qual busco fazer uma análise sobre a passagem dos egressos indígenas pelos cursos da UCDB, a partir da ótica construída da comunicação com os autores citados acima, há um ponto muito importante a ser descrito, minha história. Dentro do PPGE, principalmente na Linha III, todos os professores intermediam as discussões com o campo teórico, estimulando-nos a trazer para a pesquisa, a relação estabelecida entre pesquisador e o que está sendo pesquisado, sendo de grande riqueza a minuciosidade dos detalhes que nos levaram até o respectivo campo de estudo.

Para expor o entrelaçar de minha pesquisa, vejo ser necessário vos introduzir um pouco sobre minha história anterior a universidade e o contato com a produção acadêmica.

### **1.1 Caminhos que se cruzam: o entrelaçar da literatura com a ciência**

No início de minha caminhada rumo ao mestrado, o mundo todo se encontrava sob uma nova experiência, infelizmente não muito boa, a pandemia. Em março de 2020, no qual estava no último ano de graduação e me preparando para a entrada na pós, as aulas foram suspensas, acreditando que o “pequeno surto” seria algo passageiro e que retornaríamos em quinze dias, no máximo. Entretanto, não foi o que aconteceu. Nos vimos presos em nossos lares, tendo que realizar a maioria de nossas atividades profissionais e acadêmicas remotamente.

Durante esse período, me vi escrevendo alguns artigos voltados à admissão na pós-graduação, mas também aproximei-me ainda mais dos textos literários. A partir das leituras, fui me apaixonando pela forma como os livros me faziam refletir, tanto em relação à sociedade, quanto às sensibilidades humanas. Mais tempo em casa do que o habitual, devido a pandemia, decidi escrever um romance, do qual teria como inspiração minha própria vida. Talvez achem um tanto narcisista, mas acredito que para uma primeira experiência enquanto escritor literário, seria uma forma mais fácil de construir o texto.

E escrevi! De maneira um tanto quanto ansiosa, terminei-o em um mês. Me encantei com a possibilidade de publicá-lo, recebendo respostas positivas de duas editoras quanto a real chance de torná-lo físico e realizar a distribuição do mesmo. Infelizmente, por questões diversas, ainda não o publiquei. Porém, darei-lhes a oportunidade de experimentar a leitura em primeira mão, apresentando-o como parte introdutória de minha relação com a pesquisa acadêmica, como verã no subtópico posterior.

Decidi, numa tentativa de conciliar duas paixões, apresentar como parte constituinte dessa dissertação uma pequena passagem do livro de minha autoria - *Memórias, talvez póstumas, de um Gabriel* -, pois produção científica e literária

não são independentes uns dos outros. Os nomes que lhes damos resultam de uma análise mental (fruto da necessidade de conhecer, ela mesma associada à vontade de controle e poder e à procura de laços afetivos e sociais, etc.) que isola dimensões distintas da nossa relação com o mundo. Por isso, literacia científica e literacia literária não só partilham raízes profundas, mas estão associadas em muitas das suas expressões atuais (MORAIS; KOLINSKY, 2016, p.154).

Sabendo disso e tendo em mente que literatura “é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (MATOS, 2017, p. 11), não vejo porquê não colocá-la em diálogo com a produção textual científica, uma vez que a mesma, além de manifestação artística, abre possibilidades ao ser humano de “apropriar-se da poderosa força da palavra organizada, e acaba por ordenar melhor a sua mente e seus sentimentos e, conseqüentemente, organizar melhor sua visão de mundo”. (CANDIDO, 2004 *apud* MATOS, 2017, p.11).

Não ousou falar que estou tentando algo inovador. O entrelaçar da produção científica (ciência) e a literária (arte) já se faz presente na pesquisa contemporânea onde, segundo Morais e Kolinsky (2016)

Por vezes comunicam uma com a outra e encontram-se: cientistas em romances, escritores e referências literárias em textos científicos e até conversas imaginadas entre uns e outros. Escrevem-se romances “científicos” e apresenta-se a ciência como um romance. De alguns, ainda poucos, nem se pode dizer se são mais cientista (ou filósofo, ensaísta,...) que romancista (ou contista, autor de teatro,...) ou o contrário. (MORAIS; KOLINSKY, 2016, p.154)

Apesar de não me considerar um obcecado leitor das produções literárias, posso dizer que tive “conversas” com icônicas figuras literatas, como *Machado de Assis*, *Clarice Lispector* e *Charles Bukowski*. Também aprecio a prática da escrita, tendo em meu interior a

vontade de pôr no papel algumas histórias. Isso porque, assim como Matos (2017), enxergo a literatura como

[...] um dos objetos de conhecimento fundamentais em relação ao processo de formação humana, sobretudo, por fazer com que prevaleça o sentimento genuíno de liberdade no leitor, ao passo que lhe dá a oportunidade de fazer seus próprios juízos a respeito dos fatos que lhe são apresentados [...] (p.11).

É possível perceber, historicamente, “o quanto a literatura foi restringida, como se fosse um privilégio apenas para os mais abastados e integrantes das classes dominantes” (MATOS, 2017, p.12), onde aqueles que não tinham acesso aos processos de aprendizagem da leitura e escrita, faziam parte das classes dominadas (MATOS, 2017). Visto isso, não se deve compreender a literatura como uma simples história fictícia, algo utilitário. Sendo também reconhecida como arte, a produção literária se faz uma ponte mediadora entre tempos históricos, onde os leitores poderão, à sua subjetividade, reconstituir contextos e identificar traços característicos da cultura e sociedade sob a qual o autor do texto e/ou determinado grupo está/estava inserido.

Além disso, quando trabalhadas de maneira dialógica, respeitando a rigorosidade acerca da produção científica (estrutura sistematizada da ciência - resquícios do cartesianismo que ainda se fazem presentes) e reconhecendo as possibilidades de se compreender o mundo através da manifestação artística das palavras, ciência e literatura “podem cooperar na determinação do conteúdo e da extensão dos conceitos e das velhas, novas e futuras palavras que os denotam”. (MORAIS; KOLINSKY, 2016, p.155).

Dessa maneira, numa tentativa de entrelaçar os “dois mundos” apresento-os, como forma de introduzir minha des/construção enquanto pesquisador, mostrando-lhes parte de minha trajetória no processo de entrada ao contexto universitário, o primeiro capítulo da “minha arte”. A história está ambientada no ano de 2012, mas peço que compreendam-no como sendo o ano real de 2016 em transição para 2017. Neste livro em que se disfarçam, sob as cortinas da literatura, acontecimentos reais, reconheçam-me como o personagem *Gabriel*.

Foi realizado alguns recortes para que não ocupasse muito do assunto que se pretende discutir nesta dissertação. Acredito que seja necessária uma contextualização sobre minha formação enquanto ser humano, acadêmico, pesquisador; e por meio da leveza que a literatura pode proporcionar, exhibo um pouco do que compreendo de mim (por enquanto). Ademais, espero que apreciem.

## 1.2 Capítulo primeiro do livro *Memórias, talvez póstumas, de um Gabriel*

02 de dezembro de 2012. O mundo não havia acabado como disseram que aconteceria naquele ano, mas o de Gabriel Cardoso dos Anjos parecia mais conturbado do que salvo. Jovem muito ativo, praticante de exercícios físicos e fascinado por futebol, ele era dono de um coração bondoso e de uma maturidade que espantava quem quer que visse as suas atitudes, não deixando nunca de lado a sua sensibilidade para os pequenos detalhes do cotidiano e, consequentemente, de todo o resto. Gabriel, já com os seus 17 anos de idade, se deparou com um dos maiores obstáculos da sua vida: os seus sentimentos.

No final do ano no qual ele se formaria, o menino-homem estava fragilizado com o encerramento de mais uma era, “a mais complexa etapa da vida humana”: o ensino médio. Ele se viu nostálgico ao ser realista e concluir que havia ali, dentro do colégio público Carlos Magno, no 3º ano B, pessoas das quais ele amou e nunca mais teria contato novamente.

A conquista de mais uma fase vencida e a perda dos laços construídos ao longo dos memoráveis três anos de colegial havia se tornado um paradoxo complexo demais para Gabriel conseguir resolver sozinho – ou pelo menos era o que ele pensava naquele momento –, no entanto, na sua mente havia a certeza de que ele tinha alguém do lado para dividir as suas angústias, o seu melhor amigo de infância, que o acompanhou pelas mais diversas escolas e que, por coincidência do destino, moravam na mesma rua desde criança.

Gabriel e Olavo moravam há poucos metros de distância, o que facilitou o surgimento dessa amizade que, se dependesse unicamente dos dois, duraria até depois da vida. [...]

Gabriel, voltando para casa depois do fim de uma manhã carregada de sentimentos confusos, dentro do coletivo “super vazio” de Campo Grande, estava acompanhado do seu melhor amigo (Olavo) e dos seus dois irmãos; Michael, de 19 anos, dos quais desses repetiu dois no colégio, e por isso ainda os acompanhava; e Rael, o caçula de 15 anos.

Encostado na janela, olhando para o nada e pensando em tudo, foi notada pelo seu amigo a sua dispersão:

— Qual foi, Biel? Tá “fritando” aí! — disse Olavo rindo, mas percebendo que algo de diferente se passava na cabeça de seu amigo.

— Não foi nada! — Gabriel encarou Olavo sem-graça — Tô viajando aqui.

Esboçando um sorriso intrínseco de certa tristeza, Gabriel seguiu viagem mental e continuou a refletir sobre o destino dos vínculos com as pessoas daquela escola.

Quando ele chegou em casa, próximo ao meio-dia, almoçou e dormiu um pouco. O dia não tinha sido ótimo, mas também não foi péssimo. Estava grato por viver mais um e triste por menos um que há de ter nessa terra. Gabriel se esgotou tanto com aquelas reflexões que nem mesmo o uniforme ele tirou. Após o almoço, ele se deitou da maneira como havia chegado: uniformizado e de tênis.

Quase anoitecendo, despertou mais leve do que quando adormeceu. Levantou, tomou um banho com a água em uma temperatura que, se ficasse mais um minuto, congelava ali mesmo. Devidamente banhado, limpo de toda carga viral que poderia ter trazido do coletivo na volta da escola, ele se juntou na sala com os seus pais, Marcos dos Anjos, que era corretor imobiliário, e sua mãe, Joana dos Anjos, professora na educação infantil, e resolveu compartilhar com eles o que havia acontecido em seu âmago nesse dia:

— E aí, pai! Oi, mãe! — Cumprimentou os dois da maneira não formal que ele sempre fazia e se sentou ao lado do seu pai.

— E aí, urso. Hibernou essa tarde, ein?! — respondeu o seu pai.

— Bom dia! – falou ironicamente a sua mãe.

Gabriel tinha uma relação muito próxima com os seus pais. Diferente da grande maioria, ele era privilegiado em ter seus pais ainda juntos mesmo após os seus 20 anos de idade, visto que nos dias atuais dificilmente vemos casais que permanecem casados por tanto tempo. Tinha total liberdade para falar com eles e se sentia muito à vontade, principalmente com o seu pai.

A pouca diferença de idade contribuiu para que pai e filho fossem amigos e até mesmo confundidos como irmãos quando iam aos lugares juntos e Marcos estava sem barba. Sempre que precisava falar sobre algum incômodo, sobre uma angústia ou uma expectativa, sejam elas nos relacionamentos, nos estudos ou em qualquer outra coisa, Gabriel sempre contava primeiramente ao seu pai.

Prova de que não existiam barreiras nessa relação, era que a conversa vista como tabu pela grande maioria dos adolescentes foi tida aos 12 anos de Gabriel, que era muito curioso e também precoce, e perguntou a seus pais sobre sexo. Eles não hesitaram em responder, pois conheciam o filho que criaram e pensavam que ter esta conversa era algo muito valioso para pais e filhos, e que isso diminuiria as chances de problemas na mocidade, como DST's e uma gravidez acidental.

Devido à essa boa abertura com os pais, Gabriel não titubeou e começou a despejar na mesa toda a sua inquietação quanto ao que seria de si com o fim do ensino médio:

— Hoje aconteceu uma situação muito estranha na escola. Do nada eu me peguei chateado, pensando que algo que eu gosto tanto vai acabar e eu não posso fazer nada para mudar isso. É o fim de um ciclo; o fim de muitas amizades que eu fiz, e isso tem me deixado muito mal.

— Isso é normal, filho! Todos nós sentimos certa tristeza quando terminamos a escola... Parece que parte da gente vai embora, né? — Respondeu Marcos com um olhar ativo de compreensão para as reflexões do filho.

— Sim, é exatamente isso. No fundo eu sabia que seria difícil, só não imaginei que fosse tanto assim.

— Para de pensar nisso e se concentra na sua festa de formatura! Você vai se divertir com os seus amigos; e outra, na faculdade vão surgir novas amizades! Você vai se ocupar com outras coisas. Esse sentimento é passageiro, logo vai embora... — Joana, que sempre foi muito maternal, tentou consolar o filho.

— É... Espero que isso passe logo.

Duas semanas depois, dia 16 de dezembro, era o dia da sua formatura. Gabriel se arrumou como sempre fazia. Menino muito vaidoso, com uma pitada narcisista na sua personalidade, abotoou a camisa, colocou uma gravata, um sapato social e foi para a festa que, aos seus olhos, soava como uma despedida.

Contente por poder se formar juntamente com o seu melhor amigo e por ter as suas respectivas famílias presente na festividade, por um momento ele se esqueceu que aquilo era um adeus e dançou como nunca tinha dançado antes. Se alcoolizou pela primeira vez – com a autorização dos seus pais, é claro e naquele instante, embriagado pela felicidade alcoólica, subjuguou a triste sensação de perda que o dominava até então e aproveitou a noite.

Na tarde do dia 17 de dezembro, um domingo pós-festa, veio o resultado da sua noitada: ressaca! A primeira que ele enfrentou, estranhando os embrulhos estomacais que nunca antes havia sentido e as marteladas da vodka que soavam em sua cabeça. Apesar de mal fisicamente, por dentro seguia contente pela noite que teve.

Era o início das férias eternas do ensino médio e assim seguiram os dias. O natal foi ótimo! Comemoraram em família! Ano novo que o diga! Reuniu os seus amigos do bairro Olavo, Marcio e Garcia, e juntamente com os seus irmãos e os primos que vieram de São Paulo, fizeram uma comemoração estrondosa!

[...]

Mas voltemos à virada do ano.

Gabriel bebeu e se divertiu junto de seus amigos como se não houvesse amanhã. Mas o amanhã chegou. Novamente batia na sua porta a bendita ressaca. Pouco mais habituado a ela, tomou uma xícara de café, bateu no peito e foi para a luta. A luta? Decidir qual seria o próximo passo a ser dado na sua vida.

Janeiro de 2013 chegou! Vestibular o aguardava, era hora de escolher um caminho a ser seguido. Apesar do gosto por atividades físicas, tinha também um carinho particular pelos aspectos históricos da formação do mundo, e havia ainda em seu interior a vontade nunca revelada de ser escritor. O seu lado curioso acabou falando mais alto, então ele optou por tentar o curso de História em duas universidades da sua cidade, uma pública e outra comunitária.

Notado o seu esforço por todos à sua volta, mas duvidoso de si mesmo, Gabriel fez as provas. Para a sua surpresa e espanto nenhum dos seus pais, ele foi aprovado nas duas, conseguindo uma bolsa de estudos na universidade que escolhesse:

— Parabéns, filho! — exclamou o seu pai com um sorriso de orelha a orelha após a notícia da aprovação — Nós tínhamos certeza de que você conseguiria!

— É claro que tínhamos! — Joana se aproximou do filho e deixou um abraço apertado nele. Se não fosse pela intervenção de Michael e Rael, aquele abraço teria durado mais tempo e a mãe de Gabriel – muito provavelmente – teria começado a chorar.

— Parabéns, mano! — Rael e Michael disseram em coro para o irmão.

E com os olhos marejados, quase não conseguindo falar, Gabriel respondeu com a voz embargada:

— Obrigado! Eu amo vocês!

Sua mãe, seguindo os instintos maternos que a guiavam na certeza de que seu filho conquistaria o objetivo pelo qual lutava, tinha deixado previamente preparado o seu prato favorito, lasanha, para que comemorassem juntos após a notícia. E assim fizeram. Ah, não posso deixar de citar que também havia um delicioso pudim de pão, preparado para a sobremesa daquele dia.

Sentaram-se todos à mesa, felizes pelo triunfo de Gabriel sobre esta etapa da vida. O diálogo entre eles foi o mais descontraído, sem tocar em problemas ou questões sérias, apenas falavam sobre futebol, amigos, histórias do passado (por parte dos seus pais) e dessa maneira findou-se o almoço.

Joana e Marcos, como de costume, deslocaram-se para o quarto para a tradicional pestana pós-almoço. O irmão mais velho arrumou-se e foi para o trabalho, enquanto o caçula começou a jogar em seu celular. Gabriel então foi para o seu quarto ainda contente, pensando

em qual universidade cursar. Sentou sozinho em seu quarto e optou pela universidade mais próxima da sua casa.

A comemoração, por parte dele, durou pouco. Alguns dias se passaram e novamente o sentimento de perda das pessoas que o acompanharam no colegial voltou a tomar conta do seu interior. Ainda eram férias, as aulas da faculdade iriam começar em fevereiro e ele tinha muitos dias sem ocupação mental para pensar sobre a perda recente, então direcionou o seu foco ao esporte. Jogou futebol todos os dias da semana; e como jogou! Fez tudo quanto é tipo de gol! Jogou tanto que janeiro voou e poucos dias antes do início das aulas, se viu exausto e desidratado. Mas logo se resolveu. Foi ao médico, tomou 1 litro de soro e normalizou.

### **1.3 A desconstrução do Eu enquanto sujeito pesquisador e a construção de um campo metodológico**

Retornando ao mundo real e acadêmico, antes de adentrar à pesquisa cujo título apresenta previamente do que se trata, é de suma importância que eu me apresente não somente enquanto pesquisador, mas também enquanto sujeito inserido em uma trajetória de ressignificações até a construção do presente estudo.

Aos dezessete anos, recém saído do ensino médio, adentrei à Universidade Católica Dom Bosco no ano de 2017, por meio do Programa Universidade para Todos - PROUNI, onde é oferecido, pelo governo federal aos estudantes, uma oportunidade de cursar de forma “gratuita” um curso à sua escolha em uma universidade privada, tendo como requisito principal uma nota de corte advinda do Exame Nacional do Ensino Médio para a seleção do bolsista. Após a realização da parte burocrática, entregando os devidos documentos solicitados para o estabelecimento de um vínculo formal com a universidade, ingressei no curso de Licenciatura em História.

De início, houve um estranhamento de minha parte quanto a dinâmica do curso, pois, em meu subjetivo, tinha uma concepção formada acerca do que poderia ser o curso. Esperava muitos estudos metódicos, utilizando de datas e acontecimentos cravados na história para que pudesse decorar o conteúdo. Felizmente não aconteceu dessa forma. No decorrer do primeiro semestre foi desconstruída a sistematização que tinha em mente. Os conteúdos eram trabalhados de modo que sempre estimularam discussões entre os acadêmicos, promovendo assim o exercício do *pensar* e, de forma educada e respeitosa, explanar suas opiniões sobre determinado assunto.

Dessa maneira, fui me habituando ao estilo dialético do curso, onde através das aulas, principalmente na disciplina de Teoria da História (no primeiro semestre) e Historiografia Brasileira (no segundo), ministradas pela professora Me. Eva Maria Luiz Ferreira, que posteriormente veio a ser minha orientadora, onde trabalhava com diversas concepções acerca da produção do conhecimento histórico. Dentro desses estudos, tive por referência duas figuras históricas, que marcaram a mudança de uma era de investigações a partir da criação do movimento historiográfico da *Escola dos Annales*<sup>4</sup>, tendo como protagonistas os historiadores franceses Marc Bloch<sup>5</sup> e Lucien Febvre<sup>6</sup>.

O movimento foi responsável por introduzir métodos característicos das Ciências Sociais ao estudo da História, promovendo o rompimento com o paradigma positivista (principalmente pelo uso de datas e nomes históricos) e contribuindo para a reformulação metodológica cronologicamente estruturada. A partir disso, passaram a ser considerados, com mais ênfase, outras formas de se investigar e produzir conhecimento dentro do campo da História, que não fosse mais atrelado aos grandes feitos e as figuras heróicas.

Posteriormente, influenciados pelas discussões propostas pela *Escola dos Annales*, entraram em cena outros historiadores acentuando posicionamentos que ficaram conhecidos como *A História Vista de Baixo (ou também a História dos Vencidos)*, onde a historiografia se propunha a realizar construções a partir do estudo de homens e mulheres considerados comuns até então (SHARPE, 1992). Dessa forma, durante as aulas da professora Eva, foram introduzidos outros conteúdos correlacionados com essa desestruturação do positivismo histórico. Um destes assuntos tratava das temáticas indígenas.

Não tenho vergonha de lhes contar aqui que entrei no curso com uma visão carregada de concepções estereotipadas a respeito dos povos indígenas, um imaginário colonizado advindo dos estudos realizados no ensino básico (fundamental e médio) e, graças as aulas, fui me desconstruindo e repensando meu posicionamento enquanto futuro professor que seria. Consegui fazer um paralelo sobre os povos indígenas e a História Vista de Baixo. Percebi que, ainda hoje, são propagados conceitos e “conhecimentos” extremamente distorcidos do que na realidade são povos indígenas em sua diversidade. Assim, comecei a compreender a história buscando fontes em que os produtores do conhecimento fossem os *vencidos*, que

---

<sup>4</sup> Movimento historiográfico de meados do século XX, que teve por característica o rompimento com o positivismo na análise da história.

<sup>5</sup> Marc Léopold Benjamim Bloch, foi um historiador francês, cuja obra, posteriormente, foi considerada revolucionária no campo da história. Fundador da *Escola dos Annales (primeira geração)*.

<sup>6</sup> Lucien Paul Victor Febvre, historiador e também francês, foi co-fundador da *Escola dos Annales*, integrando, como parceiro de Bloch, a primeira geração do movimento.

aprofundando teoricamente, dentro da perspectiva pós-colonialista atravessada pelos estudos culturais, Gayatri Spivak (2009) veio a chamar de subalternizados.

Mas é claro que um semestre não seria suficiente para trilhar o caminho percorrido até aqui, onde desenvolvi a disposição e o anseio em cooperar, através do meio acadêmico, com as reivindicações indígenas. Encontrar os caminhos para que hoje pudesse ter como foco o intuito supracitado foi um processo gradativo, que se tornou possível através do primeiro passo dado com minha entrada no Centro de Documentação Indígena Antônio Brand (CEDOC)..

Após minha introdução no CEDOC, comecei a participar dos eventos organizados pelo setor, no qual eram todos voltados às temáticas indígenas. Dessa maneira, passei a conviver com acadêmicos indígenas de etnias diferentes. Sobre esse contexto pluriétnico, é possível compreender as relações partindo do relato cedido (através de entrevista realizada para construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso/UCDB) pelo meu colega e acadêmico Xavante, Elinaldo Tsereaube, sobre a convivência em grupo com parentes indígenas na residência estudantil no qual moravam por meio do Programa Rede de Saberes:

Cheguei lá (na residência onde ficavam os indígenas) estavam lá ainda o meu irmão (entrevistado I - TCC) e o Advailson; eram os veteranos daqui dos Xavante. A gente conversava na nossa língua e eles (colegas Boe) ficavam quietos, meio espantados [...] aí nessa convivência alguns tiveram curiosidade do porque a gente falava e logo em seguida, parece que a gente despertou essa vontade de eles (Bororo) começarem a falar de novo. Porque na história diz que o povo Bororo tinha perdido sua língua há alguns anos atrás, só que encontrei lá povos de duas regiões, os daqui de Meruri e os de Rondonópolis. Os de Rondonópolis falavam fluentemente a língua deles [...] Eu fiquei admirado porque até então eu não sabia que alguns ainda falavam (aldeia Bororo de Rondonópolis). (TSEREAUBE, 2020 - **entrevista II - TCC**. [arquivo. mp4 - 48 min]).

Analisando este relato, percebo que houve trocas de experiências por parte dos diferentes povos indígenas que estavam naquele local. Uma espécie de república estudantil indígena que se caracterizou por possibilitar a emergência de diálogos outros, até então inexistentes antes do fato de conviverem com a diferença étnico-cultural: “Que dizer da situação cultural muito mais complexa em que ‘necessidades espirituais e intelectuais antes não reconhecidas’ emergem da imposição de ideias ‘estrangeiras’” (BHABHA, 1998, p. 33). Convirjo com Bhabha (1998) ao pensar na presença de “estrangeiros” em um mesmo ambiente, visto que isso permite a construção de espaços fronteiriços e deles emergem possibilidades que, anterior à este encontro, não existiam (BHABHA, 1998).

