

PROTAGONISMO INDÍGENA NA PÓS-GRADUAÇÃO: decolonizando o currículo e o espaço universitário

INDIGENOUS PROTAGONISM IN POSTGRADUATE: decolonizing the curriculum and the university space

Adir Casaro Nascimento¹

Carlos Magno Naglis Vieira²

Antônio Hilário Aguilera Urquiza³

Resumo: Tendo como referência as experiências vividas com indígenas em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) no Mato Grosso do Sul e alguns anos de pesquisa com a temática, o artigo busca refletir a presença dos indígenas na Pós-graduação e suas contribuições para a decolonização do currículo e do espaço universitário. Amparado em estudos que estão marcados pelo pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos, o texto apresenta que a convivência presencial com a diferença tem sido enriquecedora, pois tem oportunizado os currículos dos Programas serem transversalizados por conhecimentos que não os hegemônicos e homogêneos, tem dado aos povos indígenas e as suas resistências uma visibilidade outra, que não a colonial (de inferiorização, subalternização, negação e satanização) e tem proporcionado a desconstrução de preconceitos históricos, bem como, para todos o entendimento de que os saberes da diferença têm estado presente e devem, cada vez, mais serem confirmados como partes importantes na construção dos chamados conhecimentos universais.

Palavras-chave: Protagonismo indígena. Pós-graduação. Decolonialidade. Currículo. Espaço universitário.

Abstract: This paper seeks to reflect the presence of indigenous people in graduate school and their contributions to the decolonization of the curriculum and university space, having as reference the experiences lived with indigenous people in postgraduate courses (master and doctorate) in Mato Grosso do Sul and some years of research with the theme. The text shows that face-to-face living with difference has been enriching, because it is based on studies that are marked by the thinking of intellectuals who are guided by the worldview of traditional populations and who transit through different school / academic spaces, and all of this generates the opportunity for the curricula of the Programs to be transversalized by knowledge other than hegemonic and homogeneous, which has given the indigenous peoples and their resistances another visibility, other than colonial (of inferiority, subordination, denial and satanization), all this has also provided the deconstruction of historical preconception, as well as, for everyone, the understanding that the knowledge of difference has been present and must, increasingly, be confirmed as important parts in the construction of the so-called universal knowledge.

Keywords: Indigenous protagonism. Postgraduate. Decoloniality. Curriculum. University space.

Resumen: Tomando como referencia las experiencias vividas con indígenas en cursos de pos-grado (maestría y doctorado) en Mato Grosso del Sur y algunos años de pesquisa con la temática, el artículo busca reflexionar la presencia de los indígenas en la Pos-graduación y sus contribuciones para la decolonización del currículo y del espacio universitario. Sustentado por estudios que están marcados por el pensamiento de intelectuales que se orientan por la cosmovisión de poblaciones tradicionales y que transitan por los diferentes espacios escolares/académicos, el texto presenta que la convivencia presencial con la diferencia ha sido enriquecedora, pues ha posibilitado a los currículos de los Programas que sean transversalizados por conocimientos que no los

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Professora titular da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: adir@ucdb.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7488-6022>.

² Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: vieira@ucdb.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4004-4836>.

³ Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca e professor e coordenador da Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3375-8630>.

hegemónicos y homogéneos, han dado a los pueblos indígenas y para sus resistencias una visibilidad otra, que no la colonial (de inferiorización, subalternización, negación y satanización) y ha proporcionado la desconstrucción de preconceptos históricos, bien como, para todos el entendimiento de que los saberes da diferencia ha estado presente y debe, cada vez más, ser confirmado como partes importantes en la construcción de los llamados conocimientos universales.

Palabras-clave: Protagonismo indígena. Pos-graduación. Decolonialidad. Currículo. Espacio universitario.

Com a Constituição Federal de 1988 que rompe com a política de integração e garante o *status* de cidadania, o direito à diferença e à autonomia aos povos indígenas, temos presenciado um crescimento significativo dessas populações circulando e ocupando diferentes espaços na sociedade, em especial, no campo da educação. Dividida em 305 etnias e 274 línguas (IBGE/2010), o Brasil reconhece a diversidade sociocultural desses povos que juntos somam aproximadamente 900 mil índios, distribuídos em regiões que vão do litoral ao sertão, da caatinga ao Pantanal e da floresta ao cerrado (VIEIRA, 2016).