Da mesma forma, a presença de indígenas em âmbito universitário proporciona o estabelecimento de relações inter/multiculturais, onde por meio desta, o convívio com esses colegas, por si só, já se fez enriquecedor, pois muitas são as discussões e delas, vários são os aprendizados. Digo isso em meu nome, já que aprendi muito com meus colegas indígenas, principalmente sobre suas cosmovisões, pois era algo que tinha muita curiosidade.

Desta forma, compreendi que a diversidade de povos, culturas, línguas e tradições não é e nunca será um obstáculo para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos sujeitos, e que temos de refletir sobre falas como a do acadêmico Elinaldo, para que inspirados nesses relatos possamos construir com os sujeitos “outros” uma relação mútua de conhecimentos, que nos possibilitam novas compreensões e promove o respeito às especificidades de cada sujeito.

Além de estagiário no CEDOC - UCDB, apareceu-me outra oportunidade, já no segundo semestre de 2017, desta vez como pesquisador de iniciação científica. Novamente como voluntário, sob orientação da prof. Eva, aceitei o desafio de ingressar no mundo da pesquisa. Começamos desenvolvendo uma investigação documental, construída a partir do acervo online do Museu do Índio, onde encontramos documentos produzidos pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI (1910-1967). Tínhamos como guia o plano de trabalho: Educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá na documentação histórica - inserido no projeto de pesquisa: A relação entre a formação de professores, os projetos políticos pedagógicos e a organização curricular em escolas indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, sob coordenação do professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, meu atual orientador.

Demos início às práticas investigativas, realizando o levantamento dos documentos ligados ao nosso plano de trabalho, realizando leituras e discussões em cima de autores que dialogavam com o tema. Com isso, fomos construindo um primeiro artigo que seria entregue como relatório final no ano seguinte. Durante todo desenvolvimento no primeiro ano de pesquisa, participei de eventos como o VIII Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão (2018), onde tive a oportunidade de apresentar, juntamente com minha orientadora, os primeiros resultados de nossa pesquisa.

Foi uma ótima experiência, pois nunca antes havia participado de um evento acadêmico. Uma nova vivência adquirida, onde caminhei em um espaço desconhecido e pude ainda compartilhar um pouco do meu progresso enquanto pesquisador.

No mesmo ano, se encerrou o primeiro ciclo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, entretanto ainda pude continuar como voluntário, seguindo com o mesmo plano de trabalho. No primeiro semestre de 2018, tive o prazer de conhecer dois

irmãos indígenas do povo Xavante, que se tornaram meus amigos, Ademar e Edmundo. O primeiro era do curso de Pedagogia e o segundo, era meu veterano no curso de História. Nos encontramos nas aulas onde reunia-se todas as licenciaturas. Os dois estavam cursando uma disciplina pendente e por isso estavam na mesma sala que eu.

Nos tornamos amigos e com isso, aprendi um pouco mais sobre a cultura Xavante. Mas além disso, percebi certa dificuldade de meus colegas quanto ao conteúdo ministrado na disciplina de Linguagens e Tecnologias: Produção de Texto, que cursamos juntos. Isso me despertou uma inquietação sobre como era diferente para eles, a entrada na universidade. A começar pelo idioma, pois eles falam fluentemente o idioma Xavante e tinham dificuldade com a Língua Portuguesa.

Também era difícil vê-los conversando, em sala e durante o intervalo, com outras pessoas que não fossem seus colegas indígenas de outros cursos. Infelizmente, Edmundo veio a deixar o curso de História pouco tempo depois que o conheci. Conforme coloca Bergamaschi, Doebber e Oliveira-Brito (2016)

Em muitos casos, abandonar o curso universitário, mesmo que temporariamente, é uma sabedoria dos estudantes indígenas, que regressam para seus territórios, buscando em suas comunidades o fortalecimento necessário na vivência comunitária, no contato com a língua materna, no convívio com a família extensa, na vivência da espiritualidade, aspectos tão afastados da academia em detrimento ao predomínio de uma lógica racional.(p.177)

Infelizmente, esse não foi o caso de Edmundo, o que me deixou um pouco triste, pois percebia certos olhares preconceituosos voltados aos meus colegas, e penso que isso pode ter (des)contribuído para que ele não retornasse para a universidade. Eu, enquanto um não indígena, não sofria com as mesmas situações que meus amigos, mas conseguia percebê-las de longe e me incomodava muito com isso. Em diversas situações percebia o preconceito nas pessoas, em outros colegas dos cursos de História, Pedagogia, Biologia, quando deixavam de falar comigo pela presença de meus colegas indígenas. Em atividades de lazer que a UCDB possibilitava, liberando o ginásio para a prática do futsal, por exemplo, vi meus amigos não serem escolhidos para os times, sendo deixados às margens das atividades. O próprio relato de meu amigo Ademar Tsereowe, exemplifica essas situações:

Dentro da sala, eu fiquei assim... é muito difícil de me aproximar. Eu ficava lembrando “não é assim que eu vivo na aldeia” [...] Fiz duas semanas sem fazer amizade [...] Eu percebi bastante um preconceito corporal [...] é difícil alguém falar na cara, mas eu já vi alguns falando nas costas[...] acontece na sala, nos trabalhos em grupo você fica sozinho. (TSEREOWE, 2020 - **entrevista I - TCC**. [arquivo. mp4 - 61 min.]).

Isso me machucava muito, pois não sabia o que fazer. Apelar para uma agressividade verbal ou física me faria tão medíocre quanto aqueles que estavam excluindo meus amigos. Na tentativa de amenizar a situação, eu, que sempre era escolhido para jogar, me retirava do primeiro time para integrar o time de meus colegas. Sei que não era o suficiente para corrigir uma situação excludente, mas era a forma que tinha encontrado de manifestar minha solidariedade em relação a esses desafios que eles enfrentavam.

Como muito me afetavam esses acontecimentos, mesmo não sendo o sujeito que diretamente sofria com isso, fiquei curioso para entender como eles lidavam com essas dificuldades, mas essas inquietações não foram respondidas naquele momento, pois necessitavam de um estudo mais denso para compreender o processo no qual meus amigos estavam inseridos, do qual hoje tentarei, por meio desta pesquisa, apresentar, mesmo que minimamente, o complexo processo de ingresso e permanência de acadêmicos indígenas nas universidades e qual a relação do Programa Rede de Saberes na trajetória dos egressos da UCDB. Mas voltemos à Iniciação Científica.

Continuei sob orientação da Me. Eva e seguimos com as análises documentais ligadas ao sistema educacional imposto pelo SPI aos indígenas, principalmente aos Guarani e Kaiowá. Participamos de outros eventos como o Congresso Internacional de Direitos Humanos, promovido pela UFMS, o Seminário Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão e o Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, ambos promovidos pelo PPGE/UCDB, onde também apresentamos nossos resultados, dessa vez um pouco mais desenvolvido do que no primeiro momento, onde cada vez mais, ao aprofundar-me nos estudos históricos sobre os povos indígenas, percebia que as dificuldades que passavam meus amigos era fruto do espírito colonizador europeu, que deixou marcas também na educação. Através de um sistema educacional

Impuesto a los pueblos indígenas como medio de dominación cultural/social, la educación volcada a esos pueblos era de cuño homogeneizante e integracionista, ya que se planeaba la transformación de las costumbres/comportamientos/creencias de los indígenas para que, así, permaneciesen inertes en ese proceso sin posibilidades de reacción. (SOUZA; FERREIRA; VIEIRA, 2022, p. 212).

Por estar imerso no meio acadêmico, participando de eventos, apresentando trabalhos, tudo isso proporcionado pelo PIBIC, pude também por meio deste, participar do grupo de pesquisa Educação e Interculturalidade, integrado ao PPGE/UCDB, no qual uma das professoras do PPGE em que estou matriculado, Adir Casaro Nascimento, coordenava. As idas e vindas no grupo de pesquisa foram de significativa importância para a composição do

meu eu-pesquisador. Isso porque dentro dele convivi com colegas que estavam mais “avançados” no que se refere aos estudos e a pesquisa em si, e isso contribuiu para meu amadurecimento acadêmico, visto que aproveitei de diversos aprendizados proporcionados pelo grupo, utilizando-os na graduação e também na vida pessoal.

Por me fazer presente neste local, estive a disposição e com isso, pude colaborar com a organização dos eventos promovidos pelo PPGE/UCDB (Seminários Povos Indígenas e Sustentabilidade, Seminários Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão). Enquanto estava vivendo a universidade, Ademar, irmão de Edmundo, me contou sobre a dificuldade que tinham de enfrentar a distância e a própria interpretação dos conteúdos, somado ao choque linguístico, conforme posteriormente relatado em entrevista durante a elaboração de meu trabalho de conclusão de curso:

Eu me senti assustado e principalmente fiquei com saudade. Mato Grosso e Mato Grosso do Sul é muito longe! Isso que “quase me matou”... Quase desisti no primeiro semestre por causa de saudade da minha família, nunca deixei eles tão longe assim [...] Eu fiquei pensando, como que eu vou enfrentar essas pessoas e essa faculdade “grandona”[...] (TSEREOWE, 2020 - **entrevista I - TCC**. [arquivo. mp4 - 61 min.]).

Já realizando pesquisa dentro da temática indígena, novamente me vi com um problema do qual afetava diretamente meus amigos e colegas indígenas que estavam naquele mesmo espaço juntamente comigo. Percebi que a passagem indígena pela universidade envolvia muito mais do que apenas alimentação e moradia. É claro que são pontos importantes, entretanto não são os únicos que influenciam na permanência até o final dos cursos por esses acadêmicos.

Neste momento, após a desistência de meu colega, percebi o quão relevante era o Programa Rede de Saberes durante toda a trajetória dos estudantes indígenas, desde o momento de entrada até a colação de grau. O espaço disponibilizado pelo NEPPI, proporciona o convívio entre os acadêmicos indígenas da UCDB e isso é muito significativo quando pensamos na união dos povos indígenas em prol de melhorias para suas respectivas etnias e uma mudança no cenário nacional.

A presença de múltiplos povos fazia com que se apoiassem uns aos outros, gerando estímulo para continuarem mesmo com todas as dificuldades enfrentadas. O NEPPI se fez e faz, um apoiador das causas indígenas e também um amparo aos acadêmicos que estão na universidade, uma vez que se coloca à disposição, prontos a ajudar em quaisquer situações que passam esses acadêmicos. O amparo prestado pelo NEPPI e o Rede de Saberes, tem extrema relevância quando pensamos na evasão indígena na universidade.

Por meio do convívio no NEPPI, no grupo de pesquisa, nos eventos que abordaram a temática indígena e principalmente pelas conversas com meus amigos indígenas, percebi que já não era o mesmo que havia entrado na universidade. Hoje não mais reconheço-me sob uma ótica identitária moderna, na qual se baseia na concepção de que o ser humano deve ser um indivíduo absolutamente “unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (HALL, 2020, p.10). Isso porque, segundo Hall (2014), temos identidades plurais e elas manifestam-se de acordo com os espaços que transitamos, sendo construídas nestes e por estes espaços e das relações com os sujeitos que ali estão.

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de *exterior constitutivo*, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo - e, assim, sua ‘identidade’ - pode ser construído (HALL, 2014, p. 110).

Compreendi então, que estava em um processo contínuo e de constantes transformações, desconstruindo e reconstruindo-me a todo momento. E fiquei contente com isso, pois quando recém ingressado à graduação, tinha uma visão turva sobre a realidade dos povos indígenas. Uma ótica carregada de estereótipos advindas do ensino regular, do qual precisa-se colocar em pauta a falta de representatividade indígena e a propagação/perpetuação de concepções equivocadas, para que dessa forma rompamos com essas inverídicas histórias criadas pelo discurso colonial.

Após essa mudança, que hoje consigo enxergar e que foi se desenrolando de maneira sutil ao longo dos anos na graduação e como pesquisador de iniciação científica, alcanço a provisória conclusão de que quem se descreve se limita. Não chegará o dia em que conseguirei expressar toda minha composição enquanto ser humano, enquanto acadêmico, enquanto pesquisador. Serei sempre um sujeito em constante movimento, sendo modificado pelos espaços e pelas pessoas que me atravessam e dessa forma, reconheço que estou agora em um novo processo de des/reconstrução, do qual a pesquisa que vos apresento não é e não pode ser algo concreto/universal, mas apenas o início de uma caminhada, da qual se mais pesquisadores estiverem dispostos, poderão também trilhar caminhos outros dentro deste tema.

E para trilhar meu caminho dentro desse campo, torna-se necessário o delineamento de como o farei; a explicitação de um “como fazer” (MEYER; PARAÍSO, 2014) essa

pesquisa dentro dos objetivos propostos. De início, pensei em realizar uma investigação unicamente documental, cujo projeto de pesquisa ao qual apresentei no processo seletivo do PPGE/UCDB propunha um trabalho com a documentação do Serviço de Proteção aos Índios - SPI, cuja produção historiográfica revela, nas entrelinhas, a colonialidade em sua conduta.

Entretanto, apesar de muito instigante para um historiador a ideia de trabalhar com uma vasta documentação histórica como essa, ao longo das reflexões surgidas desde a graduação em si, com meus colegas do Programa Rede de Saberes, nos grupos de pesquisa Educação e Interculturalidade - GPEIN e Educação Intercultural e Povos Tradicionais - GPEIPT e das aulas no PPGE/UCDB, acabei descobrindo que as vozes dos que estão ao meu entorno me afetaram e ainda afetam de maneira mais significativa, abrindo diversas possibilidades sensíveis de análise que os documentos não me proporcionariam.

Por isso, converso teórico-metodologicamente com Bergamaschi e Souza (2016) quando decidi seguir minha subjetividade em relação à alteração dos projetos de pesquisa, pois deixo de lado o positivismo/cartesianismo fortemente presente na formação do historiador, escolhendo trabalhar a partir daquilo que mais me “desequilibra”.

[...] para falar a partir do que pensam os grupos e as pessoas com as quais pesquisamos e convivemos, há a necessidade de sair da lógica da razão e seguir o caminho do aprofundamento teórico-afetivo, sinalizado por um pensamento flexível e intuitivo. (BERGAMASCHI, SOUZA, 2016, p. 216)

Isso ao meu ver, pode soar como um distanciamento da sistematização da pesquisa à maneira estreitamente cartesiana, atribuída pela modernidade como única forma possível de se fazer “ciência” (MEYER; PARAÍSO, 2014). Poderia então dizer que foi um processo de flexibilização metodológica sem comprometer o rigor da pesquisa, mas no sentido de me deixar guiar pelos afetamentos que mais me desequilibraram nesse processo, escolhendo vivenciar um campo empírico a partir da escuta sensível e atenta das vozes dos estudantes indígenas que passaram pelo Programa Rede de Saberes/UCDB.

Pensando com Meyer e Paraíso (2014), vejo que meu ingresso na pós-graduação e as leituras e discussões dela advindas, me fizeram refletir sobre mim mesmo. Uma auto análise dentro do processo de pesquisa, em que repensei minha postura enquanto pesquisador e enxerguei que minha proximidade e estima pelas conversas com meus colegas indígenas me causavam muito mais questionamentos do que a leitura da documentação do SPI e por isso, me permiti, juntamente de uma conversa com meu orientador, alterar meu projeto de pesquisa, direcionando meu foco à construção de uma pesquisa coletiva em que os egressos indígenas do PRS pudessem participar de maneira significativa.

Sobre isso, Colman e Souza (2021) afirmam que a investigação quando realizada sob a perspectiva da colaboração e da produção coletiva,

[...] proporciona a construção de um conhecimento empírico que colabora para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, onde a academia passa a ser um meio de expressar, lutar e reivindicar, pautas que surgiram a partir da convivência dentro do campo pesquisado e assim, passamos a escrever com mais propriedade, porque essas vivências permitem-nos escrever de dentro da realidade dos indígenas, pensar *com* eles e não mais *sobre* eles (COLMAN; SOUZA, 2021, p. 175).

Após esses desdobramentos busquei, dentro da construção de meu campo metodológico, encontrar fundamentação para o que me dediquei a investigar, de maneira que não fossem ouvidas as vozes somente em uma simples relação de perguntas e respostas.

Apresentados os propósitos deste estudo, a presente pesquisa pretende-se cumprir a partir da utilização da realização de entrevistas com os sujeitos que não só testemunharam, como também viveram e fizeram parte de diversos acontecimentos no decorrer do Programa Rede de Saberes. Entretanto, busco fugir da realização de entrevistas fatistas (SILVEIRA, 2002), cujo foco se manifesta estritamente à “coleta de dados” livre de subjetividades, deixando escapar pormenores, dos quais enxergo grande relevância para o desenvolvimento desta.

Para que seja construída uma pesquisa cooperativa em que haja o mínimo de distanciamento na relação entrevistador/entrevistado(a), compreendo que a realização dessas gravações construíram conhecimentos entrelaçados às experiências e a visão de mundo de cada acadêmico(a) indígena entrevistado(a), uma vez que não se compreende a fala dos sujeitos como sendo algo isolado do contexto ao qual estão/estiveram imersos, o que se têm, segundo Silveira (2002), são falas situadas, que podem ser utilizadas como dados por um pesquisador ao tentar atribuir sentido aos fenômenos sociais ou culturais.

Saliento que minha vontade era de poder transitar pelo espaço físico do Programa Rede de Saberes da UCDB, inclusive realizar as entrevistas com os acadêmicos indígenas neste espaço, por ser um ambiente que se relaciona com estes acadêmicos e dessa forma afeta diretamente a construção de seus discursos (SILVEIRA, 2002) no que se refere ao diálogo sobre o Programa. Entretanto, no momento em que ingressei na Pós-Graduação, no início de 2021, globalmente estávamos em um período fortemente afetado pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), cujo controle ainda não se estabeleceu completamente até o presente momento e devido à isso, mesmo com a redução do número de casos, decidi optar pela concretização das entrevistas através do meio virtual/remoto.

Essas entrevistas foram realizadas utilizando como base de comunicação a plataforma online Google Meet, sendo todas elas gravadas, com autorização prévia dos sujeitos, e transcritas integralmente para posterior retirada de falas e incorporação na dissertação.

Mesmo me propondo a construir essa pesquisa a partir da realização de entrevistas, não me afastei totalmente da possibilidade de uma análise documental. Agora, não mais estou próximo da documentação do SPI, mas penso ser extremamente relevante trabalhar com as *vozes textuais* que os egressos do Programa Rede de Saberes manifestaram e manifestam, principalmente se tratando da própria relação entre os acadêmicos e o Programa. Assim sendo, busco operar

[...] por meio da articulação. Procurar articular implica reconhecer que é preciso pensar sem querer suprimir as diferenças. Implica também não poder contar com a hipótese alentadora de, no resultado final, haver uma unidade. Ao invés de unidade, haverá proliferação de diferenças (BACKES, 2005, p.1)

Dessa maneira, busco articular teórico-metodologicamente, em consonância com os Estudos Culturais e Pós-Coloniais, também às vozes textuais<sup>7</sup> presentes em relatos de egressos do Programa Rede de Saberes (de diferentes instituições no MS) contidos no livro *Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade* (que foi resultado do seminário *Povos Indígenas e Sustentabilidade* do ano de 2009), as vozes ouvidas nas entrevistas que realizei para a construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *Ensino Superior: vivências, permanência e contribuições na trajetória acadêmica indígena*, já que os(as) acadêmicos(as) entrevistados(as) faziam parte do PRS e devido à relação de continuidade do trabalho de conclusão de curso por meio desta pesquisa; e, por fim, com as vozes dos(as) egressos(as) do PRS/UCDB que aceitaram o convite para contribuir na construção desta dissertação de mestrado.

Ao todo, abrangendo as entrevistas para o TCC (2020) e as atuais no mestrado (2022), foram selecionados 6 indígenas que passaram pela universidade por meio do PRS/UCDB. Para o TCC, entrevistei uma indígena trans do povo Boe Bororo, acadêmica de Pedagogia (2019-2022 - ainda cursando) e dois indígenas do povo Xavante, sendo um deles também acadêmico do curso de Pedagogia (2016-2019) e o segundo, acadêmico do curso de Letras

---

<sup>7</sup> Denomino vozes textuais as falas de acadêmicos indígenas que estão transcritas no livro referido acima, visto que, de maneira um tanto poética mas extremamente significativa na luta e resistência dos povos indígenas, suas vozes estão ecoando sobre os espaços acadêmicos de maneira textual.

(2019-2021<sup>8</sup>). Já no atual processo de pesquisa, para a produção da dissertação, foram entrevistados um indígena do povo Xavante, egresso do curso de Licenciatura em Letras (2015-2018), e atualmente professor na escola indígena da aldeia Sangradouro - MT; uma indígena trans, do povo Boe Bororo, egressa do curso de Design (2016-2019), recentemente intitulada Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e por fim, uma indígena do povo Kadiwéu, egressa do curso de Design (2009-2012), atualmente ativista, artista e estilista indígena.

Abaixo, para melhor compreensão, há um quadro com os nomes dos(as) indígenas que participaram do processo de construção desta pesquisa, identificando o seu respectivo período de participação direta:

**Acadêmicos(as) entrevistados(as) para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (2020)**

<b>Acadêmico(a)</b>	<b>Povo</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano</b>
Andrya Kiga	Boe Bororo (MT)	Pedagogia	2018-2020
Ademar Tsereowé	Xavante (MT)	Pedagogia	2016-2019
Elinaldo Tsereaube	Xavante (MT)	Letras	2018-2021 (migrou para uma universidade em MT)

**Acadêmicos(as) entrevistados(as) durante a realização da dissertação - Mestrado em Educação UCDB (2022)**

<b>Acadêmico(a)</b>	<b>Povo</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano</b>
Benilda Vergílio	Kadiwéu (MS)	Design	2009-2012
Kiga Boé	Boe Bororo (MT)	Design	2018-2020
Advailson Tserewane	Xavante (MT)	Letras	2015-2018

Ressalto que encontro-me agora na posição de pesquisador, ao qual busco investigar um contexto que vivenciei e fui um observador, mas penso que a observação por si só não traz experiência suficiente para a estruturação da pesquisa. Visto isso, buscando assumir uma postura humilde perante a construção do conhecimento, compreendendo que este emerge da ação coletiva, procuro melhor interpretar o campo investigado a partir das experiências e

<sup>8</sup> Elinaldo voltou para a aldeia Sangradouro, continua cursando Letras, porém agora em uma universidade no Mato Grosso.

visões de mundo daqueles que estiveram imersos no Programa Rede de Saberes, enquanto sujeitos desse contexto.

Trabalhar com a realização de entrevistas, enquanto método, transcende a gravação da mesma, pois engloba um conjunto de atividades executadas antes e depois das gravações. De maneira complementar, é de significativa importância caminhar ao lado de um levantamento bibliográfico que fundamente o preparo das indagações que serão realizadas, sendo esses questionamentos entrelaçados com produções científicas sobre o assunto que se deseja tratar.

Tendo como ponto de partida de qualquer pesquisa, uma breve passagem pelo estado da arte e a formação de um arcabouço teórico, reconheço que para a construção dessa dissertação é de significativa relevância evidenciar as discussões propostas por outros pesquisadores, compreendendo a constituição de seus olhares a partir de diferentes contextos sociais, culturais e históricos (ZANELLA, 2013). Dessa forma, amparo-me em estudos já publicados em forma de livros, revistas e artigos avulsos de autores como Quijano (2005) e Walsh (2019), por trabalharem com o colonialismo e a colonialidade, entrelaçando os processos decoloniais a partir de um lugar de enunciação indígena; Bhabha (1998), Skliar (2003), Backes e Nascimento (2011), por entrelaçarem a decolonização sob a perspectiva dos estudos culturais, compreendendo a diferença como ponto de transformação da realidade; Brand e Calderoni (2012) e Vieira, Landa e Nascimento (2019), que dialogam com a construção do Rede de Saberes enquanto política afirmativa, entrelaçam as questões indígenas analisando-as a partir da diferença cultural e compreendem a presença indígena no ensino superior como parte significativa na luta pela construção de saberes decoloniais.

## **CAPÍTULO II - DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POPULAÇÕES INDÍGENAS - NEPPI AO PROGRAMA REDE DE SABERES**

Para chegar ao campo de estudo da presente dissertação, se faz necessário compreender a construção do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI/UCDB, pois é através das ações articuladas pelo Núcleo que se alcança a consolidação do Programa Rede de Saberes como ação afirmativa no ensino superior.