A criação desse marco político/legal para essa população colaborou para as políticas educacionais, rompeu com políticas de tutela e integração, auxiliou na desconstrução de imaginários estereotipados, subalternizados e colonizados ainda presente no senso comum da sociedade e fortaleceu a entrada de indígenas nas universidades brasileiras. De acordo com Lima (2018) a presença indígena nas instituições de ensino superior é registrada desde os anos de 1990, momento em que as discussões envolvendo a diferença, o multiculturalismo e a interculturalidade ganham espaço de reflexão nas políticas educacionais. Mas, é possível verificar a partir dos escritos de Aguilera Urquiza *et all* (2014), que mesmo antes desse período de 1990, já havia indígenas matriculados em cursos superiores. Segundo o autor, “trata-se de indivíduos que lograram obter respaldo financeiro da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para estudar em instituições privadas” (p. 16). No diálogo com outros autores que estudam a temática, esse número de matrículas anterior a década de 1990, não ficava restrito a uma região do Brasil, mas, distribuído em todo o território nacional.

Com a ampliação da oferta de educação nas aldeias, inicialmente com o Ensino Fundamental, ciclos I e II e, em muitas outras aldeias maiores, toda a Educação Básica, complementada pelo Ensino Médio, constatamos um fluxo cada vez maior de indígenas concluintes desse processo de formação. Além desse aumento quantitativo pelas universidades, temos outras demandas que vão se consolidando, como estratégias de cada povo.

Nessa discussão, Paladino (2012) escreve que a busca das populações indígenas pelo ensino superior inicia diante da

necessidade de adquirir melhores ferramentas para a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades. Neste contexto, a educação superior é percebida por muitos como um meio de prepará-los para tais expectativas e necessidades (PALADINO, 2012, p. 176).

Ainda, sobre esse assunto, observamos que o compromisso para a construção de uma nova educação escolar indígena é um fator significativo que tem levado muitos professores indígenas com formações em nível médio a procurar o ensino superior. Diante desse cenário, percebemos um aumento da presença do protagonismo indígena, tanto no diálogo, quanto na elaboração de políticas públicas para o seu povo e de projetos para a sua comunidade. Com isso, a influência externa tem ocorrido de outras formas e ocupando espaços diferenciados (AGUILERA URQUIZA; *et all*, 2014).

No diálogo com diferentes autores e intelectuais indígenas, identificamos que a procura das populações indígenas pelo ensino superior vem ao encontro das determinações realizadas pelo Plano Nacional de Educação de 2001. A presença desses acadêmicos indígenas nas instituições universitárias acabam acontecendo de diversas formas: acesso universal via vestibular, cotas específicas e projetos diferenciados.

Nos últimos 20 anos, esse aumento da presença indígena na educação superior no Brasil, tem se mostrado intenso e constante, o que traz consigo desafios de toda ordem, a começar pelas estatísticas de seu reconhecimento nesses novos espaços. Assim, diante desses movimentos políticos de ordem

legal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /INEP registrou no ano de 2017, um quantitativo de 56.750 matrículas de acadêmicos indígenas no ensino superior. Desse número apresentado pelo INEP (2017), a maior taxa de matrículas está nas instituições privadas que recebem estudantes na modalidade presencial e a distância.

Essa demanda, que inicialmente referia-se quase que completamente à área das licenciaturas, com o objetivo de suprir ou mesmo substituir as lacunas de professores/as nas Terras Indígenas, nos últimos anos, vem se diversificando. Um leque cada vez mais amplo de procura por outras formações profissionais.

O estado de Mato Grosso do Sul, foco de reflexão desse texto, apresenta uma população indígena de aproximadamente 77 mil pessoas (IBGE/2010), distribuídos em 8 povos. Sendo o segundo em número populacional do país, o Mato Grosso do Sul, registra conforme dados do INEP/2017, 1.646 matrículas de estudantes indígenas no ensino de superior. Esses acadêmicos estão matriculados em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e à distância, inscritos em diferentes cursos de graduação como: Pedagogia, Letras (Português/Espanhol e Inglês), História, Ciências Sociais, Filosofia, Ciências Biológicas, Educação Física, Direito, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Química, Agronomia, Engenharia de Alimentos, Administração, Comunicação Social, entre outros. Na pós-graduação registramos a presença de mestrados e doutorandos indígenas em diversos programas, tanto no Mato Grosso do Sul quanto em outros estados (NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

Partindo das experiências e dos eventos vividos pelos autores com populações indígenas no Mato Grosso do Sul, mais precisamente com professores indígenas e acadêmicos indígenas na graduação e pós-graduação, o texto é fruto de reflexões que foram construídas e produzidas no Grupo de pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e no Grupo de Pesquisa Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

Com objetivo de refletir sobre a presença dos indígenas na Pós-graduação e suas contribuições para a decolonização do currículo e do espaço universitário, o estudo está marcado pelo pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos, e que tivemos, a todo momento, um direcionamento para uma “vigilância epistemológica” do desaprender, do desconstruir e do ressignificar a modernidade racional.