Por meio do entendimento das movimentações do NEPPI, é possível identificar que o Programa não foi a única investida do Núcleo como forma de contribuir para com os povos indígenas. Diversos outros projetos foram concretizados a partir de idealizações do NEPPI, das quais grande parte dos resultados notados no atual contexto universitário indígena da UCDB, é fruto do empenho de docentes e instituições parceiras, preocupadas com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Frente à formação do Núcleo, cabe ressaltar que o mesmo se consolidou a partir da transformação das Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT<sup>9</sup>) em Universidade Católica Dom Bosco, tendo, também, estreita relação com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma (PPGE/UCDB) como será abordado adiante.

---

<sup>9</sup> Em 1961, quando nasceu o primeiro centro de educação superior do então Estado de Mato Grosso, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI). Pensando no desenvolvimento da cidade de Campo Grande e do Estado, a Missão Salesiana de Mato Grosso foi aumentando a oferta de cursos, observando a necessidade de formar profissionais de diversas áreas: em 1965, criou a Faculdade Direito (FADIR); depois, em 1970, surgiu a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração (FACECA) e, em 1972, a Faculdade de Serviço Social (FASSO). Em 1976, os Salesianos reuniram todas as faculdades numa só, iniciando-se aí as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) pelo Parecer nº 1.907/76, aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

## **2.1 A estruturação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI/UCDB**

Anteriormente conhecida como Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), para ser reconhecida uma universidade, passou por um processo de acompanhamento pelo Ministério da Educação - MEC, sendo credenciada pelo órgão no ano de 1993, por meio da Portaria nº 1.547 (FERREIRA et. al., 2019).

Após o credenciamento dado pelo MEC, a universidade teve de se adequar a algumas exigências feitas pelo mesmo, dentre as quais estava a criação dos programas de *stricto sensu*, que por sua vez, exigia também, outra série de estruturações, dentre as quais estava a criação de um núcleo de pesquisa para o estudo dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul. Pelo histórico de mais de cem anos desenvolvendo atividades junto aos povos indígenas Bororo e Xavante, a Missão Salesiana teve certa facilidade em acertar os detalhes para a articulação do núcleo voltado ao estado do MS (MACIEL; CASTILHO, 2019).

Para formalizar a criação do núcleo de pesquisa sobre povos indígenas, que era um dos requisitos colocados pelo MEC para a criação do programa de pós-graduação e, por conseguinte, a concretização da UCDB, foi realizada uma reunião onde, conforme citado por Ferreira, Sarmiento, Skowronski e Ximenes, registrou-se em ata (n.01/95) que

Aos cinco dias do mês de maio de mil, novecentos e noventa e cinco, na sala 105, setor C, bloco B, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, a convite da professora Ieda Marques de Carvalho, reuniram-se um grupo de docentes e pesquisadores interessados em criar um núcleo de estudos e pesquisas sobre as populações indígenas. Estavam presentes o professor doutor Frei Alfredo Sganzerla, o professor mestre Pe. Georg Lachnitt, o Pe. João Falco, a professora mestra Sonia Grubits Gonçalves de Oliveira, o professor José Resina Fernandes Júnior e a professora Ieda Marques de Carvalho, supracitada, todos ligados à UCDB e as professoras Miriam Moreira de Carvalho Alves e Filomena Ilca Cardoso da Associação de Educação Católica - AEC (2019, p. 217).

Houve manifestação da parte de todos os docentes participantes, proferindo sugestões e relatando sobre materiais que já obtinham sobre o trabalho com povos indígenas e logo após, a reunião foi finalizada sob a última fala da professora Ieda, que “afirmou estar criando o núcleo que se vincula a Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UCDB”, em seguida fazendo a entrega da minuta de regimento interno e propostas quanto à nomenclatura do núcleo.

Decidiu-se então que o documento será analisado por todos que, na próxima reunião, irão apresentar sugestões de acréscimos ou supressões de artigos; homologar o nome sugerido ou outro e indicar a primeira diretoria do núcleo. Ficou decidido que a próxima reunião será no dia dezanove de maio, às quatorze horas, no mesmo local. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião, da qual foi lavrada esta ata que, sendo lida e aprovada, será assinada por todos os presentes (FERREIRA et. al., 2019, p. 220).

O núcleo acabou se concretizando em decorrência da organização da FUCMT para se tornar uma universidade, mas também da anterior vontade de Dom Bosco de realizar trabalhos com os povos originários, é claro, sob uma outra ótica atrelada ao pensamento religioso, onde o intuito principal era a catequização. Sem adentrar na desconstrução desse posicionamento, foquemos no ideal solidário que demonstrou em sua vontade de prosseguir com ações missionárias cooperativas para com povos tradicionais.

Após nova reunião, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI foi organizado de acordo com a área de conhecimento e interesses dos pesquisadores, sendo criados os programas Kaiowá e Guarani, programa Terena e programa Kadiwéu, sendo coordenados, respectivamente, pelas professoras Kátia Vietta, Ieda Marques e Sonia Grubits.

Alguns anos depois, mais especificamente em 2008, aconteceram mudanças tanto na estrutura, quanto no quadro de docentes pesquisadores onde alguns docentes deixaram de fazer parte do programa, mas levaram consigo os temas de pesquisa para desenvolverem em outros espaços. E o núcleo ficou apenas com o Programa Kaiowá Guarani, supervisionado pelos professores Antônio Jacó Brand<sup>10</sup> e Kátia Vietta, que mais tarde se tornou apenas NEPPI.

Mas a atuação do professor Antônio Brand frente às questões indígenas não começa nesse período. No ano de 1996, o historiador passou a fazer parte da instituição como professor e teve contato facilitado com a UCDB devido a sua participação junto ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e por ter certa experiência na produção científica relacionada às temáticas indígenas, principalmente junto ao povo Guarani (LACHNIT, 2012).

Tendo como foco de toda sua carreira acadêmica a produção direcionada aos povos indígenas, seu posicionamento foi de extrema relevância para a propagação e consolidação da pesquisa nesta área no estado do Mato Grosso do Sul. Segundo o antropólogo Levi Marques Pereira, o professor soube

com humildade e sabedoria, elucidar o sentido dos documentos e usar a sua escrita para colocar no papel a fala dos índios, consolidando-as como patrimônio para a posteridade. As narrativas que registrou se transformaram

---

<sup>10</sup> Falecido no ano de 2012. Era professor na Universidade Católica Dom Bosco e, durante o período como docente, foi coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI/UCDB.

em documentos, extensamente utilizados por outros pesquisadores acadêmicos e em relatórios técnicos produzidos para a administração pública e para o judiciário. (PEREIRA, 2012, p.237)

Ainda segundo Pereira (2012), o historiador construiu um trabalho junto aos povos indígenas, em especial os Guaraní, que reformulou a maneira como eram relatados, pela historiografia, os povos indígenas, onde trouxe ineditismo “na proposta metodológica que conjuga a análise dos documentos com a interpretação das narrativas indígenas” (p.238). Consolidou ainda, não somente através da produção acadêmica, mas também por meio de sua articulação cooperativa em prol dos povos indígenas, diversas iniciativas voltadas à melhoria de vida desses grupos e

[...] encontrou no recém-fundado Núcleo de Estudos e Pesquisas de Populações Indígenas (NEPPI), seu novo campo de ação em favor dos povos indígenas. [...] enfrentou, no entanto, a problemática situação desses povos de maneira científica, e rigorosamente, procurando consolidar qualquer declaração e os sempre crescentes campos de ação com argumentos sólidos nos diversos aspectos [...] Tudo isso foi sistematizado no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu (CEDOC), centro este que continua a receber informações e as coloca à disposição de pesquisadores e também da Justiça no esforço de resolver a questão premente da recuperação das terras indígenas, indispensáveis para a sobrevivência física e cultural desses povos. (LACHNITT, 2012, p.244)

Dentre seus esforços para contribuir para a reparação da dívida histórica que a dita sociedade brasileira tem para com os povos tradicionais, o professor Brand - nome pelo qual o conheci postumamente - através do Programa Kaiowá e Guaraní (NEPPI), desempenhou papel fundamental na criação de outros benefícios direcionados aos povos indígenas.

No campo da educação, o projeto educacional do país, até hoje assolado pela colonialidade (WALSH, 2019) e propagador de perspectivas equivocadas sobre os povos indígenas, ainda apresenta políticas “civilizatórias”, de cunho assimilacionista, herdeira do sistema educacional eurocêntrico imposto pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI. O NEPPI, sob coordenação do professor Brand, tinha total conhecimento da conjuntura sob a qual se encontrava a educação escolar indígena e por isso, também se empenha no desenvolvimento de projetos voltados ao campo da educação, mais especificamente na formação de professores indígenas para atuarem nas escolas nas aldeias.

A contribuição de Brand foi muito além de seus escritos. Como professor, conferencista, orientador e membro de bancas de avaliação de pesquisas de pós-graduação, ajudou a formar uma geração de novos pesquisadores, que aprofundaram diversos problemas enunciados em suas pesquisas. Atuou decisivamente na formação de professores indígenas, durante vários anos, atividade que considerava de enorme relevância social, sendo um dos

idealizadores do curso superior de Licenciatura Intercultural Teko Arandu/UFGD (PEREIRA, 2012, p.238).

Dando continuidade a esse processo, com o intuito de formar professores indígenas, a movimentação de organizações indígenas como o NEPPI, com a ajuda de parceiros atuantes no movimento indigenista, deram prosseguimento a construção de cursos de formação que atendessem as especificidades da etnia, de forma que após a conclusão dos cursos, os professores indígenas tivessem autonomia para auxiliar na formação de novos professores dentro das comunidades e também atuar na substituição de professores não indígenas que ministravam aula nas aldeias.

Vários professores vinculados ao NEPPI, dos mais diferentes campos do conhecimento, direta e indiretamente atuaram na formação de novos professores indígenas, contribuindo não somente no processo de formação, mas também nos diálogos realizados para a construção desses processos. Visto isso,

destaca-se, dentre essas experiências, que tiveram a participação do NEPPI, o Curso Normal em Nível Médio para Formação de Professores Guarani e Kaiowá - Projeto “Ára Verá”, iniciado em 1999, para atender a demanda da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”; implantado no ano de 2006, o curso oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza (FERREIRA et. al., 2019, p.230)

Outro ponto de enfoque das ações do NEPPI frente às questões indígenas, foi a observação quanto a permanência de acadêmicos indígenas que ingressaram no ensino superior, percebendo alguns pontos que dificultavam a passagem de um estudante indígena pela universidade. As dificuldades vão desde moradia e alimentação, que são disponibilizadas pelo projeto; as adversidades vivenciadas pelos universitários indígenas são enormes, advindas do preconceito racial, intensificado pela LGBTfobia, caso o(a) sujeito(a) faça parte da comunidade LGBTQIA+<sup>11</sup>.

Apresentavam também dificuldade com a língua e o trânsito pela instituição em laboratórios de informática para estudos era também um problema. Mas não só isso, desde o primeiro contato com a universidade são perceptíveis os apuros desses acadêmicos, isso porque é uma realidade diferente da vivenciada na aldeia; então os problemas começam na própria ingressão onde, além de terem de passar por um processo burocrático em que serão realizadas a seleção dos documentos necessários para criar um elo formal com a universidade,

---

<sup>11</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis e Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais. O sinal + abrange outras identificações.

vão lidar também com a mudança brusca de rotina, locomovendo-se para o município de Campo Grande - MS.

Esses problemas também estavam presentes em outras instituições que recebiam acadêmicos indígenas. Identificando esses obstáculos que contribuem para a constante evasão acadêmica indígena, intencionou-se então “criar um projeto que possibilitasse a permanência desses acadêmicos, desenvolvendo ações de apoio aos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica” (FERREIRA et. al., 2019, p.232).

Do empenho em cooperar para a continuidade dos estudos de acadêmicos indígenas, ampliaram-se os diálogos voltados à elaboração de projetos que viessem a ser eficazes no amparo às dificuldades demonstradas por estes, idealizando uma estrutura que fizesse parte do interior da universidade, para aproximar-se do contexto ao qual os estudantes indígenas estão inseridos, onde buscou-se promover ações de apoio como:

Disponibilizar espaços e estruturas de apoio, programas de monitoria e suplementação, participação e organização de eventos acadêmicos voltados para a temática indígena; viabilizar espaços de convivência; proporcionar grupos de estudos e cursos de extensão por áreas temáticas, visando ampliar discussões sobre o papel dos conhecimentos tradicionais na formação dos profissionais e intelectuais indígenas (FERREIRA et. al., 2019, p. 232).

A partir dos esforços do NEPPI em fazer da universidade um espaço mais confortável e receptivo aos acadêmicos indígenas, articularam-se novos projetos em prol desses objetivos. Então, no ano de 2005, “criou-se no Estado um programa de ação afirmativa, desenvolvido com recursos da Fundação Ford, denominado de Rede de Saberes” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2019, p. 188).

Não era o início das práticas em prol dos povos indígenas, visto que outras investidas já haviam acontecido, entretanto a criação do Programa teve grande relevância para o aumento do acesso e permanência de indígenas nas universidades que participaram do projeto. Cabe ressaltar que o Programa surge por meio de esforços também de outras instituições, como é o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que, em 2003, “implantou em todas suas unidades o sistema de cotas por meio da Lei n. 2.589 de 26/12/2002 e Resolução COUNI/UEMS n. 241 de 7/07/2003” (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013 apud NASCIMENTO; VIEIRA, 2019, p. 188), o que contribuiu para a afirmação do Rede de Saberes.

## 2.2 O surgimento do Programa Rede de Saberes

O Programa Rede de Saberes se constitui por meio do Projeto Trilhas do Conhecimento, gerenciado, na época, pelo professor Antônio Carlos de Souza Lima<sup>12</sup>. O Trilhas, por sua vez, era vinculado à iniciativa *Pathways to Higher Education (PHEI)*, criado pela Fundação Ford em 2001. O programa de apoio financeiro foi/é “uma iniciativa global com recursos totais da ordem de 50 milhões de dólares que busca apoiar esforços que colaborem para transformar instituições de ensino superior fora dos Estados Unidos da América” (VIANNA JR, 2018, p. 13).

Apresentava-se como um programa cujo objetivo era o de viabilizar que estudantes que advindos de populações marginalizadas e pouco representadas na educação universitária, pudessem encontrar acesso ao ensino superior por meio de mudanças na conjuntura política e pedagógica das instituições. Por meio da PHEI, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - Laced<sup>13</sup>, que já desenvolvia atividades junto aos povos tradicionais, teve o reconhecimento da Fundação Ford, que por sua vez, escolheu o Laboratório para receber o fundo de apoio ao progresso de “sub-representados” no acesso ao ensino superior. Desta maneira, o Laced foi escolhido por mostrar “sua experiência e reconhecimento como centro de excelência em relação à questão indígena e políticas públicas, particularmente aquelas relativas à territorialidade” (VIANNA JR, 2018, p. 19). Pouco tempo depois, surge a proposta do Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil.

O Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC) se consolidou como realidade no ano de 2004, tendo como foco principal as temáticas educacionais indígenas, mesmo sendo pensado primariamente para abranger povos tradicionais. O Laced passou a ficar responsável, no Brasil junto à Fundação Ford, pela organização das doações direcionadas para as universidades que seriam selecionadas através das iniciativas tomadas tendo como intuito o ingresso e permanência de indígenas no ensino superior (AGUILERA URQUIZA et. al, 2018).

---

<sup>12</sup> Atualmente é Professor Titular (aposentado) de Etnologia/Depto. de Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. É co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento (LACED - [www.laced.etc.br](http://www.laced.etc.br))/Setor de Etnologia/Dept. de Antropologia-Museu Nacional/UFRJ. Acesso em: <http://ppgas.museunacional.ufrj.br/lima.html>

<sup>13</sup> O LACED é um laboratório interdisciplinar de pesquisas e intervenção que reúne pesquisadores trabalhando em contextos urbanos e rurais, junto a grupos sociais e dispositivos de Estado variados – desde povos indígenas e populações ribeirinhas, grupos étnicos de origem imigrante e quilombolas, até as políticas públicas e reflexões intelectuais a eles referidas – enfatizando o papel político-cultural das construções de identidade e as relações sociais que as sustentam. Acesso em: <http://laced.etc.br/>

As atividades do Projeto Trilhas do Conhecimento, desenvolvidas pela LACED,

teve papel decisivo no estímulo às ações afirmativas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior. Contando com o apoio do programa Pathways to Higher Education, da Fundação Ford, o Trilhas do Conhecimento desde 2004 apoiou instituições que estivessem interessadas em promover ações afirmativas voltadas às populações indígenas, além de realizar encontros, produzir materiais didáticos e pesquisas de modo a incluir os povos indígenas nos debates sobre educação superior. O Projeto Rede de Saberes, aqui narrado, foi um dos que contou com o apoio do Trilhas do Conhecimento (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 17).

Dentro do processo de seleção de propostas para receberem a doação da PHEI (Fundação Ford), o caminho do Trilhas se cruzou com o NEPPI, onde naquele período, mais especificamente no ano de 2005, se encontrava sob coordenação do professor Antônio Brand. Neste ano, o Programa Rede de Saberes recebeu apoio do Projeto Trilhas do Conhecimento, que direcionou fundos dados pela PHEI, ao desenvolvimento de atividades propostas pelo Rede na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Isso ocorreu em decorrência de que,

Em 2001 e 2003, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) ofereceu dois cursos de normal superior, que habilitavam os professores indígenas formados a lecionar no segmento de primeira a quarta série do ensino fundamental. A partir de uma iniciativa conjunta da UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), quando o Trilhas teve início, discutia-se a implantação de uma licenciatura intercultural que habilitasse para o ensino em todo o segmento fundamental e médio. Além disso, o Mato Grosso do Sul contava com a única experiência de cotas para indígenas visando aos cursos universais já em funcionamento, implantada na UEMS em julho de 2003 em decorrência de lei estadual aprovada em dezembro de 2002. (BARROSO, 2018, p. 77).

Por ter sido sistematicamente pensado como uma ação afirmativa, o Rede de Saberes acabou por estabelecer uma organização de destaque, frente a proposta estabelecida. Logo, passou a receber uma quantia específica da Fundação Ford, perpetuando a relação com a fundação até os dias atuais, devido a sua disposição e preocupação em [...] abrir espaços na vida acadêmica para que estudantes indígenas pudessem exercitar atividades universitárias, especialmente por meio da iniciação à pesquisa e de tutorias e cursos específicos. (SOUZA LIMA, 2018, p. 43).

É importante frisar que o Programa Rede de Saberes se dividiu em três momentos, no tocante à recursos para suas atividades:

De 2005 a 2008, foi considerado o primeiro projeto de financiamento da Fundação Ford. A partir de 2008, a UFGD e a UFMS passam, também, a fazer parte do programa e inauguram o segundo projeto de financiamento.

Em 2011 e 2012, há um período de transição, quando, sem um financiamento formal, a Fundação Ford, por intermédio de seu escritório no Brasil, concede o que foi conhecido como um “financiamento tampão”, apenas para cobrir os custos operacionais do programa. A partir de 2013, inicia-se uma outra fase, com novo projeto, apontando para novas metas: impulsionar as experiências que vêm dando certo nas várias IES e avançar em direção a novos desafios, como por exemplo, o momento após o período na universidade (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 55).

Dessa forma, após os processos de estruturação e desenvolvimento das atividades por meio de recursos advindos de suas articulações com outros projetos, o Programa Rede de Saberes não se restringiu apenas à graduação, atuando desde o início com o ingresso dos acadêmicos indígenas; durante a permanência, prestando suporte e assistência nas mais diversas necessidades dos acadêmicos; e após o término da graduação, sendo possível identificar essa ação na própria UCDB nos cursos *stricto sensu*, pois “dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela UCDB, o Programa de Pós-graduação em Educação é, possivelmente, aquele que tem maior incidência de indígenas, na realidade brasileira atual (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 56), tendo formado nove indígenas, de cinco diferentes povos (Guarani, Guarani/Kaiowá, Terena, Tuyuka e Xavante).

Isso está dentro do que o Programa Rede de Saberes, ainda hoje, tem como objetivos, dos quais entre eles destaco

[...] o exercício do “diálogo de saberes”, uma prática da qual a universidade segue distante. Para além de todas as atividades acadêmicas e as propostas pelo programa Rede de Saberes, a busca do diálogo intercultural adquire dimensão inigualável, pois toca na questão das concepções epistemológicas, ou seja, o entendemos por conhecimento e a relação entre as diversas formas de conhecimento.(AGUILERA URQUIZA et. al, 2018).

### **2.3 Compreendendo o Rede de Saberes na perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais**

Quando pensava em um espaço em que diferentes povos se encontram, enxergava-o enquanto um local em que não haveria entendimento devido às diferenças culturais, espirituais, cosmovisão, entre outros pontos. Era um olhar limitado de minha parte. Não conseguia ver este espaço e analisar sua riqueza; apenas via a partir das lentes construídas pelo discurso colonial, onde a diferença era, senão um empecilho ao entendimento dos diferentes grupos, algo ruim porque se diferenciava de mim.

E foi essa minha concepção acerca do contato intercultural<sup>14</sup>, até o momento em que pude transitar pelo NEPPI. O Núcleo foi um divisor de águas em minha construção enquanto ser humano, mesmo não tendo essa compreensão nos momentos em que estava presente naquele lugar. Entretanto, hoje, após diversas leituras que causaram-me desconforto, no sentido de que me tiraram de minha zona de conforto e me fizeram pensar acerca da diferença com um olhar outro.

Após meu ingresso na pós-graduação, passei a ter o prazer de ser incomodado por teóricos que analisam as diferenças sob a perspectiva dos Estudos Culturais, trazendo para o campo acadêmico, discussões de extrema relevância, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da diferença enquanto parte constitutiva das sociedades humanas (HALL, 2014).

Estive angustiado por perceber que durante anos carreguei e, por conseguinte, reproduzi um discurso que demoniza as diferenças, colocando-as numa posição de inferioridade, atribuindo-a o sentido mais negativo possível, de maneira ambígua onde se atribui à diferença todo o mal da humanidade. Fanon (2008) discorrendo sobre o contexto colonial dos antilhanos, nos mostra como ainda é presente na sociedade contemporânea, o discurso colonial que constrói indivíduos que enxergam-se enquanto constantes perseguidores da mesmidade hegemônica, pois “o colonizado escapará tanto mais e melhor de sua selva quanto mais e melhor fizer seus os valores culturais da metrópole” (FANON, 2008).

E foi essa a primeira impressão que tive dos indígenas que estavam na universidade, como sujeitos que buscavam uma integração à sociedade. Felizmente, equivocado estive. Não mais tenho essa ótica a respeito dos acadêmicos indígenas devido aos processos de desconstrução aos quais fui afetado, decorrente de minhas relações com os povos indígenas, tanto no campo da pesquisa quanto no pessoal. Hoje, compreendo que fui e ainda sou, por isso a necessidade constante de uma vigilância epistemológica, produto da modernidade que determina o Outro sob uma lógica binária em que o Outro carrega tudo aquilo que desassemelha-se do Eu hegemônico.

A lógica *binária* é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois termos de uma oposição. Permite a denominação e dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial e, digamos, natural: por sua vez ou simultaneamente, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante, a mulher, etc... ocuparam e ocupam os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o *eu normal* permitiu progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer *outro indeterminado* que esteja ou

---

<sup>14</sup> Em seu sentido simples, compreendendo apenas como o contato entre diferentes grupos étnico-raciais.

queira estar fora dessa oposição. O outro da oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora. (SKLIAR, 2003, p. 115)

No rastro desta discussão, entendo, pensando com Skliar (2003), que perante o discurso colonial a diferença não é aquilo que nos diferencia (pode parecer supérfluo), mas é aquilo que coloca o Eu hegemônico numa posição de superioridade, porque o Outro é, e dentro da lógica colonial sempre será, o contrário da bondade que o Eu hegemônico carrega, atribuindo ao diferente a anormalidade, ou seja, ele é o outro da norma, “o desvio é o outro da lei à cumprir, a doença é o outro da saúde, a barbárie é o outro da civilização” (SKLIAR, 2003, p. 115); nessa lógica, o Outro é sempre inventado e fixado a um sentido negativo, e os acadêmicos indígenas, colocados como Outros na universidade, têm, com facilidade, essa percepção.

Quando eu cheguei, a maioria não queriam conversar. Poucos (as) se aproximavam, mas era uma conversa bem curtinha. No começo nem me cumprimentavam, eu que cumprimentava [...] Foi um distanciamento enorme... Um preconceito enorme [...] ninguém queria saber de mim [...] eu percebia como que as pessoas que estudavam ali, olhavam pra gente assim de evitar né... Se a gente observar bem a atitude das pessoas, fica muito visível. (TSEREAUBE, 2020 - **entrevista II - TCC**. [arquivo. mp4 - 48 min]).

E para que esse Eu hegemônico permaneça em sua posição, dentro do espaço colonial (SKLIAR, 2003), são estabelecidos mecanismos de manutenção e perpetuação do poder. O preconceito e o estereótipo são meios pelos quais se justificam a organização da sociedade excludente que ainda vivemos.

O estereótipo faz parte do discurso colonial, que por sua vez prega a idéia de que a existência de sujeitos outros ameaçam à sua mesmidade; nesse sentido, o estereótipo acaba sendo uma forma como o discurso colonial constrói depreciações das diferenças, no sentido de que elas são ameaças à pureza da homogeneidade, podem corromper, estragar, manchar a “cultura pura” (BHABHA, 1998). Esse discurso constrói uma imagem demonizada do Outro, fazendo com que esse Outro represente o terror, criando o medo de serem iguais à esse Outro ou que esse Outro adentre em seu espaço; e esse medo é tão grande, que por meio do estereótipo, a verdade colonial inventa esse outro e o posiciona fixamente numa posição marginalizada, onde tudo o que vem de lá é ruim, não têm valor, é degradante, dentre outros termos de desvalorização (BAUMAN, 2001).

Há ambivalência nesse processo. Bhabha (1998) nos aponta para a ambivalência que o estereótipo produz à medida em que ela está na produção da característica atrelada ao outro,

sempre em sentido negativo, produzindo uma contrapartida à uma característica positiva daquele que inventou o outro estereotipado.

Analisando esse complexo processo de perpetuação do discurso colonial através de mecanismos socioculturais, simbólicos mas também econômicos, é possível uma reflexão acerca da relação entre o estereótipo e o lugar da sociedade que os povos indígenas foram direcionados. Desde a colonização propriamente dita, os povos indígenas foram direcionados às margens da sociedade (pseudo)homogênea, colocando-os como pedras que atrapalhavam o desenvolvimento da nação. Pensando sob a lógica colonial capitalista, o estereótipo está estritamente vinculado à sua manutenção.

Dialogando com Fanon (2008), quando escreve no quarto capítulo do livro *Peles Negras Máscaras Brancas* sobre a situação na África do Sul, onde uma grande maioria negra é submissa economicamente a alguns poucos brancos, numa proporção de 13 milhões de negros para 2 milhões de brancos, e discorre sobre a invenção da inferioridade, contradizendo a ideia colonial de que a inferioridade está no indivíduo que se sente inferior; o que na verdade, segundo Fanon (2008), quem cria a inferioridade é o colonizador. Citando Sartre ele diz: “O judeu é um homem que os outros homens consideram judeu: eis a verdade simples de onde se deve partir... É o anti-semita que faz o judeu” (FANON, 2008, p. 90).

Colocado dessa forma e fazendo uma análise da discussão supracitada acerca do estereótipo enquanto um mecanismo de inferiorização no discurso colonial, é possível perceber que, pensando historicamente no período colonial propriamente dito, mesmo quando o capitalismo se encontrava sob a fase pré-capitalista/ mercantil, o racismo - caracterizado pela concepção estereotipada que os colonizadores atribuíam aos negros - era uma forma de justificar a usurpação das riquezas desses povos, seja no que se refere à extração de bens materiais ou no a exploração da mão de obra, tornando-os escravizados.

Então de certa forma, compreendo que o estereótipo esteja atravessado pelo capitalismo como uma justificativa, uma maneira de atribuir uma posição fixa ao sujeito outro; e essa posição é sempre numa camada mais baixa, social, cultural e economicamente, e o objetivo é que esse sujeito se mantenha nesse lugar para sempre, pois dessa forma o colonizador mantém sua posição na alta classe, garantindo sua riqueza através da exploração do sujeito; dentro de uma verdade colonial em que esse sujeito merece ser explorado porque ele é o mal, ele é ruim, ele é avesso aos bons costumes, ele é tudo aquilo que o Eu - colonial hegemônico - não sou; ou seja, ele é o Outro estereotipado que o Eu inventou (BHABHA, 1998).

Mas por que pensar o capitalismo dentro de uma investigação em que o foco de análise é um programa de ingresso e permanência de indígenas na educação superior e estabelecer diálogo com teóricos na perspectiva dos Estudos Culturais? Certamente que há diferentes motivos para se realizar uma discussão como essa, mas à esta pesquisa interessa, neste momento, elucidar o capitalismo enquanto parte constituinte do discurso colonial que subalternizou - desde a colonização propriamente dita em sentido geopolítico - e ainda subalterniza as diferenças, referindo-me mais especificamente aos povos indígenas.

Dentro da lógica colonial, indígenas só poderiam estar na universidade sob um projeto de integração, ou seja, novamente um extermínio da diferença - uma vez que a educação, herança colonial européia - historicamente foi direcionada à uma pequena parcela da sociedade, pensando estrategicamente na perpetuação social, cultural e econômica das classes dominantes. É possível notar isso nos primeiros anos da colonização (com a chegada da Companhia de Jesus em 1549) em que, segundo Melo, Santos e Andrade:

[...] os índios foram deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus, que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009, p.3).

Ou seja, pensando os contextos socioculturais da atual sociedade brasileira em que se encontra, assim como a grande maioria das comunidades internacionais, sob uma conjuntura globalizada e estreitamente vinculada ao desenvolvimento econômico sob regime capitalista, interessa à hegemonia econômica perpetuar as estruturas de poder que amparam esse desenvolvimento, de modo que toda ameaça à essas estruturas tendem a ser neutralizadas por rearranjos do discurso dominante. Assim, neste contexto, “o estereótipo pode ser visto como forma particular fixada no sujeito, que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos do qual é exercido o poder colonial” (BHABHA, 1998, p.121), ou seja, uma forma como o discurso colonial domina o colonizado a partir da identificação daquele sujeito e da fixação dele e suas diferenças num pequeno local dentro do espaço colonial (SKLIAR, 2003), onde é possível deixar que essa diferença exista, desde que ela seja domesticada e voltada a um processo de assimilação do paradigma colonial.

Nesse sentido, a educação escolar, do ensino básico ao superior, historicamente foi um mecanismo estratégico utilizado pelo discurso colonial como forma de formatar os

sujeitos, de modo que há a construção da ideia de nação homogênea (CANDAU; RUSSO, 2011), onde há o estabelecimento de uma mesmidade hegemônica que classifica social, cultural e economicamente, quem pode fazer parte dessa mesmidade; e aos que se distanciam disso, recebem posições fixadas nas margens da dita sociedade.

Ora, se nos primórdios da educação no Brasil o sistema escolar não era um serviço Estatal mas sim religioso, não esquecendo a existência de vínculo entre Clero e Estado, é possível identificar o objetivo da educação escolar: catequização.

Neste contexto, a catequização se exhibe enquanto forma de negação das diferenças, manifestando o ideal colonial de homogeneização a partir do apagamento das diferenças para que se construa uma nação. Entretanto, é falaciosa a representação de nação unificada ao refletir com Bhabha (1998, p.24) que

a própria ideia de uma identidade nacional pura, ‘eticamente purificada’, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [nationhood] moderna.

Sendo assim, mesmo que a análise dessa proposta de pesquisa seja voltada aos egressos de uma universidade católica, não busco atrelar à educação um sentido catequista. O Programa Rede de Saberes enquanto política de ação afirmativa, expõe que foi a partir de muita luta que uma perspectiva intercultural emergiu no horizonte escolar. Interculturalidade essa que não se resume conceitualmente ao contato entre múltiplas culturas, mas na perspectiva de romper com a idéia de que o passado histórico colonialista não implicou em condições desumanas para estes povos na atualidade e cooperar na luta para transformar as estruturas que perpetuam a subalternização dos conhecimentos, das culturas, das religiões e línguas e da estagnação econômica imposta à diversos povos, além da classificação feita sob a ideia de uma hierarquia racial (WALSH, 2009).

Candau e Russo (2011), nos mostram a união dos povos indígenas em prol de objetivos comuns às comunidades tradicionais, onde os povos indígenas acabam ressignificando o sentido pejorativo do termo “índio” e construindo uma identidade coletiva em torno do termo *indígena* que “passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como *parentes*”, (BANIWA, 2006, p.31), traçando caminhos e formando resistência frente às ações do Estado que prejudiquem suas comunidades; e mais, essa coletividade ressignifica também, o sentido de multiculturalismo/interculturalidade funcional (WALSH, 2009), a medida em que não se resume mais apenas à existência de múltiplas culturas, mas uma relação intercultural em que povos indígenas atuam

conjuntamente no âmbito das políticas nacionais, pensando sempre na proteção dos direitos dessas comunidades.

Pensando nessa problematização acerca da mensagem que a concretização do Programa Rede de Saberes e a significativa presença indígena nas universidades por meio dele transmite, emerge a possibilidade de uma interpretação do Programa na qualidade de espaço físico e simbólico de re-afirmação das diferenças enquanto constituintes da sociedade.

O convívio de diferentes povos indígenas no espaço físico da Universidade Católica Dom Bosco como colegas universitários proporciona oportunidades de resistência coletiva e individual<sup>15</sup>. As participações nas atividades acadêmicas disponibilizadas pela universidade como seminários, atividades esportivas, momentos de lazer durante o intervalo das aulas e as próprias aulas, todos se tornam momentos de resistência. A simples presença desses acadêmicos nesse espaço, historicamente projetado para atender e perpetuar a arquitetura socioeconomicamente hegemônica, desequilibra a estrutura ainda homogeneizadora da academia, ainda mais àqueles que falam entre si em sua língua<sup>16</sup>, já que segundo Fanon (2008, p. 33) “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

Embora pareça simplista relatar sobre o fato de estarem dentro do espaço universitário enquanto ato de resistência, não o é. O transitar dos acadêmicos indígenas em âmbito acadêmico, sempre ressaltando suas culturas, demonstram não só orgulho de suas identidades étnico-culturais, mas também firmeza na luta contra a influência da modernidade/colonialidade na tentativa de uma mesmidade (SKLIAR, 2003; BAUMAN, 2001), onde

para poder/tentar/querer ser como os outros - os outros, é claro, a partir de uma perspectiva colonial - o sujeito colonizado deve *desracializar-se* e/ou *desvestir-se* e/ou *desetnizar-se* e/ou *dessexualizar-se*, etc..., enfim, deve despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença (SKLIAR, 2003, p. 109).

Caminhando na contramão da lógica colonial, os acadêmicos indígenas que ingressam à universidade através Rede de Saberes transgridem as fronteiras impostas pela modernidade/colonialidade (NASCIMENTO, 2014), rompem com o lugar que lhes foi imposto pela estereotipia - enquanto mecanismo de perpetuação das estruturas da sociedade hegemônica (BHABHA, 1998; SKLIAR, 2003) - e contribuem academicamente para a

---

<sup>15</sup> No sentido de que há resistência pensando etnicamente no povo que formou o sujeito, mas não deixando de considerar as resistências em prol de uma identidade coletiva.

<sup>16</sup> Os acadêmicos do povo Xavante, ao conversar entre si, costumavam falar em sua língua.

abertura de veredas que possibilitam enxergar horizontes políticos, sociais e epistemológicos outros.

### **2.3.1 O Rede de Saberes enquanto uma proposta decolonial**

Historicamente, a universidade se constituiu sob a ótica hegemônica moderna, estruturando-se enquanto espaço em que a ciência, herdeira dos Ismos - cartesianismo, iluminismo, estruturalismo, positivismo -, circulava enquanto única forma de conhecimento aceito pela sociedade e deixava às margens os saberes de povos “fora do padrão”. Segundo Veiga-Neto (2002), houveram diversos “olhares modernos” que influenciaram a consolidação de um pensamento científico homogeneizante, dentre eles o Iluminismo, que “alimentou a esperança de haver uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se explique o mundo e chegue à Verdade ou - numa sua versão probabilística - muito perto dessa Verdade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 30).

E por muito tempo a universidade foi vista dessa maneira, inclusive nos dias atuais, embora de forma um tanto velada, mas ainda conservadora de uma produção científica pautada nos preceitos e concepções modernas. Entretanto, viradas como o Pós-Estruturalismo, fizeram emergir transformações no espaço acadêmico até então composto de visões que, em sua maioria, eram convergentes e totalizantes.

Nesse sentido, a virada rompe com um modelo de produção e legitimação de conhecimento onde se cultuava a idéia de que pré-definições teórico-metodológicas, ao serem aplicadas em determinado contexto de análise, resultariam em dados concretos, comprováveis e inquestionáveis.

O fato de o Pós-estruturalismo não definir a priori um método para as pesquisas e desafiar os pesquisadores a construí-lo no decorrer do processo implica um afastamento da Modernidade e de sua aposta em um unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada capaz de compreender como o mundo é e como funciona. Afinal, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.773)

Dessa forma, pensando com PETERS (2000), não estou, de forma alguma, afirmando o pensamento enquanto uma perspectiva sólida de se compreender o mundo, pois “o Pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola; [...] é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (apud TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.775), e que possibilitou diversas ramificações outras, das quais novas possibilidades epistemológicas constituíram-se.

No rastro dessa discussão, a pós-modernidade se apresenta enquanto uma “loja de óculos”, onde pode-se encontrar as mais variadas alternativas para enxergar o mundo, de acordo com o seu “problema de visão”. Reconhecendo-o como um espaço não tangível, em que se encontram óticas outras que não pregam uma universalidade do saber, mas que apresentam diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento, no pensamento pós-moderno

o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver em um mundo sem princípios, em que tudo vale. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem que ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (VEIGA-NETO, 2002, p.34).

Pensando conforme Veiga-Neto, surgiu-me a necessidade de questionar o espaço universitário, uma vez que este ainda se encontra estruturado sob viés hegemônico que acaba por dificultar os processos interculturais em seu espaço, pois poucas são as instituições de ensino superior que apresentam ações afirmativas que proponham o rompimento com essa conduta ainda atrelada aos ideais modernos. Sendo assim, o Programa Rede de Saberes se consolida também, como um ato de resistência a modernidade, entrando em atrito com suas concepções etnocêntricas e abrindo caminhos para que se possa desconstruir esta perspectiva excludente e, num futuro próximo, reconstruir um ambiente universitário mais justo, igualitário e inter-multicultural.

Para poder pensar em desconstruções e reconstruções, se faz necessário o diálogo com referenciais que abranjam, em seus estudos, as temáticas em questão. Posto isso, dialogar com teóricos pós-colonialistas, é de significativa relevância tanto para a construção da análise proposta, quanto para a decolonização, a partir da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), de concepções ainda modernas que carrego comigo enquanto sujeito formado pela modernidade/colonialidade.

A interculturalidade enquanto resposta às imposições coloniais que ainda permeia a contemporaneidade, não pode ser entendida como “um simples novo conceito ou termo para se referir ao contato com e ao conflito entre o Ocidente e outras civilizações - como alguns o entendem com frequência -” (WALSH, 2019, p.14), mas deve ser vista como

uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade. (idem, p.14)

E refletindo sobre esse lugar de enunciação, entender que este é um “lugar político” (MUYOLEMA, 2001 apud WALSH, 2019, p.15), que engloba não somente o sujeito que enuncia, mas o campo político e epistemológico que o respalda. Posto isto, o que propõe o Programa Rede de Saberes é, em minha perspectiva amparada conforme Walsh (2019), uma virada epistemológica, que “ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (WALSH, 2019, p.15).

Dessa maneira, o Programa Rede de Saberes, não pode ser reduzido à uma questão unicamente ligada às políticas de cotas - ponderando sua extrema relevância -, mas deve ser enxergado como uma proposta intercultural que proporciona espaço para que sujeitos marginalizados pela modernidade/colonialidade, sejam agora protagonistas na construção de políticas outras que amparem suas lutas/reivindicações. Seguindo esse raciocínio, Baniwa, Oliveira e Hoffmann discorrem sobre o quanto é significativo a passagem de indígenas pelo ensino superior, já que

acumulam conhecimentos novos, que os capacitam com uma visão crítica e transformadora, e ao retornarem para suas comunidades estarão sedentos de contribuir para as mudanças que precisam ser feitas para a comunidade pela melhorar as condições de vida das pessoas, questionando, enfrentando e denunciando muitas vezes práticas viciadas de corrupção e autoritarismo de lideranças indígenas forjadas pela ideologia tutelar, paternalista e autoritária da prática indigenista da FUNAI (BANIWA; OLIVEIRA; HOFFMANN, 2010, p. 9).

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI, herdeira do antigo Serviço de Proteção aos Índios - SPI, que por sua vez se faz produto da colonialidade, propagando a falácia da “proteção”, enquanto suas ações desmascaram a si mesmo.

Dentro deste sistema de controle instituído pelo órgão “indigenista”, formaram-se as escolas das reservas e a partir delas foi colocado em prática o projeto “civilizatório” por meio do ensino escolar, que se deu através da

ação militar da Comissão Rondon/SPI e acabou escancarando uma educação ideologicamente colonizada que, sem dúvidas, contribuiu para a aniquilação de muito dos saberes tradicionais e acarretou na construção e propagação de concepções distorcidas sobre os povos indígenas (SOUZA; VIEIRA, 2020, p. 2-3 ).

Refletindo o Programa Rede de Saberes, neste contexto se tornou um espaço material e imaterial que proporciona “palco para os artistas brilharem”. O palco? A universidade. Os artistas? Os povos indígenas. Tendo o cuidado de não romantizar uma trajetória de sobrevivência, mas compreendendo como “arte”, além manifestação material como quadros, esculturas e artesanato, também a ancestralidade dos povos, a cultura que foi constituída com o decorrer dos anos e os diversos processos de resistência, devido às cicatrizes deixadas pelo colonialismo (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Pode ser visto como um espaço de reivindicações a medida em que dentre os objetivos do Programa Rede de Saberes está o de proporcionar “suporte para que acadêmicos indígenas possam produzir a sua própria história em suas relações estabelecidas com seus grupos de origem e com as instituições de Ensino Superior pelas quais transitam” (LANDA e FERREIRA, 2016, p.2) e assim, perpassando pela e dialogando com interculturalidade, possibilita, dentro do ambiente universitário historicamente homogeneizante e excludente, um espaço que esboça caminhos para a

construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p. 244)

Nesse sentido, Candau (2011; 2012), em seus escritos, propõe reflexões muito significativas, pois possibilita uma discussão acerca de como as particularidades culturais dos sujeitos, quando são levados em consideração e abordados pedagogicamente dentro do espaço escolar - compreendendo o âmbito universitário -, articulando sociedade e escola, o quão positivo é na formação dos sujeitos, mas também na construção de cidadãos que reconheçam as diferenças enquanto riqueza de sua sociedade, assumindo-as como uma diversidade que se faz presente e compreendendo a necessidade de serem respeitadas todas essas diversidades, seja no sentido cultural, de gênero e sexualidade, entre outras diversidades.

Analisando o Programa sob a perspectiva da decolonialidade, é importante ressaltar do que se trata tal termo e as desconstruções que pregam o discurso decolonial. Por *decolonização*, entende-se o rompimento político, econômico, social e principalmente epistemológico com a *colonialidade*, que por sua vez, se refere à continuidade da dominação colonial, sob novas máscaras, mas que veladamente perpetua a lógica da modernidade

(MIGNOLO, 2010). No tocante à *descolonização*, com S, refere-se ao rompimento das relações de dominação direta política, social e cultural em que, nas sociedades colonizadas, criam-se parâmetros socioculturais eurocêntricos (QUIJANO, 1992), dominação esta à que dá-se o nome de *colonialismo* - cujo termo estabelece ligação com o período colonial propriamente dito.

Visto isso, Walsh (2009) traz para o debate a respeito da modernidade/colonialidade, apresentando a interculturalidade enquanto resposta. Mas alerta:

Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberalista multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido (Idem, p. 16).

Ou seja, têm-se a ideia de que o multiculturalismo põem fim definitivo à colonialidade. Então agora, com a inclusão dos indígenas nas universidades por meio de programas como o Rede de Saberes, representam a resolução da relação histórica de subalternização desses povos? Obviamente que não, visto o caráter neoliberalista desse multiculturalismo, onde o reconhecimento da diversidade representa uma forma de abafamento da diversidade e suas manifestações, configurando uma recolonialidade (WALSH, 2009).

Sendo assim, o multiculturalismo pode ser compreendido como uma variação do espaço colonial (SKLIAR, 2003). Isso porque apresenta uma ideia falaciosa de convivência harmônica entre as diferenças, mas na verdade, o que se têm é uma coexistência entre culturas diferentes, mas que estão inseridas em relações de poder categoricamente hierárquicas, onde parte dessa coexistência consiste na ideia, novamente hegemônica, de que existe apenas o Eu - hegemônico - , o Nós - a mesmidade hegemônica - e o Outro singular, no sentido de não reconhecimento da alteridade enquanto parte constituinte da própria identidade; e neste espaço, determina-se os Outros, a diferença, enquanto sujeitos que coexistem nesse multiculturalismo, mas que devem seguir, gradativamente, o caminho assimilacionista da cultura dominante.

Dessa forma, a interculturalidade enquanto resposta à modernidade/colonialidade diferencia-se do multiculturalismo/interculturalidade funcional, pois esta é conveniente às estruturas de poder, porque lhes serve como mecanismo, um meio para abafar movimentos resistentes. É uma falsa interculturalidade que se diz multi, se diz plural, se diz diversa, quando na verdade o que se têm são migalhas dadas em pouquíssimas quantidades e a custo

de muitas lutas, apenas para minimizar a agitação que grupos historicamente marginalizados fazem, pois estes ameaçam as estruturas de poder carregadas de colonialidade das quais o neoliberalismo maqueadamente defende.

Então, a resposta intercultural está na criticidade e complexidade à ela atrelada. Segundo Walsh (2009; 2019), essa interculturalidade crítica se constitui com o sentido de romper com a ideia de que o passado histórico colonial não implica em condições desumanas para esses povos - colonizados - na atualidade e cooperar na luta para transformar as estruturas que perpetuam a subalternização dos conhecimentos, das culturas, das religiões e línguas e da estagnação econômica imposta à diversos povos, além da classificação feita sob a ideia de uma hierarquia racial (QUIJANO, 2005).

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. (QUIJANO, 2005, p. 122)

Pensando o Programa Rede de Saberes na qualidade de um facilitador do ingresso e um apoiador à permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior, vejo-o como contribuinte na luta pela desierarquização imposta pela modernidade, em que povos inteiros foram submetidos à construção de uma *história vista de cima* (SHARPE, 1992). Portanto, analisar o Programa teoricamente, pensando em suas articulações que visam a permanência de acadêmicos indígenas construídos pela e na modernidade (NASCIMENTO, 2014) abre caminhos para que se possa trabalhar na decolonização do ser e do saber.

A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade, razão e não razão - humanização e desumanização (colonialidade do ser)- e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (QUIJANO, 2000 apud WALSH, 2009, p. 15)

Pensar isso, de maneira crítica e intercultural, também abre brechas decoloniais (WALSH, 2016) para que se possa combater a colonialidade do poder ainda existente, que estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas

diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p.18). Dessa forma, faz-se presente e necessária a reflexão sobre a formação dos acadêmicos indígenas e dos não-indígenas - que também estão na universidade - no sentido pedagógico, mas não uma pedagogia que se refira somente aos processos educativos, mas que pense também no posicionamento assumido frente aos movimentos, transformações, conflitos que acontecem em nossa sociedade e apontem para direções decoloniais (WALSH, 2019).

Dessa maneira, enxergo no Rede uma proposta pedagógica intercultural crítica que visa a construção de uma comunidade acadêmica que caminhe sob uma perspectiva decolonial, abordando ações, diálogos, relações estabelecidas no âmbito social, político e econômico, ou seja, uma pedagogia teórico-metodologicamente crítica que se articula em diversas esferas que proporcionam a desconstrução de concepções míopes, que antes não enxergavam as estruturas de poder, coloniais em sua essência, que regem a sociedade e de maneira planejada promovem a continuidade da dominação étnico-racial, econômica, de gênero, etc (WALSH, 2009).