1 O EUROCENTRISMO E A DESCONSTRUÇÃO DO MODELO DE UNIVERSIDADE MONOCULTURAL

A proposta desse presente capítulo é trazer a indicação de reflexão em alguns campos fundamentais, sendo a autonomia/protagonismo dos povos indígenas, o primeiro deles. Ao decidirem por enviar seus filhos para as cidades e suas universidades, estão direta e indiretamente, repensando a relação de suas sociedades com o contexto nacional, onde estão inseridas. São projetos coletivos, de apropriação das ferramentas oferecidas pelo mundo ocidental, com as quais, querem melhor negociar suas demandas e construir suas autonomias. O indígena Baniwa, Gersem dos Santos Luciano (2010) e os pesquisadores Maria Barroso Hoffmann e João Cardoso de Oliveira, utilizando de outras palavras, escrevem que a busca pelo ensino superior é uma

ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades (2010, p. 8).

Outro importante elemento que se destaca para a discussão, a partir da presença de indígenas na educação superior, é o quanto essa presença é incômoda. A presença dos indígenas nos espaços universitários incomoda, estranha, tensiona, provoca o desconforto e questiona: o que estão fazendo ali, um “território” eminentemente construído pela elite branca e para essa mesma elite durante muito tempo. Um espaço profundamente marcado pelo legado eurocêntrico colonizador e amparado pelas

formas coloniais de dominação (MALDONADO-TORRES, 2007). Acreditamos, dessa forma, que a simples presença dos indígenas no cotidiano das universidades, já apresenta elementos de subversão, resistência e desconstrução da concepção monolítica dessa instituição. São saberes “outros” (BHABHA, 1998) que buscam por novos espaços de discussão. Ainda, nesse contexto, Nascimento (2014) nos mostra que a presença dos indígenas no ensino superior tem “provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo” (p. 35).

A universidade da forma como foi concebida e consolidada, sobretudo no Ocidente, tornou-se muitas vezes, ao longo dos séculos, a casa de um único saber, ou seja, o monismo do conhecimento, com a pretensão de ser universal, relegando os demais, em contrapartida, para o “limbo”, como saberes de menor importância, pois “não sistemáticos”. Construída dentro de um modelo eurocêntrico e organizada para criar mecanismos de colonização na forma de ser e conhecer, as instituições de ensino superior, amparadas pela colonialidade do saber, se articularam para marginalizar, silenciar, inviabilizar e estereotipar os conhecimentos que eram produzidos fora do parâmetro moderno.

Diante disso, amparados em autores dos estudos pós-coloniais, percebemos que as pedagogias que circularam ou circulam nesses ambientes são cercadas, movidas e pautadas em critérios rígidos. Com isso, muitos pensamentos, conhecimentos e saberes se constituíram e se constituem como inferiores, marginalizados e excluídos, frutos de uma relação política de dominação/subordinação (ARROYO, 2014). Em outras palavras, podemos mencionar que essa concepção da educação de matriz “eurocêntrica”, imposta aos povos indígenas, vem de longa data. No caso do Brasil, desde o início do período colonial.

Em que pese as “marcas profundas de desvalorização das línguas nativas e de desmantelamento de organizações e práticas sociais produzidas pelos muitos anos de colonização e colonialidade⁴, a escola também passou a fazer parte da vida desses povos” (BERGAMASCHI *et al*, 2018, p. 38), inicialmente como “ponta de lança”, para a dominação e apropriação de seus territórios tradicionais e de seu universo simbólico e, mais recentemente, essa mesma escola/universidade passa a ser ressignificada pelos povos indígenas, como ferramenta de luta política e de autodeterminação (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 65).