Nessa perspectiva, discutindo a interculturalidade como meio decolonial, é interessante perceber que não somente os professores que iniciaram a organização, mas o NEPPI como um todo e principalmente o Programa Rede de Saberes, compreendendo toda suas articulações, demonstrou desde o início, uma postura preocupada em transformar a realidade, ainda excludente, ao qual ainda vivem os povos indígenas, constituindo-se com uma articulação que possibilita

uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados no processo de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que *inventem* outras políticas de verdade [...] onde se torna possível, como propõe Bhabha, a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição de verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que existem outras *modulações* para os significados enrijecidos e cristalizados. (AZIBEIRO; FLEURI, 2012, p. 280)

Identifico nesta postura, a preocupação de propiciar melhores condições aos povos indígenas e possibilitar que os próprios se façam protagonistas dessa transformação, trazendo à tona o que segundo Catherine Walsh, é um posicionamento decolonial e intercultural, pois apresenta “uma configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (WALSH, 2019, p. 14).

Sendo assim, o Rede constitui-se sob uma postura intercultural produzindo resposta social no sentido de que a organização do Programa apresenta em sua proposta, um projeto que exhibe a intencionalidade de reparação histórica, que com os acadêmicos indígenas ressignificam, aos poucos, um espaço que outrora era destinado explicitamente às elites da sociedade hegemônica, pois

[...] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (FÁVERO, 2006, p.19).

E com isso, adquirindo o dito conhecimento científico, os povos indígenas passam a enxergar “as Universidades como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios , sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia” (CALDERONI e BRAND, 2012, p. 88).

Manifesta resposta política e ética, por possibilitar a formação superior desses indígenas que, posteriormente, podem contribuir politicamente na reivindicação dos direitos dos povos originários, amparados pela Constituição Federal (Art. 231), onde “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

E não só nisso se apoia essa resposta. Com a formação superior possibilitada pelo Programa, os indígenas formados apresentam novos conhecimentos que podem vir a somar em suas reivindicações pensando na transformação da atual conjuntura em que, segundo Calderoni e Brand (2012),

[...] persiste uma enorme dificuldade e quase incapacidade das diversas instâncias que compõem o Estado (Executivo, Judiciário e Legislativo) e suas estruturas burocráticas em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista, que marcou a relação histórica dos Estados Nacionais com esses povos e incorporar a ideia, ou a perspectiva pluricultural, ou melhor, intercultural nas políticas públicas voltadas para os povos indígenas (CALDERONI; BRAND, 2012).

Tal formação, pode auxiliar também no processo de reivindicação em relação ao cumprimento da Lei 11.645/2008, que por sua vez reforça o reconhecimento das diferenças - no papel - enquanto constituinte da sociedade onde prega a inclusão dos

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Na qualidade de resposta epistemológica, o Programa, a partir da entrada de acadêmicos indígenas étnico-culturalmente diversificados, pelos afetamentos que essas presenças acarretam, pelas ressignificações que fazem do espaço universitário, acaba por “fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade” (NASCIMENTO, 2014, p.35).

Enquanto sujeitos que transitam, das mais diferentes maneiras, pelo espaço acadêmico a partir do Programa Rede de Saberes, os indígenas universitários desequilibram nossas concepções e tensionam uma reformulação de nossas epistemes, tendo o diálogo pautado nos saberes daqueles que historicamente tiveram suas vozes silenciadas e seus conhecimentos deslegitimados (AGUILERA URQUIZA, 2018).

E dentro das ramificações que o Programa Rede de Saberes apresenta, no sentido da construção de possibilidades de transformação a partir da formação e da convivência com povos indígenas, emerge o reconhecimento do Outro - da diferença - como parte integrante de todo o processo decolonial, pois os outros, são constitutivos da realidade ao qual se deseja transformar, sendo assim, impossível de se pensar a construção de um Modo Outro de viver (WALSH, 2016) sem que haja o reconhecimento de que existe um outro ali, que também apresenta concepções, vivências, historicidades e outros pontos que devem ser considerados para que se busque uma harmonia coletiva; um modo de vida que respeite a diversidade, a pluralidade, a diferença.

### **2.3.2 O Programa Rede de Saberes: a possibilidade de *entre-lugares***

Ao me propor a investigar o Programa sob a óptica múltipla dos Estudos Culturais, comecei a refletir sobre meu caminhar nesse espaço, tanto físico quanto simbolicamente.

Produto de uma criação pautada sobre os princípios do cristianismo protestante, cheguei ao espaço onde me deparei com as diferenças, que hoje compreendo de maneira outra, mas que durante boa parte de minha adolescência em transição para a fase adulta, enxergava de maneira grotesca, como males ao redor de uma pureza cristã.

Não deixei de ter como crença o cristianismo, nem mesmo na existência de um ser celestial, entretanto, passei a olhar para mim mesmo enquanto cristão e ser humano, percebendo a maneira como eu representava a diferença colocando-a em um lugar inferior, ou ainda pior, taxando-a como o local de onde vinha o mal que minha crença religiosa “combatia”. Entendia toda e qualquer variação religiosa ou cosmogônica como como tentações enviadas pelo inimigo mortal daqueles que seguem o cristianismo, Satanás.

Não via outra verdade senão aquela que me foi colocada socialmente por minha criação em meio à uma família cristã. E isso me angustiou frente à diversidade que encontrei na universidade. Sujeitos de diferentes estilos de vestimenta, cabelos, etnias, culturas, cosmovisões e religiões borraram minha trajetória universitária, porém sem tamanha profundidade que me colocasse em desequilíbrio com minha verdade absoluta.

Ao adentrar no NEPPI, pela oportunidade que me foi dada, descrita no primeiro capítulo desta dissertação, me senti deslocado da realidade ao qual estava habituado. Primeiramente porque naquele espaço, eu era o Outro. No NEPPI existe um espaço com computadores, impressoras, papéis, livros, documentos, fotografia, jornais, filmes e revistas disponíveis para os acadêmicos indígenas da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Quando cheguei nesse local físico, me vi enquanto um dos poucos não-indígenas presentes. Tive então a primeira experiência de como é se sentir afastado de um grupo. Mas não porque os acadêmicos não foram receptivos comigo, pelo contrário, mas porque manifestavam uma coletividade que não se limitava a fenótipos ou etnias. Era um conjunto de acadêmicos que, naquele espaço, tinham a liberdade de serem indígenas sem o medo da exclusão, dos julgamentos, da inferiorização que acontecia nos demais espaços da comunidade acadêmica predominantemente não-indígena.

Mas isso não perdurou. Com o passar dos dias, cada vez mais os acadêmicos me procuravam para pedir auxílio com os computadores, ou pediam que eu encontrasse algum documento ou fotografia, e aos poucos fomos trocando experiências. Tive curiosidade sobre as pinturas corporais que às vezes alguns apareciam. Explicaram que era em ocasiões específicas como um ritual ou um dia importante na tradição da comunidade que exigia a realização das pinturas.

Soube também como era feito o rito de passagem da adolescência para a fase adulta na cultura do povo Xavante. Dois colegas, que posteriormente se tornaram meus amigos, apareceram com as orelhas furadas e carregando um pequeno pedaço de bambu em forma cilíndrica. Logo me chamou a atenção, mas tive todo cuidado ao perguntar, por receio de que fosse ofensivo querer saber algo que diz respeito à sua cultura. Mas não me entenderam mal. Na verdade ficaram empolgados de poder me ensinar sobre a cultura de seu povo, me explicando assim alguns costumes significativamente importantes como a luta de raiz e a corrida de tora.

Fiz amizades também com acadêmicos do povo Boe, que também me ensinaram alguns de seus saberes tradicionais. Na culinária, me apresentaram o bolo de arroz feito pela *muga*<sup>17</sup> de um deles. Falaram como, ao decorrer dos tempos, foram perdendo o hábito de falar sua língua, dizendo-me que alguns poucos Boe Bororos que ainda falavam.

Durante a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, realizei entrevistas com três acadêmicos indígenas do Rede e com quem eu tinha mais proximidade. Acho que esse vínculo mais estreito me fazia não ter medo de expôr minhas curiosidades a respeito das culturas indígenas. Sempre fui receoso em indagar qualquer dúvida aos acadêmicos, no entendimento de que poderia ser invasivo e que talvez poderia reproduzir um discurso estereotipado sobre eles<sup>18</sup>.

Mas porque trago alguns relatos sobre as relações que foram estabelecidas por meio do Programa? São trocas de experiências que me fizeram repensar a maneira como compreendo as diferenças. Ao chegar neste ambiente, me senti deslocado por ser um dos poucos não-indígenas e então pude compreender um pouco do que esses povos passam ao transitarem por espaços homogêneos. Nunca compreenderei o que realmente sentem numa situação como essa, mas essa pouca experiência que tive me foi o suficiente para repensar meu posicionamento acerca da visão de mundo que carregava até então.

Refleti historicamente sobre minhas crenças religiosas e cheguei à conclusão - hoje provisória - de que muitos dos princípios estão vinculados ao estabelecimento de um controle social, político, cultural e comportamental. Dessa maneira, ao estar em contato com diferentes visões de mundo, pude perceber que minhas lentes não eram as únicas possibilidades de enxergar e que outras lentes, apresentam significados tão existentes e reais quanto os que considero meus.

---

<sup>17</sup> Avó na língua do povo Boe Bororo.

<sup>18</sup> Como por exemplo, questionar sobre arco e flecha alegando que todo indígena deve saber sobre isso.

E com essas reflexões acontecendo continuamente, principalmente após minha entrada no mestrado e meu contato com o campo teórico com o qual visto esta pesquisa, compreendo hoje que nos primeiros dias em que cheguei eu fui o diferente naquele espaço. Mas não me foram impostas fronteiras (BHABHA, 1998; NASCIMENTO, 2014), o que houve na verdade, imperceptível à mim naquele momento, foi o estabelecimento de um diálogo inter-multicultural, no sentido de que os acadêmicos indígenas, “donos” daquele espaço - do Rede de Saberes/NEPPI -, não me enxergaram como um invasor, mas como um sujeito que passou a coabitar com eles e que não negava, excluía, subalternizava suas diferenças.

Dado ao ponto que começamos a trocar, de fato, conhecimentos distintos, onde de lá se pedia auxílio para compreender o funcionamento de um software e de cá se pedia ajuda para saber como surgiu o mundo na concepção cultural de um povo indígena, não mais me enxerguei como um sujeito Outro presente naquele contexto. Passei a fazer parte do NEPPI em sua totalidade. Eu também era o NEPPI. Me tornei parte do coletivo NEPPI sem deixar de manifestar minhas crenças/cosmovisão, ao mesmo tempo em que aprendia sobre outras crenças/cosmovisões.

Passei a vivenciar um espaço de negociação (HALL, 2014; 2020) onde nada se perdia, tudo se transformava. Meus colegas indígenas não deixaram de ser indígenas por passarem a compreender o software que eu os ensinei. Eu não me tornei indígena por aprender sobre alguns costumes do povo Xavante ou do Povo Bororo; as diferenças nunca deixaram de existir nesse espaço, pois aquilo que não se negociou é a diferença na construção de cada uma das subjetividades presentes (BHABHA, 1998).

Mas de alguma forma fomos todos afetados. Reconheço que fiz um estranhamento de mim mesmo, mas a partir do Outro, da alteridade; pois só estranho a mim a partir da existência de uma possibilidade outra que me causa tensão a respeito daquilo que tinha, até então, como uma “certeza” (BHABHA, 1998).

Sendo assim, enxergo hoje que o Rede de Saberes, enquanto um programa que possibilita a entrada, o transitar e os afetamentos, desequilíbrios e ressignificações que o perambular desses acadêmicos indígenas causam, como o que Bhabha (1998) ousa in-definir como o *entre-lugar*, como o Poço da Escada de René Green:

O poço da escada como espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior, negro e branco. O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas

abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (BHABHA, 1998, p. 22).

Considerar, de maneira simbólica, o Programa Rede de Saberes enquanto um *entre-lugar* é reconhecer estar em um espaço escorregadio, um espaço “fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização” (BHABHA, 1998, p. 34); visto a negociação que há neste espaço, onde ao mesmo tempo em que posso ser isto, noutra momento posso ser aquilo, noutra momento, a partir da alteridade, posso ser isto e aquilo ao mesmo tempo.

É um lugar que possibilita a apropriação do outro, do diferente, mas não em um sentido negativo de usurpação ou imposição à medida em que não me aproprio da mesmice do outro, pois o que me aproprio é uma ressignificação, uma tradução (HALL, 2020) a partir da minha subjetividade, daquilo que me construiu, mas que só reconheço a partir da possibilidade de identificação que o sujeito outro me proporciona.

Meditando com Bhabha (1998), Hall (2014; 2020), Skliar (2003), penso que traduções<sup>19</sup> foram possibilitadas, diálogos foram criados, pontes surgiram entre os diferentes Outros que perambulavam pelo espaço simbólico proporcionado pelo Rede de Saberes; refletindo as transformações possibilitadas por este contexto, penso que não há e nunca houve fixidez identitária, senão enquanto uma concepção trazida pelo discurso colonial mas que não se concretiza, mesmo dentro do próprio discurso.

E apesar desse discurso produzir verdades que afetam tanto o colonizador quanto o colonizado e dentro disso estabelecer, pelo estereótipo e pela discriminação, uma posição fixa da diferença, da identidade do outro, o mesmo processo que discrimina abre brechas em que na própria discriminação há o reconhecimento da diferença e da possibilidade de subjetividades hibridizadas que emergem dessas diferenças.

É certo de que não há a valorização e o respeito dessa diferença dentro deste contexto colonial, mas há o reconhecimento, porque só se torna possível discriminar algo ao qual se reconhecesse a existência, mesmo que preconceituosamente, e esse sujeito ao qual o discurso

---

<sup>19</sup> *Traduzir* no sentido que Hall atribui ao termo, visto que Skliar (2003) apresenta uma concepção divergente da pretendida neste parágrafo. Hall diz que a tradução se dá a partir da relação dialógica, constituída por sujeitos distintos, em que as diferenças são ressignificadas por meio da apropriação subjetiva (tradução) de cada um. Esses sujeitos diaspóricos: “são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’”(HALL, 2020, p. 52)

Sujeitos diaspóricos se ressignificam em novos territórios, fazendo de características outrora construídas das relações culturais de sua antiga localidade, agora como aspectos presentes em um novo contexto (de hibridização). Então não deixam de manifestar traços que remetem à cultura que os produziu e, dentro desse novo contexto, passam a interagir com uma pluralidade que possibilita variáveis, ou seja, tanto pode “adquirir” novos traços culturais, quanto pode interferir nessa nova cultura.

colonial discrimina, à ele é atribuído a existência de uma complexidade sociocultural e também étnico racial, que ameaça a mesmidade hegemônica (SKLIAR, 2003), ameaça a forma como a hegemonia enxerga, a forma como o Eu hegemônico se relaciona com o mundo e com a humanidade. E por isso lhe é tão amedrontador esse reconhecimento, porque causa tensões, atritos morais, éticos e epistemológicos para consigo mesmo, afetando o sujeito de tal forma que não mais retorna à sua mesmidade sem que ela esteja marcada pelo encontro com o outro.

### **CAPÍTULO III - UMA ESCUTA SENSÍVEL: ouvindo as vozes dos acadêmicos indígenas na universidade**

Ao pensar na proposta de desenvolvimento da presente pesquisa, retornei à reflexão sobre minha mudança com os anos de graduação. Refletindo sobre ela, percebi o quanto fui e ainda sou, mas não inerte, um produto formado pela e na modernidade/colonialidade (BACKES; NASCIMENTO, 2011). A partir disso, pus-me a analisar sobre como a modernidade afetou e continua afetando os sujeitos dessa pesquisa, os povos indígenas.

No contexto pós-colonial, ainda colonialista em suas articulações, os povos indígenas se encontram inseridos em um cenário em que as estruturas de poder perpetuam um discurso colonizador, no qual os povos tradicionais muitas vezes são representados à maneira do Brasil quinhentista. Uma sociedade hegemônica em que se têm uma cultura metropolitana que dita os parâmetros para a “inclusão” de novos sujeitos (BAUMAN, 2001), aqueles que divergem em sua diferença do paradigma socioculturalmente dominante, são encontrados em lugares êmicos, distanciando-os o máximo possível de espaços “purificados”:

Não que tenha sido limpo da variedade e da diferença, que constantemente ameaçam outros lugares com poluição e confusão e deixam a limpeza e a transparência fora do alcance dos que os usam; [...] Mas as diferenças dentro, ao contrário das diferenças fora, foram amansadas, higienizadas e garantidas contra ingredientes perigosos - e por isso não são ameaçadoras. (BAUMAN, 2001, p. 116)

Quanto maior o distanciamento da metrópole, menos se escutam as vozes daqueles que gritam das margens. Aqueles que estão sob o simbólico domo metropolitano, estão “seguros” aos “invasores”, entretanto também estão étnico, social, cultural e economicamente divididos e dominados dentro do domo colonial, com a ilusória ideia de que são parte de um contexto unificado. Uma grande maioria que caminha de acordo com a lógica colonial

imposta por aqueles que ocupam espaços de poder sentem-se “abraçados” pela sociedade, porém aqueles que estão às margens, seja por sua diferença ou por resistir à dominação, estes com certeza sofrem mais e à eles é direcionada a subalternização do discurso colonial.

No curso de licenciatura em História da UCDB, durante minha passagem, foi trabalhado um conceito muito interessante do qual me marcou, cujos teóricos influenciados pela discussão da Escola dos Annales como Edward Thompson e Jim Sharpe (1992) abordam a ideia de uma *história vista de baixo*. Uma frase que simboliza o movimento historiográfico que tinha a pretensão de repensar a história a partir de homens e mulheres até então inexistentes na historiografia.

Esses historiadores trazem para a discussão proposta, uma perspectiva historiográfica em que passaram a investigar as guerras, por exemplo, a partir de relatos dos soldados da mais baixa patente e não mais dos generais; passaram a estudar o contexto social a partir do que pensavam os camponeses, ou seja, passaram a compreender a história sob uma outra perspectiva, era uma “história de baixo” porque esses sujeitos, até então inexistentes, foram excluídos propositalmente da história, mas esses invisibilizados proporcionaram a desconstrução de histórias heroizadas, e ainda mais forte, afirmavam sua existência perante a história.

Hoje estou construindo uma dissertação tendo como campo teórico os Estudos Culturais e Pós-Coloniais, porém, como historiador de formação, acho significativo a movimentação historiográfica transgressora da lógica moderna de se construir a história. Para mim, dessa maneira, fica um pouco mais fácil compreender a desconstrução de subalternizações, entretanto não posso alegar a resolução do problema da subalternização dos sujeitos perante a lógica colonial, pois não se trata somente de historiografia, essa desconstrução deve penetrar os contextos sociais, étnico-culturais, econômicos e epistemológicos.

Nesse sentido, entrelaçando a discussão com o foco deste estudo, creio ser o Programa Rede de Saberes uma cooperação decolonial que caminha conscientemente sob disposições de uma *história vista de baixo* (SHARPE, 1992), à medida que abre espaço para que sujeitos historicamente invisibilizados possam escrever uma nova história, sendo eles próprios os protagonistas tanto na vivência, quanto no registro dela; e caminha com o que Lima (2018), trabalhando sobre ações afirmativas no ensino superior, sugere enquanto ação coletiva, e que pode ser vista como movimentação decolonial (WALSH, 2009; 2016; 2019).

[...] devíamos coordenar esforços de ação em rede com outras universidades, no sentido de acumular e potencializar a capacidade operacional e

investigativa que pudesse contribuir para a mudança das instituições de ensino superior, de modo a torná-las plurais e democráticas e, simultaneamente, mais qualificadas e melhores, assim como sua prática mais bem conhecida (SOUZA LIMA, 2018, p. 414).

Talvez não tenha abordado até aqui algum ponto negativo sobre o Programa, pois acredito que erros só poderiam ser apontados se juntamente à eles houvessem soluções concretas e encontrar essas soluções não é possível senão pelos afetamentos proporcionados pela vivência no Programa, pois quem melhor poderia apontar-lhes os “defeitos” senão os sujeitos que o constituem? Dessa forma, os apontamentos que podem vir a se tornar sugestões para uma discussão acerca de mudanças ou não dentro das articulações político-administrativas do Programa serão abordados a partir do diálogo com os entrevistados, pois até então, os registros escritos analisados não apresentaram tais manifestações, em minha concepção.

Sendo assim, enquanto pesquisador, vejo-me na posição de articular uma discussão teórica com as considerações da experiência empírica, tanto própria quanto dos egressos indígenas em relação ao Programa, pois este não se resume apenas à formação superior de acadêmicos indígenas, mas também abre possibilidades para o diálogo intercultural à medida em que esses acadêmicos transitam pela academia, em sentido físico e simbólico, e afetam e são afetados por esse contexto, causando desequilíbrios epistemológicos, apresentando lógicas outras dentro de uma estrutura historicamente pensada aos interesses hegemônicos.

### **3.1 O Programa Rede de Saberes nas manifestações textuais de acadêmicos indígenas**

A presente pesquisa apresenta como foco uma investigação sobre a significância do Programa Rede de Saberes na trajetória de egressos da Universidade Católica Dom Bosco, entretanto, constituindo-se enquanto um projeto intercultural e interinstitucional que, “por sua vez, busca trazer um apoio pedagógico, com o objetivo de auxiliar os indígenas nas atividades acadêmicas, e acaba também promovendo a socialização e o aprendizado coletivo. (AGUILERA URQUIZA, 2018, p. 54).

Nesse momento vejo a necessidade de possibilitar o diálogo com egressos do Programa de diferentes instituições integrantes dessa cooperação intercultural (AGUILERA URQUIZA, 2018) que é o Rede e em diferentes momentos, abrindo margem também para reflexões a partir da fala de acadêmicos que, quando cederam suas palavras, ainda eram graduandos e não egressos. Essa necessidade emergiu de uma reflexão, pensada com Hall

(2014), sob uma perspectiva que compreende o Rede enquanto parte constituinte dos processos identitários dos acadêmicos que passaram, passam e estão passando pela graduação através do PRS, e por isso estão atravessadas em suas manifestações orais ou textuais.

Quando intitulo este capítulo como “Uma escuta sensível”, não o faço apenas de maneira literal, mas compreendo que as manifestações textuais dos acadêmicos(as) são vozes enunciadas de uma maneira alternativa, sendo possível *ouvir* atentamente o que eles(as) têm a dizer. Dessa forma, realizando a leitura de algumas produções de acadêmicos(as) indígenas contidas no livro Povos Indígenas e Sustentabilidade (2009<sup>20</sup>), comecei a refletir a mensagem transmitida por eles(as), na época ainda graduandos. O indígena Anastácio Peralta<sup>21</sup>, liderança Guarani Kaiowá, apesar de não ser egresso do Programa Rede de Saberes, traz, no livro, uma fala interessante sobre a importância dos estudos na vida dos povos indígenas, a partir do projeto Ará Verá<sup>22</sup>:

Até muito tempo, eu não acreditava no estudo, porque até então quem estudava abandonava o povo, mas vi que há vários caminhos para seguir o estudo - em um deles se aprende a ser individualista, em outro se aprende a ser sociável, colaborar com a comunidade, e agradeço por ter ingressado em um curso que pensava na comunidade - o Ará Verá. (PERALTA, 2009, p.40)

Por meio do espaço de fala que lhe foi possibilitado através do evento e posteriormente o livro<sup>23</sup>, Peralta (2009) explana um posicionamento contra-hegemônico frente à história dos povos indígenas construída pelo discurso colonizador, que resultaram no sofrimento dos povos tradicionais “que ainda hoje pagam as dívidas que não fizeram” (PERALTA, 2009, p.40).

As universidades nos parecem, algumas vezes, inflexíveis, então temos que amolecê-la, pois o prédio sozinho não pode mudar, primeiro devemos mudar a nós mesmos, para depois modificar o espaço físico. [...] pois esse ainda é voltado para os lucros, porque a ciência parece servir à elite e não aos pobres (PERALTA, 2009, p. 40).

---

<sup>20</sup> A publicação apresenta os textos, as discussões e os resultados alcançados no II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, com foco nos saberes e práticas interculturais nas universidades, promovido pelo Programa Rede de Saberes/UCDB/UEMS, PHE/Fundação FORD; Mestrados em Educação e Desenvolvimento Local/UCDB; NEPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas; Laced/UFRJ. O evento realizou-se entre os dias 27 a 30 de agosto de 2007, no campus da Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande - MS.

<sup>21</sup> Liderança Guarani e Kaiowá do município de Dourados/MS. cursou o projeto Ara Verá - Curso Normal em Nível Médio Formação de Professores Guarani e Kaiowá. Graduado na área de Ciências Humanas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu/UFGD. Mestre em Educação e Territorialidade pela UFGD.