O modelo escolar assimilado pelos povos indígenas na América Latina foi o de uma escola homogeneizadora e etnocêntrica pautada pela exclusão das culturas autóctones e diferenciadas, e isso também vale perfeitamente para a universidade. Atualmente, porém, esse modelo se choca com a proposta de uma nova epistemologia, a *interculturalidade*, legitimada por lei, a partir da Constituição Federal e das demais legislações complementares, como a própria LDB (Lei nº 9394/96).

Nessa nova proposta podemos destacar que o fazer pedagógico está muito próximo da forma de pensar do lugar, dos coletivos de origem, dos valores e saberes que circulam no local e da cosmovisão do grupo étnico. Com isso, é possível perceber o movimento de pedagogias próprias, de construções mais humanas e de muitos mais encontros entre os sujeitos e a sua cultura (ARROYO, 2014). Todo esse processo diferenciado que vai se construindo e formando no interior desse modelo escolar, nos leva a discussão do tema da decolonização, a partir justamente, da ênfase em novos paradigmas, ou de uma “guinada epistêmica”, que não seja aquela do outro lado da “linha abissal” (SANTOS, 2006), mas construída a partir de saberes plurais.

A partir do referencial de alguns autores pós-coloniais, olhamos com estranheza para a construção da diferença cultural em relação aos ocidentais e os povos colonizados, a partir da compreensão da produção da hegemonia cultural, como consequência das relações de poder, ser e saber. Esta perspectiva nos possibilita o entendimento de que a diferença é sempre um processo relacional. Essa diferença colonial posicionou e

⁴ A Colonização tem a ver com o período colonial pelo qual passaram todos os países americanos. Diferente dessa concepção, a *colonialidade* refere-se ao que permaneceu no imaginário e nas práticas sociais e políticas. Trata-se de “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

legitimou o conhecimento da Europa, instituindo na modernidade a racionalidade científica como o modelo epistemológico global, universal, excluindo, subalternando ou negando a diferença cultural existente (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 67).

Nesse contexto, as nossas experiências vividas com as populações indígenas no Mato Grosso do Sul nos orientam que a reflexão acerca da presença indígena na pós-graduação e o desafio de decolonizar o currículo e o próprio espaço universitário, convida a universidade a ser plural, casa de todos os saberes e conhecimentos. Um lugar onde podemos pensar em outros tempos e espaços, construir narrativas outras, se abrir para outros conhecimentos, que não os legitimados pela modernidade como únicos e absolutos e desconstruir a “cultura do silêncio” (SACAVINO, 2016). Com base na autora, fazer emergir a “cultura do silêncio” significa trazer para a discussão outras histórias ou histórias outras, o que resulta na valorização e na produção de histórias de povos que foram inferiorizados, colonizados e ainda estão vivendo na fronteira da exclusão (NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

O sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005), nos apresenta que o pensamento científico moderno corroborou para a naturalização das características das sociedades ocidentais modernas, como expressões do desenvolvimento histórico da humanidade e, mesmo depois do fim do período colonial, permaneceram favorecendo aspectos da cultura europeia. Assim, criou-se a diferença colonial que marca nosso pensamento e nossas relações até hoje.

Esse contexto é a referência a partir da qual se formou e fortaleceu o modelo de universidade, naturalizando apenas uma forma de conhecimento, com a marca de universal e “científico”. Pensamos, assim, que essas práticas eurocêntricas, constatadas no cotidiano das universidades, possuem profunda relação com o paradigma da modernidade. Para compreender essas práticas eurocêntricas, é necessário buscar suas raízes na própria modernidade, a qual apresenta, desde suas origens, um projeto emancipador da razão, da racionalidade e da objetividade (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 68).

Após propor esse movimento de desconstrução do eurocentrismo presente no modelo de universidade, caracterizada pelo monismo do pensamento ocidental, é chegado o momento de tratar acerca da forma como os indígenas enfrentam essa realidade e buscam ferramentas de construção de autonomia na pós-graduação e o papel do currículo. Nenhuma dessas mudanças serão efetivas, se não chegar ao núcleo do pensamento, o qual se concretiza nos modelos de currículos.