<sup>22</sup> O Projeto Ára Verá, como é conhecido, trata-se de uma iniciativa do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá que, desde 1995 pleiteava por um curso específico e diferenciado de formação de professores indígenas para esta etnia, e que foi assumido pelo Governo do Estado. Em 1999 foram iniciadas as atividades do projeto e, em 2002, formou-se a primeira turma.

<sup>23</sup> Livro Povos Indígenas e Sustentabilidade (2009) - resultado do evento realizado em 2007.

Os escritos da liderança Guarani Kaiowá, evidenciam nas entrelinhas, a relevância que projetos como o Programa Rede de Saberes vem a ter na caminhada dos indígenas que decidem ingressar nas universidades, visto que adentrar ao contexto universitário possibilita a perambulação em espaços até então inalcançáveis. Assim sendo, para que esses indígenas não desistam dessa jornada, o suporte de projetos como o Rede se faz essencial, pensando na ainda excludente e homogeneizante realidade que vivemos.

Nesse contexto, a primeira mulher indígena a se tornar advogada e ser aprovada na Ordem dos Advogados Brasileiros no Mato Grosso do Sul, egressa do Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Carla Mayara de Alcântara Cruz, do povo Kadiwéu, ressalta:

A universidade tem um papel de suma importância para as comunidades indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, que atualmente é o estado que possui maior número de acadêmicos indígenas do país. Esta demanda cresceu devido à carência em que as comunidades se encontram, e devido a uma “facilidade de acesso”, ou seja, foram implantadas novas políticas de acesso ao ensino superior, que ainda não é o suficiente para suprir as dificuldades em que se encontram os povos indígenas. (CRUZ, 2009, p. 41).

E mesmo estando agora em um espaço até pouco tempo desconhecido, ou melhor dizendo, um espaço configurado para atender aos interesses de uma pequena parcela, selecionada, da sociedade (BAUMAN, 2001), a indígena advogada não deixa de reforçar a hibridização epistêmica que emerge desse processo, em que os jovens indígenas que estão nas universidades recebem a tarefa de conciliar o dito conhecimento científico, sem deixar que pereçam os saberes tradicionais (CRUZ, 2009); reafirmando sua diferença e mostrando que mesmo em um espaço “hostil”, passam

a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas”. (HALL, 2020, p. 52).

Em seu relato, Cruz (2009), do povo Kadiwéu, ainda traz apontamentos significativos que propõem reflexões a respeito da formação superior realizada no país, pensando na amplitude do ensino que ainda deixa de lado - propositalmente? - algumas questões e ressalta a relevância do Rede no enfrentamento delas:

[...] entrei na academia para auxiliar futuramente a minha e as demais comunidades na área do Direito, o escolhi porque é um curso com área ampla, que abrange a maioria das dificuldades enfrentadas pelas populações

indígenas no Brasil, mas no decorrer do curso descobri que não havia disciplina no curso que trabalha a questão indígena, nem mesmo os docentes sabem explicar corretamente porque desconhecem o assunto. Cabe, então, ao próprio acadêmico estudar por conta própria, e geralmente os livros de juristas também não trazem muita reflexão referente ao Direito Indigenista, daí sugeriu-se a criação de um curso de extensão - algo inédito no país -, pois faculdade nenhuma possui curso de extensão que trabalhe de maneira incisiva a legislação indigenista. O projeto Rede de Saberes e a Universidade Católica Dom Bosco tiveram essa iniciativa, e todos os acadêmicos indígenas do Estado uniram-se para participar. (CRUZ, 2009, p. 41).

Essas palavras, ditas nas vozes de acadêmicos indígenas, exibem o caráter epistemologicamente decolonial que o Programa Rede de Saberes apresenta, no sentido de que abre brechas para a construção de concepções outras a partir do lugar de fala indígena que corrobora uma interculturalidade crítica (WALSH, 2009; 2016), contribuindo para que sejam trilhados caminhos outros, traçados pelos próprios indígenas e não mais sendo representados distorcidamente por intelectuais formados pelo discurso colonial e conformados com sua perpetuação (SPIVAK, 2014).

Dialogando com os relatos dos acadêmicos indígenas, revelam-se ainda os estímulos ocasionados indiretamente pela iniciativa do Programa, pois “se a comunidade tem uma só pessoa com nível superior, isso já corresponde a um avanço, pois esta incentivará mais pessoas a se formarem, a lutarem pelos objetivos da aldeia” (CRUZ, 2009, p. 41). E complementa revelando a importância que a formação superior assume no contexto da reivindicação dos direitos indígenas e também o quão relevante se faz uma proposta como a do Rede, que se esforça para contribuir na permanência de acadêmicos indígenas em um ambiente ainda delicado em relação à estrutura física, mas também epistemológica, para atendê-los.

A universidade é uma fonte inovadora para nós, indígenas, ela amplia nosso conhecimento, possibilitando um futuro melhor para nós e para nossas comunidades; são inúmeras as perspectivas dos acadêmicos indígenas depois de formados, mas as universidades ainda não estão preparadas para atender a demanda desses. Várias dificuldades surgem no decorrer do curso, como professores que desconhecem totalmente os costumes indígenas, e essas muitas vezes tornam-se empecilhos para o acadêmico, fazendo com que desista. Conclui-se apenas que aos povos indígenas a universidade oferece conhecimento científico e proporciona, futuramente, autonomia. (CRUZ, 2009, p. 41)

No relato de Tônico Benites, indígena Guarani-Kaiowá, doutor em Antropologia Social (UFRJ), apesar de não ser egresso do Rede de Saberes, consta apontamentos que somam à esta dissertação visto a sua convergência teórica com Catherine Walsh em relação a resistência à colonialidade presente nos dias atuais a partir da formação superior. Walsh

(2019) aponta a resistência indígena enquanto uma resposta política, social e epistemológica, e, na fala do próprio Tônico, é perceptível a noção que se tem do impacto causado pela crescente indígena a ingressar instituições de nível superior

[...] fico feliz em ver colegas cursando o ensino superior, nossa presença, ao meu ver, suscitou estranhamento na sociedade de modo geral, porque nunca os indígenas chegaram nesse patamar - este fenômeno chamou a atenção da sociedade e dos pesquisadores em toda a América do Sul -, por isso estamos aqui, a presença dos pesquisadores não é casual, eles observam nossos discursos e os questionam, ao mesmo tempo, também precisamos observá-los, pois se sabe que, infelizmente, também existem pesquisadores que nos usam como objeto de pesquisa mas contrariam nossa cultura (BENITES, 2009, p. 43).

Nesse sentido, abordar, no livro<sup>24</sup>, as vozes contidas nos relatos de indígenas enquanto “vozes subalternizadas” não tem como finalidade apontá-las como inferiores, mas sim, a expectativa de exibir que, mesmo aqueles que sofreram com a imposição sociocultural ocidental desde o "início" da dita sociedade brasileira e que vivem sob uma lógica que constantemente os coloca em posição subalterna, ainda não desistiram de lutar por justiça, igualdade de direitos e oportunidades. Podem ser consideradas marginais por estarem à beira dos interesses da sociedade hegemônica, entretanto, mostram a todo momento que, com sua resistência e suas lutas, estão proporcionando a abertura de brechas decoloniais (WALSH, 2016) e respondendo político, social e epistemologicamente que a lógica colonial não mais os pode silenciar.

No rastro dessa discussão, essas vozes, manifestadas através de textos e de forma oral, atuam no espaço da universidade e, somado ao próprio transitar desses indígenas, constroem um movimento coletivo que promove “confrontos no campo do conhecimento, dos valores e dos saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar” (ARROYO, 2012, p.38). Esse pronunciamento coletivo pode ser interpretado, segundo Arroyo (2012) como forma resistente de atuar face ao constante embate frente à dominação colonial, questionando epistemologicamente a organização acadêmico-social vigente, já que

Perduram como um campo de tensões políticas na diversidade de fronteiras, ações coletivas e movimentos sociais. Tensões que se perpetuam como uma constante histórica, política, porque o padrão de poder foi e continua associado a um padrão de saber, de conhecimento, associado a um padrão de classificação das culturas, dos saberes e das racionalidades. (QUIJANO apud ARROYO, 2012, p. 38)

---

<sup>24</sup> Livro Povos Indígenas e Sustentabilidade (2009) - resultado do evento realizado em 2007.

À vista disso, ainda dialogando com Arroyo (2012), essa movimentação coletiva que emerge em um contexto viabilizado pelo Programa Rede de Saberes, exterioriza-se a negação por parte desses sujeitos indígenas em relação à atribuição que lhes foi posta, como sendo sujeitos subalternos ou excluídos. Eles negam essa identidade inventada (BHABHA, 1998) pela sociedade dominante e atrelada a eles. E isso faz parte da auto percepção de que nunca foram e nem serão sujeitos subalternos, nem inferiores, mas que essas condições lhes foram conferidas de forma que uma sociedade outra (hegemônica) impõe esses adjetivos como forma de conservação da estrutura social, etnico-racial, gênero e cultural vigente (BHABHA, 1998; SKLIAR, 2003).

Nessa linha, compreendo por parte das movimentações coletivas construídas pelo transitar de acadêmicos indígenas no ensino superior, como um coletivo que apresentam suas diferenças como forma de desenvolver pedagogias outras (ARROYO, 2012); e buscam, não a inclusão perante a sociedade hegemônica, mas que ela se desconstrua e que se pense uma sociedade em que não sejam projetados meios para integrá-los, mas que articulem formas de convivência sob as quais os seus saberes, cosmovisões, os seus processos pedagógicos sejam respeitados, reconhecidos e levados em consideração enquanto parte integrante desse coletivo maior, sem a necessidade de assimilá-los à um paradigma dominante.

### **3.2 Dialogando com os acadêmicos e egressos do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB**

Depois de caminhar por diferentes traçados que não estavam, de início, presentes em meu planejamento, mas compreendendo que a pesquisa nos abre possibilidades antes não vistas através do “deixar-se afetar” (MEYER; PARAÍSO, 2014), estabeleci conexões com manifestações textuais de indígenas de diferentes instituições, até mesmo onde o Programa não está presente. Agora, volto minha análise especificamente aos relatos de acadêmicos e egressos da Universidade Católica Dom Bosco, visto minha estreita relação com ela e o contexto do NEPPI/PRS.

Elaborei três questões a partir de meus objetivos para iniciar as entrevistas com os(as) respectivos(as) egressos(as), sendo elas: qual a visão que os(as) egressos(as) tinham em relação ao impacto do Programa Rede de Saberes da UCDB na sua permanência durante a graduação e posteriormente, em suas trajetórias acadêmica e profissional? Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o período da graduação e como o Rede de Saberes

auxiliou nessas dificuldades? E qual era, para eles(as) o significado do Programa Rede de Saberes/ NEPPI? Apesar das perguntas pré-estabelecidas, não delimito o desenrolar das conversas às indagações na expectativa de permanecer no caminho metodológico traçado para tais momentos, amparado em Silveira (2002), fugindo de roteiros concretos, preferindo seguir conforme as possibilidades que me fossem surgindo através das conversas.

Busquei construir diálogos em que mínima fosse a minha participação, pois entendia que era o momento de uma escuta atenta ao que os egressos PRS/UCDB tinham a dizer diretamente ou nas entrelinhas. Pensando dessa forma, após a realização de entrevistas com ex acadêmicos que passaram por esse contexto enquanto protagonistas, foi possível edificar algumas reflexões a partir de suas falas que, para preservação da identidade dos(as) acadêmicos(as), serão identificadas pelo nome de seus respectivos povos, diferentemente dos acadêmicos entrevistados para o TCC que, por falta de conhecimento metodológico de minha parte, foram identificados pelos nomes.

Quando pensei em um projeto em que fosse possível escutar e dialogar com egressos do Programa Rede de Saberes da UCDB, me peguei refletindo sobre quais seriam os resultados desses diálogos. Para finalizar a graduação, tive uma breve experiência sobre isso quando realizei o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC intitulado: Ensino Superior: vivências, permanência e contribuições na trajetória acadêmica indígena, cuja metodologia de pesquisa consistiu-se no desenvolvimento de entrevistas, embora eu não tenha delineado o campo metodológico de maneira minuciosa, chegando a confundir História Oral com Entrevista. Mas isso foi parte de um processo de aprendizagem do qual, após a finalização e a entrada no mestrado, pude revisitar e compreender que estava em discordância meu campo metodológico e minha vivência empírica.

Entretanto, apesar dos deslizes, por meio da construção deste TCC foi possível estabelecer conversas com acadêmicos indígenas do PRS, de diferentes momentos da graduação, diferentes idades, povos, cultura e gênero. Acabei por escolher dois acadêmicos e uma acadêmica que me eram mais próximos, pensando que seria mais confortável questionar esses sujeitos pela proximidade que tínhamos. No mestrado, segui com a mesma postura de convidar egressos com quem já tinha certo contato, pois ao meu ver isso seria benéfico para a construção dos diálogos, visto a maior intimidade que estabeleci com os colegas selecionados. E assim foram realizadas as entrevistas.

A ideia de fazê-las, consolidava-se em uma tentativa de “aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25); não no sentido de utilizar da

pesquisa e da escrita para falar pelos acadêmicos indígenas, mas no intuito de proporcionar a discussão sobre a presença desses acadêmicos nas universidades, mostrando que estes sujeitos podem e falam por si mesmos a partir de diferentes locais de fala.

Tive o cuidado de não me colocar como um usurpador da fala desses acadêmicos e na pós-graduação, pensando com Spivak busco, na continuação do TCC que é esta dissertação, fugir da *intelectualidade Self*, cuja constituição dos sujeitos Outros tem como base um Eu, nesse caso hegemônico e , que se julga absolutamente competente para descrever e determinar quem é esse Outro e a posição que deve ocupar na sociedade (SPIVAK, 2014). Entendo ainda que os lugares de fala são de extrema relevância para a compreensão dos discursos, visto que se articulam com os contextos sociais, étnico-culturais e históricos que formaram as concepções dos sujeitos em questão (SPIVAK, 2014).

Assumindo essa postura, foi possível analisar a fala dos acadêmicos (TCC) e dos egressos em relação à alguns aspectos no tocante às respectivas presenças em ambiente acadêmico por meio do Programa. Em seus relatos, se fizeram presentes as manifestações de suas dores, inseguranças e adversidades enfrentadas dentro do espaço universitário:

Eu acho que sofri mais por ser LGBT [...] percebia no olhar das pessoas, principalmente com o público masculino eles tinham esse lado mais difícil de entender. As meninas vinham conversar [...] vinham perguntar do meu cabelo, como eu me produzia [...] Eu sofri muito no tempo da política para a votação do presidente. Eles falavam “o presidente tem que ganhar pra gente exterminar essa raça logo”, “tomara que legalizem as armas logo pra dar um tiro na cara desse viado”. (KIGA, 2020 - **entrevista III - TCC**. [arquivo. mp4 - 37 min]).

Como acadêmicos indígenas, a gente sente que esse ponto é muito forte na universidade (preconceito). No meu primeiro semestre na UCDB, sentia isso, assim não verbalmente... mas sentia olhares preconceituosos, sentia esse problema. Olhar preconceituoso dos colegas no início do semestre quando eu comecei meu estudo. Nos corredores era a mesma coisa, assim, verbalmente nunca fui atacado, nunca fui discriminado ... mas olhar preconceituoso eu acho que existe, eu sentia isso, sentia na pele. Mas sempre lutei [...] Rede de Saberes estava sempre disponível para nos atender em relação a isso, sempre nos auxiliou para não ficar quieto, tem que falar, tem que lutar...(TSEREWANE, 2022 - **entrevista III - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 30 min])

À medida que essas falas demonstram as inquietações dos acadêmicos indígenas que estão transitando pelo espaço acadêmico, elas também apresentam-se enquanto resistência aos problemas que lhe aparecem, visto que mesmo com adversidades atravessando seus caminhos, todos manifestam seus posicionamentos ressaltando sua diferença, orgulhosos de suas identidades e ressaltando o foco de sua passagem pela universidade.

Teve trabalhos que eu já fiquei sozinho, porque a sala funcionava assim: quem se conhecia ficava alí, ficava lá... E eu ficava olhando pra onde ia. Quando eu olhava para os colegas eles viravam a cara tipo “aqui não”. Aí eu fazia com quem sobrava. Pra mim não importava se isso acontecia, porque o meu foco ali era o estudo. (TSEREAUBE, 2020 - **entrevista II - TCC**). [arquivo. mp4 - 48 min].

Eu sempre tive essa vontade de assim... fazer algo ligado ao design, não para ter uma empresa grande ou ser uma grande marca mas sim para abrir caminhos para o meu povo. Para dizer que existe uma voz né... Então o design ajudou muito nesse sentido, não só a dar visibilidade para mim mas para o povo Kadiwéu. Então muitas pessoas começaram a questionar, por exemplo, o que pode e o que não pode, então a luta ela é muito grande ainda com relação aos grafismos. Então eu fiz o curso mais no sentido para defender o povo Kadiwéu, principalmente as mulheres (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Essas falas trazem para dentro da dissertação, um contexto pluriétnico-cultural que o Programa Rede de Saberes possibilita. Os acadêmicos entrevistados para a construção do TCC (2020), que ingressam na UCDB pelo Programa, residiam (anterior ao contexto pandêmico) em uma espécie de república, onde conviviam com colegas de diferentes grupos étnicos. Da interação entre esses acadêmicos indígenas de diferentes povos, emergem transformações dentro do contexto universitário mas também simbolicamente se tratando do contexto histórico onde, por exemplo, a partir de minha pesquisa de TCC pude constatar que, pelo menos entre os mais jovens, caminhava-se para a superação de um conflito histórico<sup>25</sup> entre os povos Boe Bororo e Xavante, por parte dos acadêmicos.

Eu entrei com uma nova visão. Aquela história para mim foi só história [...] Mas eu, como acadêmico indígena, eu tô lá por um único objetivo, o estudo e não a história antiga que o pessoal carregava consigo [...] (TSEREAUBE, 2020 - **entrevista II - TCC**. [arquivo. mp4 - 48 min]).

No meu pensar não tem mais isso, porque agora os povos indígenas entendem que precisam se unir [...] agora a gente entende que precisamos lutar como um só, porque enquanto a gente tá fazendo atrito um com o outro, tem um monte de branco tentando derrubar os povos indígenas. [...] isso ajudou muito a gente não ficar pensando nesse atrito que a gente tinha. Acho que isso ficou no passado, já abrimos nossas cabeças. A gente entende que precisamos ficar unidos [...] a gente luta por eles e eles por nós. (KIGA, 2020 - **entrevista III - TCC**. [arquivo. mp4 - 37 min]).

Essa superação de atrito histórico entre acadêmicos(as) povos divergentes em cultura, cosmovisão, espiritualidade e outros aspectos, reforça ainda mais a ideia de que o Programa Rede de Saberes, em suas articulações, constrói espaços fronteiriços e possibilita àqueles que estão imersos nesse contexto “ir além”, transitar pela terceira dimensão, vivenciar

---

<sup>25</sup> O povo Boe Bororo e o povo Xavante tem conflito em relação à ocupação de um território, hoje localizado em Meruri, aldeia Boe.

o entre-lugar (BHABHA, 1998); pois são nesses espaços que os sujeitos negociam entre si e através dessa negociação, permitem-se afetar à medida que são produzidas traduções múltiplas, e resultam em ressignificações que o sujeito faz, transformando-se, porém não deixando de carregar consigo marcas do processo sócio-cultural que o produziu.

No rastro dessas análises, observei que as falas de todos os entrevistados, tanto os(as) do TCC (2020) quanto da dissertação, convergem em alguns aspectos positivos, algo que já esperava, visto minha vivência naquele espaço (NEPPI/UCDB). Mesmo imaginando tais manifestações em relação ao Programa Rede de Saberes, é de suma relevância que sejam postas no papel a partir das falas dos acadêmicos indígenas, pois são eles os sujeitos que passaram pela universidade a partir dessa política e por isso, manifestam-se com propriedade e lugar de fala.

Tinha uns colegas que me orientaram e me levaram até o NEPPI. Lá eu encontrei a Hélita e a professora Eva, que me acolheram como acadêmico indígena. Elas me mostraram as possibilidades e o empenho delas para com os indígenas que estavam ali na UCDB. Aí eu me senti acolhido [...] (TSEREAUBE, 2020 - **entrevista II - TCC**. [arquivo. mp4 - 48 min]).

Na UCDB indicaram a gente pra Hélita (auxiliar adm. do NEPPI), a gente foi nela e ela ajudou. A professora Eva também... Ela super indicou a gente certinho nos lugares que era pra ir se matricular. Então nessa parte, a gente gostou muito do NEPPI, a gente se sente muito confortável no NEPPI [...] (KIGA, 2020 - **entrevista III - TCC**. [arquivo. mp4 - 37 min]).

A Eva também sempre presente e os [...] estagiários também sempre tão bem dedicados [...] A Hélita, a Luana, você, o meu monitor que era o João também. Então eu acredito que se fossem outras pessoas, talvez a gente não se sentiria tão à vontade, tão confortável de estar ali naquele espaço, de estar ali naquele local, porque a gente não ia querer ser mal atendido por pessoas que estão ali próximas. Então eu acho que esse contato, esse diálogo que também tinha, era bem mais acolhedor, nesse sentido eu vejo que foi muito bom pra gente também estar com pessoas que a gente confiava, que a gente via que era parceiro. (BOÉ, 2022 - **entrevista II - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Para mim o Rede foi fundamental, porque quando cheguei eles me deram um estágio logo de cara. Fui muito bem acolhida pelo NEPPI e pelo Rede também. Tanto no acolhimento. Quando a gente não conseguia ir para casa, liberavam o almoço. O Rede ajudou no sentido de comprar o material para fazer o TCC. Até o fim o Rede foi um acolhimento muito grande. (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Quando entrei na universidade, não tinha muito conhecimento... tinha medo de estudar na universidade porque ainda não conhecia muito bem como a universidade funcionava, se tem alguns ajudantes que ajuda os acadêmicos indígenas. Mas depois que passou uma semana na universidade, acabei conhecendo Rede de saberes, a professora Eva, que me acolheu muito bem em 2015. Para falar a verdade o Rede de saberes me deu um suporte muito maior durante minha vida acadêmica. Hoje eu digo assim pros jovens que me

perguntam como que eu cheguei assim...para concluir a minha formação na universidade, sempre falo assim: se não tivesse o rede de saberes, eu acho que não estaria concluindo a minha formação. (TSEREWANE, 2022 - **entrevista III - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 30 min]).

Essas falas trazem possibilidades de análise diversas, entretanto chamo a atenção para um ponto específico nas entrelinhas, a atuação do NEPPI/PRS frente aos estagiários. Digo isto pela experiência de vida que tive onde, como já relatado no primeiro capítulo dessa dissertação, cheguei à universidade marcado por um discurso estereotipado, que mesmo em um local onde a dita ciência se faz, reforçava social, cultural e epistemologicamente um eurocentrismo que ameaça muitas dimensões da vida dos povos indígenas no país. Graças a meu ingresso como estagiário no NEPPI/PRS e a convivência com acadêmicos indígenas, foi que pude perceber quantas coisas precisavam ser revistas em mim mesmo e dessa forma, mesmo que de maneira lenta e gradativa, fui me desconstruindo enquanto estagiário, acadêmico e principalmente, enquanto ser humano.

Dessa forma, ressaltar a atuação de um espaço como o NEPPI/PRS frente aos acadêmicos não indígenas que adentram àquele lugar é reconhecer que o ambos caminham junto às expectativas dos povos indígenas quando lutam por respeito, pela desconstrução de uma sociedade ainda preconceituosa, quando lutam por melhores condições de vivenciarem as universidades e pela garantia do direito aos seus territórios tradicionalmente ocupados, anterior ao Marco Temporal<sup>26</sup> (AMADO, 2020).

Continuando as conversas, foram manifestados outros desafios que os(as) acadêmicos(as) enfrentaram durante suas passagens pela UCDB. Sobre ser indígena e LGBT, a egressa do curso de Design, indígena Boe Bororo, conta que

---

<sup>26</sup> Refere-se ao processo de demarcação de terras indígenas pelo poder público, em que são assegurados apenas os territórios ocupados a partir do estabelecimento da Constituição Federal de 1988. O projeto de lei 490, foi protocolado pelo então deputado federal Homero Pereira, pelo PR de Mato Grosso, em 2007, com a proposta de alterar o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001), promulgado em 19 de dezembro de 1973. O texto do PL prevê alterações nas regras de demarcação de terras indígenas. De acordo com a Constituição, essas demarcações devem ser feitas pela União, por meio da abertura de um processo administrativo pela Funai, com equipe técnica multidisciplinar, que inclui um antropólogo. Não há necessidade de comprovar a data da posse da terra, uma vez que os indígenas são os povos originários, ou seja, já estavam por aqui quando os europeus chegaram. O PL 490, no entanto, cria um "marco temporal": só serão consideradas terras indígenas os lugares ocupados por eles até o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição. Novos pedidos que não tiverem essa comprovação serão negados, caso a lei seja aprovada, e o processo de aprovação caberá ao Congresso - e não ao Executivo. Além disso, fica proibida a ampliação das reservas indígenas já existentes. Outro ponto que altera a Constituição é quanto ao uso exclusivo dessas áreas pelos povos tradicionais. As novas regras abrem espaço para a exploração hídrica, energética e mineração e garimpo, expansão da malha viária, caso haja interesse do governo, e libera a entrada e permanência das Forças Armadas e Polícia Federal, sem a necessidade de consultar as etnias que ali habitam. Fica também liberado o cultivo de plantas geneticamente modificadas em terras indígenas e o contato com povos isolados em territórios de "utilidade pública". Fonte: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/07/07/o-que-e-o-pl-490-e-como-ele-afeta-a-vida-dos-povos-indigenas.htm>

Por mais que tenha essa ideia de universo, universidade, parece que tem um limite as pessoas que tem que estar ali dentro. [...] no meu curso que tinha só eu de indígena, era ainda mais assim recorrente algumas brincadeiras, algumas falas que muitas vezes para eles (colegas acadêmicos) não eram ofensivas, mas para quem ouve sempre tem um fundo de maldade (BOÉ, 2022 - **entrevista II - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

A partir dessa fala é perceptível que, para um acadêmico indígena, o contexto universitário se apresenta de maneira diferente em relação à um não-indígena sendo bem mais dificultoso por questões como o choque cultural que há em muitos casos, com relação ao aprendizado dos conteúdos, visto o distanciamento dos conhecimentos ditos científicos dos conhecimentos tradicionais e também à grande diferença entre educação indígena para a escolar indígena (nesse caso universitária), como nos apresenta o intelectual indígena Gersem Baniwa:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006, p. 129).

Se a complexidade que enfrenta um sujeito indígena dentro da universidade, principalmente àquele marcado pelas características fenotípicas, já se faz enorme, ser indígena e LGBT aumentam ainda mais os desafios, como relata a egressa do povo Boe: “Algumas pessoas que percebiam que eu era indígena tinha alguns comentários assim: não basta ser índio ainda tem que ser viado. [...] Não existe mais índio como antigamente” (BOÉ, 2022 - arquivo. mp4 - 39 min). A profundidade da situação se dilata, sobretudo quando se tem de enfrentar o preconceito dentro de um espaço coletivo no qual deveria se sentir acolhido(a), como exhibe a falas das indígenas do povo Boe:

[...] sempre tinha alguns encontros, alguns movimentos direcionados somente aos indígenas da UCDB, ou então às vezes junto com outras universidades como a UEMS, UFGD, a UFMS, onde juntavam vários indígenas. Tinha o encontro estadual de estudantes indígenas... Às vezes nesses espaços, movimentos, momentos, tinha alguma fala, alguma brincadeira de preconceito em relação a ser do meio LGBT porque muitos indígenas ainda também tem essa visão, tem uma mente que foi fortemente catequizada. Então muitas aldeias, muitas comunidades ainda tem pessoas que carregam esse pensamento, mas não é nem por conta delas, mas por conta desse processo de colonização (BOÉ, 2022 - **entrevista II - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min])

[...] por ser LGBT eu sofri mais... Tive mais medo, mas não deixei de ser quem eu sou. Eu não esquentava a cabeça com pessoas assim, porque eu tenho um pensamento de que pessoas que fazem isso nem gostam de si mesmo [...] Eu nem mexo com essas pessoas, eles falavam e davam mais força pra eu continuar minha faculdade [...] “sua fala não interferiu em nada, eu continuo aqui fazendo minha faculdade”. (KIGA, 2020 - **entrevista III - TCC**). [arquivo. mp4 - 37 min].

Apesar de relatar momentos delicados como os descritos acima, diferentemente da acadêmica do curso de Pedagogia, a egressa do povo Boe Bororo ressaltou que “por mais que também tenha a questão de ser do meio LGBT, **ser indígena parece que foi um marcador mais forte**” (BOÉ, 2022 - arquivo. mp4 - 39 min - grifo meu), revelando a arrogância e perversidade do projeto colonial, que acarretou na perpetuação da ideia de classificação de raças (QUIJANO, 2005), marcando a característica étnico-racial, em muitos espaços, em especial a universidade que é produto da modernidade, como uma idiosincrasia negativa.

No rastro dessa discussão, os espaços em que se apresentam tais contextos desafiadores para uma acadêmica indígena LGBT por exemplo, são ramificações do ingresso na universidade. Sendo assim, a atuação do PRS pode ser de significativa relevância para mudar o cenário de preconceito dentro do coletivo indígena. Compreendo que muitas questões são derivadas de processos culturais formados com muitos anos de história dos respectivos povos, entretanto, a cultura, assim como a sociedade em Bauman (2001), é fluída, sendo resultado também de inúmeras modificações com o decorrer dos anos e dos acontecimentos (HALL, 2020). Dessa forma, vejo que o PRS pode abordar a temática LGBT, que é uma realidade dentro do contexto indígena, de forma a discutir e apresentar perspectivas múltiplas em relação ao assunto, para que o mesmo não seja visto como uma afronta aos costumes e tradições dos povos indígenas, mas sim como uma parte constitutiva dos processos de transformação dos contextos culturais.

Ainda dialogando com a egressa do povo Boe, ela complementa a fala anterior dizendo que “pessoas que são LGBTs já estão na universidade há um tempo maior, então eu vejo que não é uma ruptura tão grande para a universidade” (BOÉ, 2022 - arquivo. mp4 - 39 min), mais uma vez manifestando uma discussão encontrada em Quijano (2005) e Walsh (2009; 2016; 2019) em relação à estruturação hierárquica da sociedade a partir da questão étnico-racial.

Não tenho a pretensão de diminuir ou afirmar quais são as dimensões mais ou menos importantes em relação aos desafios, às lutas e processos de resistência nos contextos políticos, sociais, culturais, de gênero ou sexualidade, apenas discutir os pontos enfatizados a partir das falas dos(as) acadêmicos(as) indígenas. Visto isso, questionada sobre a atuação do

PRS frente às questões supracitadas, a egressa respondeu que o Rede de Saberes fez jus à sua proposta:

[...] de mostrar que nós temos capacidade, a partir de todos esses cursos, todas essas oficinas, essas monitorias, a gente vai aprendendo a gente vai se fortalecendo mesmo que indiretamente, eles estão ofertando essas possibilidades de aprendizado. [...] ao mesmo tempo que elas não estão diretamente falando o que a gente tem que fazer contra essas pessoas, contra essas opressões, o que elas (referindo-se às pessoas que integravam o PRS) estão nos ensinando é uma arma, então a gente usa contra essas pessoas (que manifestaram preconceito em relação aos acadêmicos indígenas). Então eu acredito que sim, nos ajudou muito a nos fortalecer enquanto pessoas, enquanto acadêmico, enquanto profissional, estar tentando lutar de igual para igual, porque já que hoje a gente tem essa possibilidade, essa capacidade, oportunidade de estar numa universidade, de estar tendo esses conhecimentos não indígenas, então a gente tem que usar ao nosso favor. Então acredito que ajudou muito o Rede de Saberes por meio de tudo que era ofertado. (BOÉ, 2022 - **entrevista II - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

É interessante perceber, na fala dos(as) acadêmicos(as) indígenas, que a visão sobre o Programa converge em relação à minha, um não-indígena ex-estagiário. Isso me conforta por mostrar que não estou inventando uma imagem positiva no que se refere ao PRS por ter estreito vínculo com ele. Tal convergência demonstra ainda o quanto o Programa possibilita a desconstrução das pessoas que passam por aquele espaço, prova disso é a escrita desta pesquisa, por todos os motivos e transformações pessoais já relatadas noutro momento.

Ainda nesta discussão, vejo a necessidade de reforçar a relevância do PRS enquanto política afirmativa de reparação histórica, principalmente se tratando de um período político-social de extrema ameaça aos povos indígenas. Dessa forma, não é enfadonho exibir o afeto que os(as) acadêmicos(as) indígenas mostram para com o PRS da UCDB no tocante ao projeto político, ao espaço físico e às pessoas que de alguma forma auxiliaram nesse contexto.

Rede de Saberes tem um significado muito maior na minha vida. Onde eu me senti acolhido, onde me senti motivado pelas pessoas que estiveram próximas de mim. Principalmente os professores que trabalhavam lá, como a professora Eva. Isso me fortaleceu mais ainda para poder chegar até o final do meu curso. [...] Hoje eu falo na sala de aula, quando eu falo como eu cheguei, como eu concluí minha formação, eu falo que o Rede de Saberes me ajudou muito. Não só eu, mas os meus colegas indígenas que estavam naquela época, se não tivesse o Rede de Saberes, acho que não chegaria, não concluiria o meu ensino superior (TSEREWANE, 2022 - **entrevista III-Mestrado**. [arquivo. mp4 - 30 min])

O Rede de Saberes ... é como se fosse uma mãe para os acadêmicos indígenas, no sentido de contribuir na permanência. Os professores conversam, falam sobre a importância de dar valor à cultura. Tentam trazer outros pesquisadores também. O Rede é isso, no sentido de estar junto com

you até you terminar sua graduação. E fala também dessa importância da Cultura indígena. Ele respeita a opinião dos acadêmicos ... Valorizou o que eu tinha para fazer, o que eu tinha para falar, então é como se colocassem os indígenas no auge (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Todos(as) os(as) entrevistados(as) manifestaram muita gratidão pelo que o PRS fez em prol de suas respectivas permanências no ensino superior da UCDB, mostrando o quão importante é o Rede não só para indígenas, mas para a comunidade acadêmica no geral, visto tamanhas discussões que promovem no tocante à forma como são vistos os povos originários. Mesmo com tudo isso, ainda surgem comentários degradantes sobre o apoio às causas indígenas na universidade, como a egressa do povo Boe relata: “muitas vezes uns colegas meus achavam que eram uns **privilégios** que nós estávamos tendo, mas é uma reparação histórica que acontece. As pessoas que estavam próximas achavam que era um privilégio, mas não...” (BOÉ, 2022 - arquivo. mp4 - 39 min - grifo meu).

A fala anterior expressa a vivência de uma acadêmica indígena e LGBT inserida em um espaço ainda borrado pela colonialidade. O fato de alguns estudantes não-indígenas enxergarem as atividades do PRS como um privilégio que é oferecido aos acadêmicos e acadêmicas indígenas, mostra o quanto suas perspectivas político-sociais ainda estão e são atravessadas por conceitos e “valores” produzidos pela e na modernidade (BACKES; NASCIMENTO, 2011; WALSH, 2019), por não reconhecerem o processo histórico de subalternização ao qual foram submetidos os povos tradicionais.

Essa experiência explana um público universitário não-indígena ainda ignorante em relação a reparação histórica que ações político-sociais, como o PRS, podem promover caminhando junto à uma concepção intercultural crítica (WALSH, 2019). O fato de indígenas estarem nas universidades não significa que estejam inclusos e reconhecidos como sujeitos constitutivos daquele espaço, pois como Walsh (2009) descreve, há um projeto intercultural que flerta com o neoliberalismo, onde estrategicamente são programadas ações que vão diretamente ao encontro daqueles que, na ótica neoliberal, estão incomodando ou podem incomodar, ou seja, os movimentos insurgentes, principalmente étnicos-raciais como a questão trazida pela autora sobre os povos indígenas. Como exemplo, a ação do Banco Mundial:

Em setembro de 1991, o Banco publicou suas diretrizes operacionais “4.20: Povos Indígenas”, uma política compreensiva, que servia, tanto como modelo para a criação de políticas regionais como guia para a promoção da participação de povos indígenas em planos, projetos e programas dos membros do Estado, oferecendo “oportunidades concretas para a interação entre povos indígenas e funcionários do Banco Mundial e dos governos” (BUHL, 1992, p. 29 apud WALSH, 2009, p.18). Foi no marco desta diretiva

e da nova estratégia geopolítica neoliberal – parte do denominado “Consenso de Washington”-, que o Banco, conjuntamente com o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola – FIDA, financiou em 1998, com 50 milhões de dólares, o Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador - PRODEPINE - como primeiro projeto no mundo onde os fundos do Banco iam diretamente para uma instituição administrada por organizações indígenas, sem o filtro governamental-estatal. (WALSH, 2009, p. 18).

A ação do Banco Mundial, a olho nu pode soar como uma benfeitoria aos povos originários do Equador que naquele momento buscavam reivindicações, entretanto, como Walsh nos elucida, é uma espécie de silenciamento no mundo capitalista, um “silêncio” que se compra, que se paga. Então, analisando essa realidade, percebe-se que muito dos valores gastos em “projetos benéficos” como este, são gastos mínimos, considerando as estruturas de poder que esses gastos conservam, como coloca Walsh (2009), citando um boletim do Instituto Científico de Culturas Indígenas.

O fato de ter conceitualizado um projeto específico para os povos indígenas do Equador evidencia que, dentro dos cálculos políticos do Banco Mundial, os índios do Equador, com suas estruturas organizativas e políticas, podem se converter no obstáculo mais sério para suas políticas de liberalização, desregulação e privatização. Este projeto reproduz os objetivos estratégicos do Banco Mundial, dentro da lógica de um dos atores mais importantes do momento atual, o movimento indígena. [...] A visão modernizante e apegada aos parâmetros neoliberais da qual são portadores os tecnoburocratas desta instituição se converteram em um risco cotidiano para o projeto político das organizações indígenas e numa fonte permanente de conflitos. [...] O Banco Mundial conseguiu neutralizar a oposição política dos índios contra ele, ao mesmo tempo em que comprometeu maiores esforços na reforma estrutural de caráter neoliberal do Estado Equatoriano (2001, p.5-6).

É uma falácia, pensarmos em interculturalidade atrelada ao neoliberalismo, isso porque se mostra uma interculturalidade funcional, conveniente às instituições de poder, porque lhes serve como uma técnica, um meio para abafar movimentos resistentes (WALSH, 2016). É uma falsa interculturalidade que se diz multi, que se apresenta plural, que se expõe como diversificada, quando na realidade o que se têm são migalhas dadas em pouquíssimas quantidades e a custo de muitas lutas, apenas para minimizar a agitação que grupos subalternizados podem fazer, pois estes grupos ameaçam as estruturas de poder que historicamente se articularam “entre a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América (WALSH, 2009, p. 18).

Essa política de preservação do *status quo* penetra o espaço universitário de maneira que reproduz, em muitos acadêmicos, uma perspectiva hegemônica pautado em um paradigma eurocêntrico, construindo valores políticos, sociais e epistemológicos excludentes, preconceituosos e estereotipados, produzindo discursos em que os indígenas são vistos como privilegiados por terem direito à terras e outros “benefícios”, que na realidade é o mínimo para caminhar rumo a uma reparação histórica.

No rastro dessa discussão, foi possível perceber que, durante a fala da egressa do povo Boe Bororo, enquanto expunha sobre sua boa experiência com o PRS, explanou em contrapartida um descontentamento com relação a Fundação Nacional do Índio, antigo SPI, sobre sua falta de assistência frente às questões indígenas

Foi o Rede que conseguiu fazer com que eu terminasse mesmo, não só durante o período do semestre, mas durante todo o curso. Eu fui sempre bem acompanhada, acolhida, então acredito que o Rede foi fundamental nessa trajetória acadêmica, não só na graduação mas também no mestrado que consegui ajuda sempre que precisava. [...] até coloquei na minha dissertação de mestrado, nos agradecimentos, como um lugar que me senti bem, que me fortaleceu e fez mesmo com que eu concluísse, porque eu vejo que tem alguns órgãos, instituições que existem mas não conseguem realizar o papel que tem que fazer, por exemplo, Funai...(BOÉ, 2022 **entrevista II - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Da mesma forma, a egressa do povo Kadiwéu, ao relatar sobre sua luta após a conclusão do curso de Design, que se fazia por meio do apoio à novos acadêmicos indígenas, também demonstrou decepção em relação ao órgão federal.

Eu recebi muitos acadêmicos indígenas do povo Terena, muitos eram despejados de suas casas. Até mesmo um menino do MT que fez o mestrado e aí não tinha para onde ele ir, e outros que iam lá bater na porta mesmo, falar “olha eu passei no vestibular e to perdido”, não tinha endereço ou era despejado. Como eu já passei por isso, eu não conseguiria falar não. Ai eu acolhia, esse acolhimento seria necessário ser pelo órgão governamental, pelo menos a FUNAI... só que nem adianta contar com esses órgãos públicos. (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Nessas falas, aparecem o descontentamento, o desânimo, a decepção em relação à uma política indigenista falaciosa, que não cumpre o que põe no papel. Mesmo hoje com uma maior participação de indígenas no cenário político do país por meio da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB, com representantes como Sônia Guajajara e Eloy Terena, ou mesmo pela atuação em diferentes cenários sociopolíticos de indígenas como Joenia Wapichana, Cacique Raoni, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Jaider Macuxi (in memoriam), ainda é árdua e complexa a luta para que sejam reconhecidos os

direitos dos povos originários no Brasil. Além do histórico processo cívico-militar-catequista imposto pelo SPI, o site oficial da APIB exhibe a política anti-indígena da Funai, sendo possível compreender o porquê de tal decepção presente nas falas dos(as) entrevistados(as).

A gestão da ‘nova Funai’ de Marcelo Xavier passou a retardar processos de demarcação de Terras Indígenas que já estavam em andamento. Em atuação articulada com o Ministério da Justiça e da Segurança Pública, pelo menos 27 processos de demarcação que já estavam em seus trâmites finais foram devolvidos pela pasta à autarquia para uma nova análise. (APIB, 2021)

Para além dessa frustração em relação à assistência federal, as conversas caminharam por assuntos específicos da experiência de cada um dos(as) entrevistados(as). Além dos relatos repletos de gratidão em relação ao PRS e alguns desafios relacionados à vivência da acadêmica indígena trans, do povo Boe, outras situações foram levantadas. Uma delas adveio do relato da indígena do povo Kadiwéu, uma das mais antigas acadêmicas do PRS, cuja fala manifestou, mesmo que indiretamente, uma convergência teórica em relação a compreensão do PRS enquanto espaço (físico e simbólico) decolonial.

Quando eu percebi que eu poderia fazer alguma coisa, foi quando eu vim para a cidade de Bodoquena para fazer o ensino fundamental. E aí que eu vi algumas mulheres carregando os vasos na cabeça. Aí logo pensei, acho que vou ter que fazer alguma coisa por esse povo e acabei achando o curso, porque eu via que elas estavam sendo exploradas... Então quando eu notei isso, essa exploração contra mulheres da minha etnia, eu quis fazer o curso. Eu queria lutar por elas, para dizer para a sociedade que não tava certo o que a população tava fazendo com as mulheres. O interesse foi para lutar contra atravessadores, contra pessoas que copiam a arte indígena Kadiwéu e dar o devido valor para o produto. (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min])

Sua expressão viabiliza reflexões sobre a educação, desde o ensino básico ao superior. O fato de enxergar a realização do ensino fundamental como um meio de se preparar para lutar contra um processo exploratório e reivindicar os direitos de seu povo, mostra o quanto o espaço da educação têm se mostrado um mecanismo de resistência para os povos indígenas. Por mais que inicialmente tenha sido utilizada “para a dominação e apropriação dos seus territórios tradicionais e do seu universo simbólico”, atualmente, através de movimentos de resistência como as escolas indígenas e políticas afirmativas como o PRS, “essa mesma escola - **incluindo o ensino superior** - passa a ser ressignificada pelos povos indígenas, como instrumento de luta política e de autodeterminação” (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 65, tradução e grifo meu).

Tal autodeterminação, resiliência e compreensão da marginalização histórica também é perceptível no discurso da egressa do povo Kadiwéu, quando expõem suas dificuldades durante o período de graduação na UCDB:

O mais difícil que eu achei foi fazer os trabalhos, como nunca tive acesso a esses programas (Autocad), dificultou. Assim, era meio desesperador para entregar os trabalhos. As maiores dificuldades para mim foi essa questão do domínio das tecnologias. Não porque a gente é menos inteligente que eles (não-indígenas), mas porque você nunca teve acesso a esses instrumentos. (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min])

São falas fortes, expoentes de todo um processo histórico de colonização e colonialidade, fenômenos esses que marcaram profundamente o desenvolvimento sócio cultural dos povos indígenas no país. Nesse sentido, a atuação do PRS enquanto proposta política e pedagógica pautada sobre uma interculturalidade crítica vai ao encontro dos movimentos de resistência dos povos originários, pois um ensino superior que caminha sob essa perspectiva “pode contribuir para que os estudantes indígenas possam compreender melhor a situação e os desafios de suas comunidades na atualidade”, além de ressaltar que “para diminuir os efeitos do colonialismo e enfrentar o preconceito seria oportuno a inclusão dos conhecimentos indígenas nas matrizes curriculares das universidades, assim como ensaiar práticas concretas de colaboração intercultural” (AGUILERA URQUIZA, 2018, p. 59).

Continuando o diálogo fundamentado em uma concepção metodológica que me permitiu caminhar sobre trilhas que surgiram neste contexto (SILVEIRA, 2002), além do assunto em questão (o PRS) e do descontentamento já expressado em relação à Funai, emergiram manifestações políticas no tocante à relação do Estado para com os povos indígenas.

É possível identificar o descaso das políticas públicas direcionadas aos povos originários, quando questiono a egressa do povo Boe Bororo sobre os desafios enfrentados depois do ingresso no curso de Design, do qual ela ressalta a dificuldade com as tecnologias. Em seguida pergunto se, em sua visão, essa dificuldade em relação ao uso das tecnologias é decorrente de uma construção cultural diferente ou por razões político-sociais de ausência do Estado em prestar assistência no que se refere à educação nas aldeias, e ela expõe:

Eu acredito que não foi cultural, porque hoje podemos ter essa capacidade de fazer essa transição entre o que é tradicional e o que não é também, os conhecimentos ocidentais e os nossos conhecimentos tradicionais. Então eu acredito que é mais por falta do Estado mesmo, do governo, do Ministério da Educação, por não enviar, por deixar faltar esses equipamentos na aldeia. Se tivesse, seriam usados, então a gente poderia aprender mais não só em relação aos computadores, mas os outros materiais que a escola precisa como

cadernos, os materiais de limpeza sempre faltavam... O computador é um pouco mais difícil de conseguir, então acredito que foi mais por conta do governo do estado de MT de não ter essas ferramentas para a gente poder usar e chegar na universidade com um pouco mais de facilidade (BOÉ, 2022 - **entrevista II - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Em outro contexto, porém com a mesma perspectiva, a egressa do povo Kadiwéu expressa também sua indignação no tocante à relação do Estado para com os povos indígenas, deixando nítida a insuficiência das políticas ditas sociais indigenistas.

Algumas pessoas perguntam porque os Kadiwéu são poucos na universidade, mas a questão é que as políticas públicas básicas não chegam até a comunidade pelo fato de ser uma aldeia distante, mais ou menos igual o povo Guató, que são vizinhos, então acaba tendo essas dificuldades (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

Da mesma forma, a egressa do Povo Kadiwéu, além da insatisfação no tocante às políticas estatais, também traz em sua fala a dificuldade em relação às tecnologias e sugere a construção de um projeto que trabalhasse, em diálogo com os anciãos da aldeia, sobre a importância do computador e das tecnologias.

O Rede salvou muita gente nesse sentido do computador. Os pais indígenas, eles são muito diferentes em termos de criação. Se você vai estudar [...] por mais que o pai tenha condições de por exemplo te dar um computador, ele não vai achar isso importante. Você pode achar importante porque você está ali no meio (universidade), mas essa é outra dificuldade. Eu acho que tem que ter um trabalho começando pela raiz mesmo dentro da aldeia, ir lá e falar da importância disso. O não indígena cria o seu filho... com três anos ele já tá ali, já tem o computador, agora o indígena ele não dá importância para essas coisas. Então há muita coisa ainda a ser feita, começando pela raiz, pela aldeia mesmo. (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min]).