2 PROTAGONISMO INDÍGENA NA PÓS-GRADUAÇÃO E CURRÍCULO

Conforme mencionamos em linhas anteriores, a presença indígena no ensino superior tem aumentado significativamente nos últimos anos. Nos cursos de *stricto sensu* esses números não têm sido diferentes, principalmente nos cursos de pós-graduação que possuem ações afirmativas que amparam as populações indígenas. Diante desse cenário recente, presenciamos enquanto docentes e pesquisadores da temática, uma conquista dessa população e um ganho para esses ambientes de formação que irão construir uma rede de

interlocução e aprendizado com povos e populações considerados “não-hegemônicos” (ou minorias étnicas), que apresentam uma multiplicidade de modos de existir e de pensar – mas que, contudo, ocupam de modo muito assimétrico a condição de pesquisadores/as nas instituições universitárias (DAL BÓ, 2018, p. 88).

As primeiras políticas de ações afirmativas realizadas no Brasil para as populações indígenas, iniciaram no início dos anos 2000, por meio do Programa Internacional de Bolsa de Pós-Graduação da Fundação Ford⁵. Anos depois alguns programas realizaram iniciativas para o ingresso dos indígenas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Mas, em maio de 2016, o Ministério da Educação, através da Portaria Normativa nº 13 de 11 de maio de 2016 dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação.

⁵ Programa de ação afirmativa que ajudou a promover a justiça social, a partir da oferta de condições de acesso ao ensino superior. Atento à igualdade de gênero, destina-se, prioritariamente, as pessoas negras e indígenas, ou originárias das regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais (DAL BÓ, 2018, p.87).

No Mato Grosso do Sul, temos registrado a presença de estudantes indígenas nos Programas de Pós-Graduação: da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Na intenção de trabalhar o objetivo apresentado, iremos buscar descrever os movimentos, os contornos desses estudantes/intelectuais no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na UCDB e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, na UFMS/Campus de Campo Grande - MS.

As nossas experiências docentes com esses indígenas nos cursos de pós-graduação, tem nos desafiado, principalmente a criar estratégias para “estar-junto” e perceber os momentos singulares que eles provocam e nos convidam ao deslocamento. Nesse *zigzaguear* cotidiano somos convidados a romper com as construções e as marcas da modernidade ainda muito presente no ambiente universitário.

Ainda, nessa discussão, percebemos que essa experiência, de estar com outro, compreendido a partir de Larrosa (2002), como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]” (p. 21) tem nos afetado e também nos auxiliado a ver que somos produzidos nas relações que estabelecemos, e com isso, aprendemos a reconhecer novas lógicas, histórias e cosmovisões, a negociar palavras, subverter olhares e experienciar aprendizagem outras, principalmente de “ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p.25).

Enquanto docentes, essas experiências de convivência, tem nos mostrado o quanto é preciso ressignificar a lógica do tempo e contribuído para repensar a compreensão de que todos nós temos tempos diferenciados. Nesse processo de aprendizagem de mão dupla, todos em constante formação, estamos aprendendo, de maneira tensa e intensa, que a flexibilidade de horário, rotina e prazo precisam ser refletidos e com isso, tornar-se mais presente nesses ambientes.

Antes de continuar com as reflexões dos autores, muitos podem estar se perguntando o que o protagonismo indígena na pós-graduação tem contribuído para/nos currículos presentes. Diante dessas questões que movem nossa experiência, enquanto docentes/pesquisadores concordamos com os escritos de Silva (2003) sobre a concepção de currículo sendo “aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas que fazemos, fazem a nós” (SILVA, 2009, p. 194). Utilizando de outras palavras o autor nos mostra que o

Currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontroláveis (SILVA, 2009, p. 203).

Diante desse entendimento que apresentamos o quanto as tensões enriquecedoras dos indígenas na pós-graduação têm nos provocado constantemente no espaço e tem nos afetado a construir outras formas de olhar, ler, compreender e escutar o outro. Com isso, acabamos tensionando e questionando marcos disciplinadores, corpos reguladores, atitudes e discursos colonizadores e normativas estabelecidas nos quais nós, professores e orientadores dos programas fomos produzidos e, ainda, carregamos marcas da colonização e da colonialidade que nos colocam em conflito epistemológico e metodológico que borram nossa racionalidade e certezas na produção de conhecimentos e visões de mundo outras.

Esse compromisso político de abrir espaço para que outros saberes, outras cosmovisões e leituras de mundo ocupem a cena da pós-graduação, nos têm dado suporte para uma prática decolonial, abrindo espaço, nas fissuras e brechas, não só para as vozes dos acadêmicos, dos intelectuais indígenas, mas também, para a presença e vozes de suas comunidades, de suas ancestralidades, de histórias outras de suas trajetórias, da oralidade enquanto um sistema outro de produção e ressignificação de conhecimentos, de pedagogias e metodologias outras, bem como, as leituras que fazem da literatura da academia pelo filtro de suas epistemologias.