A relevância do computador ressaltada pela egressa Kadiwéu não é somente para a realização de trabalhos acadêmicos específicos, mas também porque, direta ou indiretamente, o conhecimento sobre o uso de tais tecnologias pode contribuir na formação do acadêmico indígena, aumentando sua capacidade de articulação dos conhecimentos tradicionais aos ocidentais para ajudar seu povo, como mostra a fala do indígena Xavante, hoje, egresso do curso de Pedagogia:

Eu vi bastante (preconceito) [...] Alguns vão achar que você não sabe de nada... Mas eu não ligo! Eu fui lá pra aprender e só. Aprender o que não conheço e pra trazer pra minha comunidade, pra aumentar nosso conhecimento. (TSEREOWE, 2020 - **entrevista I - TCC**. [arquivo. mp4 - 61 min]).

Para além desta discussão, o egresso Xavante do curso de Letras trouxe para a conversa um ponto muito forte e ao mesmo tempo delicado, em que mostra as marcas da colonialidade presentes na universidade. Expressas em suas palavras através da colocação da Língua Portuguesa como seu maior desafio enfrentado na graduação, pude perceber o quão penetrante se faz o projeto hegemônico, de maneira que produz nos sujeitos a ideia de negatividade ao se diferenciarem da cultura dominante.

Meu maior desafio na universidade foi, primeiramente, a língua portuguesa. A língua portuguesa que sempre nos fez barreiras. Para gente assim, ter mais disponibilidade na sala de aula. Mas no meu caso assim, foi a língua portuguesa também porque eu não falava, não tomava iniciativa dentro de sala de aula. Não tomava iniciativa para conversar, para chamar o professor para tirar dúvidas. Eu sentia dificuldade na vida acadêmica, [...] eu sentia minha timidez dentro de sala de aula, por causa disso eu não chamava professor para tirar dúvida... é uma luta muito grande na sala de aula (TSEREWANE, 2022 - **entrevista III - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 30 min]).

Somado a isso, de maneira indireta, também foi apontada certa falta de acolhimento em relação aos professores dos cursos de graduação da instituição e novamente a presença de cicatrizes deixadas pela colonialidade, visto sua menção autocrítica exacerbada para falar a língua hegemônica. Ao conversar com o egresso do povo Xavante, foi relatado sua dificuldade em estabelecer relações com colegas e professores que não fizessem parte do PRS, o que dificultava também a sua aprendizagem:

Quando eu me sento com outra pessoa, como professora Eva, eu converso assim, sem nenhum problema, sem nenhuma dificuldade com ela. Pessoalmente falando com ela, eu fico de boa, só que na sala de aula era diferente, porque sentia assim: se eu perguntar para a professora, será que eu vou perguntar de maneira correta? Será que vou usar a língua portuguesa correta? Eu me cobrava muito na sala de aula. Será que meus colegas vão rir de mim se eu errar a língua portuguesa, se eu errar alguma pergunta? O medo era isso, assim, fazer pergunta para a professora, mas assim, ao mesmo tempo me esforçava muito porque tenho colegas que viviam muito próximos de mim, e com esses colegas eu conversava tranquilamente, sem medo, tirava dúvidas com eles... mas com o resto dos meus colegas, como não tinha afinidade com outros colegas, tinha essa dificuldade de tomar iniciativa para poder conversar com eles.(TSEREWANE, 2022 - **entrevista III - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 30 min]).

Este receio, medo ou insegurança por parte do acadêmico não se deu por ausência do Programa Rede de Saberes neste contexto, pois nas palavras do mesmo egresso é notório que o PRS buscava levar aos docentes da universidade uma melhor compreensão sobre os povos indígenas e as suas diferenças culturais.

[...] nesse sentido, o Rede de Saberes, a professora Eva, assim... ela falava, chegava na sala de aula, na universidade, conversava com os professores que

nos davam aula direto nas salas, nas disciplinas, ela explicava como é a nossa cultura. Rede de Saberes e professora Eva, levavam informação para os professores para ter um atendimento diferente para os acadêmicos indígenas. (TSEREWANE, 2022 - **entrevista III - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 30 min])

Isso mostra o quanto ainda é preciso problematizar e questionar a sociedade, sobretudo a acadêmica, em relação à diversidade cultural existente. É preciso tensionar a universidade para que seja reconhecida a diversidade linguística dos povos originários, pois anterior à qualquer contato inter-étnico, já haviam variadas concepções socioculturais e principalmente abundantes línguas. O discurso do Acadêmico do povo Xavante acaba por evidenciar diretamente o que Mariani (2007) denomina como *colonização linguística*, cujo

lugar de onde o colonizado fala se constitui no entremeio da heterogeneidade linguística inerente à colonização. Aquela que virá a ser a língua nacional se organiza justamente aí, nessa disputa por espaços de comunicação, em meio ao confronto entre políticas de sentidos das línguas em confronto/contato, ou seja, entre diferentes produções de sentidos e de práticas sócio-históricas que se encontram ligadas a cada língua específica (p.74).

Esse processo acaba sendo reforçado ainda hoje através da colonialidade presente nos espaços em que se mantém uma hierarquização linguística, estabelecendo a língua portuguesa enquanto paradigma, pois, durante o processo de colonização propriamente dito, “o exercício de uma política unitária de imposição da língua representava a possibilidade de domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros” (MARIANI, 2007, p.76) da sociedade branca, europeia e cristã.

Sobre esse processo que estabeleceu uma única língua como oficial, a egressa do povo Kadiwéu ressalta a dificuldade dos acadêmicos em se relacionar e se comunicar, o que mostra uma permanência dessa tentativa colonial de domesticação das diferenças. Mas também sugere para o PRS, se possível, ou mesmo para a Universidade Católica Dom Bosco, apesar dos custos, algo plausível que com certeza viria a contribuir para uma melhor acomodação de acadêmicos(as) indígenas:

Uma residência específica para o povo Boe, uma casa específica assim para as etnias não existe. Tem essa questão das especificidades. Se tivesse um lugar só para Terena, Kadiwéu, ia facilitar [...] Deveria também fazer essas especificidades, principalmente língua. Deveria ter alguma maneira de ser pensado dessa forma, de colocar por etnia. Acho que isso ia fortalecer o acadêmico indígena. (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min])

Depois de todos esses relatos, é observável que, em menor ou maior intensidade, todos os(as) acadêmicos(as) indígenas que contribuíram para esta investigação, manifestaram, em

suas falas ou escritos, desconfortos, insatisfações, compreensões, atravessados pela colonialidade, pois todos foram afetados pela modernidade infundida na sociedade contemporânea. Percebi em seus discursos alguns pontos em que a colonialidade é quase tangível, como na autocrítica exagerada do egresso do povo Xavante em relação à sua fluência na língua do colonizador, na ausência do Estado em relação às políticas básicas para as comunidades indígenas como foi dito pela egressa do povo Kadiwéu, ou mesmo na necessidade de auto-reconhecimento em relação à igual capacidade intelectual dos povos indígenas com relação à sociedade hegemônica frisada pela egressa do povo Boe Bororo.

Apesar disso, expor os incômodos decorrentes do processo de colonização a partir de um espaço sócio político-acadêmico (Programa Rede de Saberes) que faz parte de um complexo macro ainda regido pela epistemologia moderna, que é a universidade, pode ser compreendido como um tensionamento dessa estrutura, visto que se constrói um questionamento da lógica epistemológica a partir de um posicionamento que se articula dentro dos espaços construídos no e pelo projeto colonial, para assim, mesmo que a passos lentos, caminhar rumo a desestruturação desses produtos e constructos coloniais, como é o exemplo da transformação ocorrida no PRS relatada nas palavras da Acadêmica Kadiwéu:

No começo, não era 100% a bolsa, era 50% a bolsa [...] então nós lutamos juntos para deixar aquele espaço, fortalecer para os próximos acadêmicos, e muitos acadêmicos chegaram assim já com 100%. (VERGÍLIO, 2022 - **entrevista I - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 39 min])

Dessa maneira, vale ressaltar que das conversas realizadas para esta dissertação surgiram ramificações, porém mantinham vínculo com o Programa Rede de Saberes, pois foram discussões que se formaram a partir de um contexto proporcionado pelo ingresso desses indígenas na universidade por meio do Programa. Sendo assim, não compreendo essas falas como deslocadas do foco desta pesquisa, sendo todas elas teórico-metodologicamente significativas para a problematização do espaço acadêmico a partir das experiências dos egressos em proximidade com e a partir do Rede de Saberes.

Com isso, não poderia finalizar, provisoriamente, esse diálogo com os(as) acadêmicos(as) de outra forma que não com as palavras deles(as) sobre o significado do Programa Rede de Saberes em suas vidas. Para isso, deixo as colocações do egresso do povo Xavante, que em suas palavras define o PRS de forma um tanto quanto simbólica.

O Rede de Saberes é um lugar de suporte, é um lugar de acolhimento, é um lugar onde a gente se sente acolhido, onde a gente se sente motivado, onde se sente assim... otimista. [...] O Rede de Saberes para mim é isso... onde a gente se familiariza com outros parentes [...] familiariza com outras etnias.

[...] Lá a gente brinca, a gente conversa, entre nós (parentes indígenas), acaba se tornando... parecendo nossa casa, **nossa aldeia**. (TSEREWANE, 2022 - **entrevista III - Mestrado**. [arquivo. mp4 - 30 min]. grifo meu).

Por minha proximidade e relação de afeto com o Rede/NEPPI, tive receio de enxergar somente os aspectos positivos do Programa e deixar de lado possíveis críticas em relação ao mesmo. Entretanto, ao ouvir os colegas/acadêmicos indígenas, que poética, teórica e literalmente constituem o Programa, senti alívio em perceber que suas falas e experiências em relação ao PRS, não só se aproximavam como também dialogavam com as minhas concepções sobre o PRS.

Ouvindo e transcrevendo as palavras do egresso supracitado, pude sentir que o projeto de pesquisa cujo apresentei no início de minha caminhada como pesquisador, era realmente importante. Por hora, pude constatar que apesar de todas as angústias, os questionamentos e as incertezas que os sujeitos deste estudo levantaram, foi consenso de todos que o Programa Rede de Saberes contribuiu significativamente para suas trajetórias. Com esta devolutiva, me aflora um sentimento de imensa gratidão por ter tido a oportunidade de vivenciar as mais diversas experiências através do Rede de Saberes/ NEPPI/UCDB que contribuiu para inúmeras desconstruções enquanto acadêmico e ser humano. E desperta-me um entusiasmo ainda maior para continuar com as pesquisas no campo da educação, tendo como parceiros e protagonistas da luta por uma sociedade realmente intercultural, os povos originários.

### **PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Algo que muito me marcou durante o processo de escrita desta investigação foi o fato de conseguir me enxergar teoricamente. Tive a oportunidade de fazer análises a partir das vivências possibilitadas pelo Programa Rede de Saberes/NEPPI, fundamentadas sob a perspectiva teórica dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, cujas leituras tive acesso no mestrado em Educação da UCDB. Tais análises, alinhadas à convivência com colegas indígenas de diversos povos, tiveram uma participação fundamental nos processos de desconstrução acadêmica e humana de minha parte. Pude compreender que todos nós somos sujeitos em constantes transformações. A todo momento estamos nos resignificando a partir das relações com as diferenças. Em um momento, fazemos traduções através de nossa subjetividade, noutro, somos modificados pela subjetividade do outro. E assim seguimos sendo metamorfoses ambulantes.

Sendo assim, as minhas últimas palavras são provisórias e foram elaboradas para o momento em que me encontro enquanto pesquisador. Quero deixar registrado minha total vontade de que outros(as) pesquisadores(as) possam resignificar essa pesquisa, apresentando novos conceitos, críticas e complementações que contribuam para o processo de construção do conhecimento e, principalmente, na luta para romper com as estruturas de poder colonial que, de forma meticulosa e hegemônica, vem colocando os povos tradicionais às margens da dita sociedade.

Nesse sentido, ao desenvolver o presente estudo foram traçados três fios condutores que orientaram as pesquisas, os diálogos e as discussões teóricas, os quais gostaria de ressaltar. Esforçando-me para alcançar o primeiro objetivo específico, trilhei um caminho investigativo no qual o foco era identificar os acontecimentos e as tensões que ocorreram no processo de criação do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Sobre isso, foi possível notar que a estruturação do Núcleo de Estudos e

Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI que, posteriormente, possibilitou a emergência do Programa Rede de Saberes - PRS, se deu através de muito esforço e movimentos coletivos. Professores, padres da UCDB e instituições de ensino superior se articularam apoiados em uma perspectiva político-pedagógica de reparação histórica, assistência, colaboração e apoio aos povos originários em relação ao contexto acadêmico, contribuindo fortemente para a constituição do NEPPI e do PRS propriamente dito.

O segundo, foi a tentativa de identificar e dialogar teoricamente com as contribuições e possibilidades decoloniais a partir das atividades realizadas pelo Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Na busca por esse objetivo, pude perceber que o Programa Rede de Saberes é muito mais do que apenas uma estrutura física presente nas instituições que participam dessa articulação. O PRS, teoricamente, manifesta uma postura que trabalha na perspectiva do rompimento com a colonialidade, oportunizando espaço aos acadêmicos indígenas para que estes protagonizem seus processos de resistência e provoquem o tensionamento de concepções educacionais ainda vinculadas à uma educação ocidental tradicional cristã. Além disso, o PRS apresenta um olhar para a educação superior baseada em pedagogias pautadas na interculturalidade crítica, possibilitando, assim, a emergência de espaços físicos e simbólicos de troca, de diálogo, de des-construções, de transformação epistemológica, política e social.

Por fim, o terceiro objetivo tinha como foco a discussão junto aos egressos indígenas que fizeram parte do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB sobre as adversidades encontradas por eles durante seus cursos de graduação. Na expectativa de caminhar junto a uma perspectiva metodológica mais flexível, esse momento da pesquisa foi dedicado especificamente ao diálogo com os egressos na expectativa de ouvi-los sobre a questão levantada, porém não restringindo as conversas somente a essa indagação. Com isso, eu e os sujeitos desse estudo, levantamos discussões de cunho pedagógico, social e também político. Foram apontados alguns desgastes que sofreram durante sua trajetória na graduação, como a questão do preconceito étnico-racial e a homofobia. As dificuldades nas disciplinas, a dificuldade de se instalarem em Campo Grande-MS, a locomoção até a UCDB e até mesmo a saudade dos entes familiares foram pautas em nossos diálogos. Poderiam me perguntar se o foco da pesquisa não foi deixado de lado nessas discussões e, prontamente, lhes digo que não, pois em todos esses momentos a existência do Programa Rede de Saberes foi lembrada pelos colegas indígenas como um suporte de imenso significado, seja na ajuda com os conteúdos dos cursos, seja no amparo para lidar com as situações conflituosas de preconceito e até

mesmo sendo visto como “um ombro amigo” para escutá-los quando o afeto familiar lhes faltava.

De maneira geral, investigar o efeito do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB na permanência dos egressos indígenas durante seus cursos de graduação e na sua trajetória acadêmica foi uma importante “mecha guia” para o trabalho. Junto aos egressos, foi possível perceber que o PRS não é somente um local na universidade que os estudantes indígenas podem frequentar, mas sim uma articulação intercultural que rompe com as barreiras construídas pela e na modernidade, quando questiona estruturas historicamente construídas pelo colonizador. Os(as) acadêmicos(as) indígenas se apropriam do dito conhecimento científico para contribuir nos processos de resistência de seu povo; ressignificam os conhecimentos ocidentais a partir da subjetividade produzida por sua cultura. Com isso, a partir da interação física e simbólica intercultural que o PRS oportuniza, seu efeito ultrapassa os limites geográficos da universidade, pois os(as) acadêmicos(as) que transitam pela academia concebem um ir e vir entre fronteiras, possibilitando a emergência de espaços e conhecimentos hibridizados e hibridizantes, contribuindo significativamente para a edificação de uma sociedade plural que reconheça as identidades e diferenças.

Sendo assim, espero que os diálogos aqui estabelecidos tenham sido de algum significado para os sujeitos da pesquisa e contribuído, mesmo que minimamente, para o campo da educação com foco nos povos indígenas.

Ressalto ainda que as temáticas sobre ações afirmativas e acadêmicos indígenas no ensino superior são de ampla complexidade, sendo necessário sempre realizar novas discussões sobre o assunto, para então fazer emergir debates “com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade” (NASCIMENTO, 2014, p.35).

De maneira alguma pretendo, por meio desta, dar voz aos indígenas entrevistados, pois eles não somente têm voz, como também as estão fazendo ressoar nas mais diversas dimensões da vida, rompendo com a subalternização que historicamente lhes foi atribuída pelo colonizador. Sendo assim, na tentativa de alcançar os objetivos propostos para essa dissertação, espero ter deixado para trás algumas vestes coloniais e, mesmo que minimamente, ter aprendido “ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais”(BACKES, NASCIMENTO, 2011, p. 25).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Aurieler Jaime. **A pedagogia Guarani nas percepções dos professores Guarani e Kaiowá**: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande - MS.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Educación superior en Brasil y modalidades de colaboración intercultural – espacio estratégico de construcción de la autodeterminación de los pueblos indígenas. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 50, p. 63-81, jan./abr. 2019.

\_\_\_\_\_. ANTROPOLOGIA E INTERCULTURALIDADE: reflexões a partir das experiências de indígenas na educação superior em Mato Grosso do Sul/Brasil. Ediciones Universidad de Salamanca CC BY NC ND | **REA - Revista Euroamericana de Antropología**, nº.6, 2018, pp. 47-61.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Rede de Saberes: Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro : FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013. 86 p.

\_\_\_\_\_; BRAND, A.; BROSTOLIN, M.; FERREIRA, E.; AZAMBUJA, F.; LANDA, B. Rede de Saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade in: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil** : uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2018.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **O direito originário dos povos indígenas**. APIB, 2020. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/10/20/o-direito-originario-dos-povos-indigenas/> . acesso em: mar. 2022.

ARROYO. Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. DP, 1ª ed. 2012.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças no espaço escolar**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>

BACKES, J. L.; NASCIMENTO, A. C. **Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão**: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - periódico do PPGE/UCDB. n. 31, p. 25-34, Jan./ Jun. 2011.

BANIWA, G. J. S.; **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Edições MEC/UNESCO. Brasília. 2006.

BANIWA, G. J. S.; OLIVEIRA, J. C.; HOFFMANN, M. B. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

BARROSO, Maria Macedo. O processo de implantação do projeto Trilhas de Conhecimentos. in: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil** : uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa etnográfica: espaços para sensível e a sensibilidade. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. 2016, p. 193-220.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; OLIVEIRA-BRITO, P. Estudantes Indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - desafios do acesso e permanência. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, 4 (2), 167-184. 2016.

BRAND, Antonio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição dos Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em História - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.

BENITES, Tonico. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (org). **Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOÉ, Kiga. Indígena Boe Bororo. **Entrevista II - Mestrado**. [03.2022]. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza. 2022. (arquivo mp4 - 39 min).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos** - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

COLMAN, Daniele Gonçalves; SOUZA, Gustavo dos Santos. **PESQUISAR COM POVOS INDÍGENAS: desafios, tensões e negociações**. Anais do IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, UCDB. 2021. p.169-179.

CRUZ, Carla Mayara de Alcântara. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (org). **Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36. Editora UFPR. 2006.

FERREIRA, E. M. L.; NOGUEIRA, J. F. S.; SKOWRONSKI, L.; XIMENES, L. G. O compromisso dos Salesianos com os povos originários no Brasil e o trabalho do NEPPI na Universidade Católica Dom Bosco, em Mato Grosso do Sul. in: MACIEL, Josemar de Campos (org). **Missão Salesiana de Mato Grosso: 125 anos de compromisso com a educação, cultura e saberes locais**. Campo Grande - MS: Ed. UCDB, 2019.

GALI, E. F.; BRAGA, F. M. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n.1, p. 161 - 180, abr. 2017.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 106.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Edição 12. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

KIGA, Andrya. Indígena Boe Bororo. **Entrevista III - TCC**. [09.2020]. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, 2020. (arquivo mp4 - 37 min).

LACHNITT, Georg. Antonio Brand, um compromisso por toda a vida. **Tellus**, ano 12, n. 23, p. 243-245, jul./dez. Campo Grande, MS. 2012.

LANDA, B. S.; FERREIRA, E. M. L. **A experiência de 10 anos do projeto Rede de Saberes: permanência de acadêmicos/as indígenas no ensino superior em MS**. V Congresso Internacional de História: novas epistemes e narrativas contemporâneas. Universidade Federal de Goiás, 2016.

LIMA, Antônio Carlos de. Prefácio. in: VIANNA, Fernando de Luiz Brito (org) [et. al.]. **Indígenas no Ensino Superior: as experiências do Programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul**. 1º ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

MACIEL, J. B. M.; CASTILHO, M. A. A Missão Salesiana de Mato Grosso em seus 125 anos cooperando com a Santa Sé: história e os segmentos de Dom Bosco. in: MACIEL, Josemar de Campos (org). **Missão Salesiana de Mato Grosso: 125 anos de compromisso com a educação, cultura e saberes locais**. Campo Grande - MS: Ed. UCDB, 2019.

MARIANI, B. POLÍTICAS DE COLONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA. **Letras**, Santa Maria. n. 27, p. 73-82; 2003.

MATOS, Lenilson Silva de. **A importância da literatura para o desenvolvimento humano em sociedade**. 2017. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MELO, A. L.; SANTOS, E. J. R.; ANDRADE, G. P. **Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar**. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. Universidade Estadual de Campinas. 2006.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. Literacia científica: leitura e produção de textos científicos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 62, p. 143-162, dez. 2016.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série-Estudos** - periódico do PPGE/UCDB. n. 37, p. 33-46, Jan./ Jun. 2014.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB e a formação de pesquisadores indígenas em Mato Grosso do Sul. in: MACIEL, Josemar de Campos (org). **Missão Salesiana de Mato Grosso**: 125 anos de compromisso com a educação, cultura e saberes locais. Campo Grande - MS: Ed. UCDB, 2019.

PERALTA, Anastácio. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (org). **Povos Indígenas e Sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009.

PEREIRA, Levi Marques. Contribuições de Antonio Brand para a história indígena, para o indigenismo e para a consolidação das instituições de pesquisa em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, ano 12, n. 23, p. 235-241, jul./dez. 2012, Campo Grande, MS.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena** (Lima) Vol. 13, Nº 29, 1992.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-30. (Colección Sur Sur).

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. in: BURKE, Peter (org). **A Escrita da história**: novas perspectivas; tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. in: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, G. S.; FERREIRA, E. M. L. **Protagonismo Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul: autoria indígena como formas de resistência**. IX Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. Campo Grande-MS. UCDB/PPGE, 2020.

SOUZA, G. S.; FERREIRA, E. M. L.; VIEIRA, C. M. El Servicio de “Protección” a los Indios y el enfrentamiento del colonialismo educacional. **Revista Cambios y Permanencias (COL)**, Vol.13, Núm. 1, pp. 208-218, 2022.

SOUZA, G. S.; VIEIRA, C. M. N. . Acadêmicos Indígenas no Ensino Superior: reflexões e caminhos para pensar uma lógica outra. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 1, p. 1-13, 2020.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Trilhas de Conhecimentos: visão geral dos trabalhos desenvolvidos in: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil** : uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** - Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª reimpressão, 2014.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

TSEREAUBE, Elinaldo. Indígena Xavante. **Entrevista II - TCC**. [08.2020]. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, 2020. (arquivo mp4 - 48 min).

TSEREOWE, Ademar. Indígena Xavante. **Entrevista I - TCC**. [08.2020]. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, 2020. (arquivo mp4 - 61 min).

TSEREWANE, Advailson. Indígena Xavante. **Entrevista III - Mestrado**. [03.2022]. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, 2022. (arquivo mp4 - 30 min).

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. in: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA JR, Aurélio. Trilhas de Conhecimentos: a apropriação nacional de uma iniciativa global de mudança institucional na educação superior. in: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil** : uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2018.

VIEIRA, C. M. N. **A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO GRANDE/MS**: identidades e diferenças. Campo Grande, 2015. 228 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

VERGÍLIO, Benilda. Indígena Kadiwéu. **Entrevista I - Mestrado**. [03.2022]. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, 2022. (arquivo mp4 - 39 min).

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. - tradução sem fins lucrativos do capítulo: WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. 308p. (pp. 47 – 62).

\_\_\_\_\_. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro - 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, Decolonizar, Democratizar**: uma educação “outra”? - I ed. Rio de Janeiro - 7 Letras, 2016.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa** – 2. ed. reimpressão – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.