Nesta relação, em uma perspectiva intercultural, tem sido possível como diz Walsh (2016, p. 67), uma prática acadêmica que tenha o acento da “militância-ativismo pedagógico-intercultural”, que possa romper com os protocolos canônicos da universidade, com o conceito de ciência monocultural e,

sobretudo, a lógica de que a pesquisa tem que ser feita sobre e não com ou, pelos próprios sujeitos, protagonistas deste processo.

Neste sentido, as pesquisas por intelectuais indígenas têm dado uma contribuição teórica e de procedimentos de uma outra episteme para, principalmente, a autobiografia e a autoetnografia sempre realizadas com a sustentação das memórias daqueles que viveram as histórias de confrontos, negociações e resistências na defesa de seus territórios, de suas ancestralidades, de suas cosmovisões e tradições; na descrição de suas pedagogias (os processos próprios de aprendizagem, o lugar da oralidade na produção e transmissão dos conhecimentos/saberes, a compreensão do sujeito criança indígena); outros modos de fazer pesquisa com o seu povo (a escuta, a relação de respeito, a abordagem, a compreensão outras).

Para além das pesquisas de si mesmos que realizam, os Programas têm aberto possibilidades para transgredir, o mais possível, as normas e regulações hegemônicas, de cunho eurocêntrico e, nos tempos atuais, usacêntricos, oportunizando a presença de sábios e rezadores/xamãs nas aulas, nos grupos de pesquisa, nos eventos como expositores, nas bancas como convidados especiais e pareceristas, nos projetos de extensão, em bancas de defesa realizadas em terras indígenas e, também, quando participamos enquanto Programas, com acadêmicos não indígenas em atividades de suas organizações, de suas comunidades. Tem sido estas ações uma rica oportunidade de promover a interculturalidade crítica no contexto dos Programas, das universidades e não só para os indígenas que nelas transitam. É um compromisso político-epistêmico e pedagógico de encontrar as brechas e as fissuras para estabelecer uma relação de mão dupla que possibilite a todos os envolvidos tensões e conflitos, o desaprender e reaprender com outras percepções e questionamentos críticos, reelaborar a relação com a diferença, com as marcas da colonização e da colonialidade que insistem em povoar nossos conceitos e preconceitos, bem como em fortalecer os estereótipos historicamente produzidos com relação aos povos indígenas.

Para os discentes e docentes dos programas esta convivência presencial com a diferença tem sido enriquecedora, tendo em vista a significativa população indígena presente no estado. Oportunizar os currículos dos Programas serem transversalizados por conhecimentos que não os hegemônicos e homogêneos tem dado aos povos indígenas e as suas resistências uma visibilidade outra, que não a colonial (de inferiorização, subalternização, negação e satanização) e a desconstrução de preconceitos históricos, bem como, para todos o entendimento de que os saberes da diferença têm estado presente e devem, cada vez, mais serem confirmados como partes importantes na construção dos chamados conhecimentos universais.

REFERÊNCIAS

URQUIZA, Antonio H. Aguilera; NASCIMENTO, Adir C. *REDE DE SABERES - Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. 01. ed. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. v. 01. 86 p.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera; LANDA, B. S. (Org.); FERREIRA, E. M. L. (Org.); BRITO VIANNA, F. L. (Org.). *Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul*. 01. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera; *Educación superior en Brasil y modalidades de colaboración intercultural - espacio estratégico de construcción de la autodeterminación de los pueblos indígenas*. *SÉRIE-ESTUDOS*, v. 24, p. 63-81, 2019.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF: Senado Federal, 1998

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF, 2001

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos (UCDB)*, v. 31, 2011.

BERGAMASCHI, M^a Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. In: *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

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

DAL BÓ, Talita Lazarin. A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.- abr. 2002.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. *Horizontes Antropológicos* (online), v. 24, p. 377-448, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas (CINEP), 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto; In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (Cord.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. In: *Revista Série - Estudos*, v. 1, Campo Grande: UCDB, 2014.p. 33-46.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; LANDA, Beatriz dos Santos. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei nº 11.645/08. *Cadernos Cedes (UNICAMP)* impresso, v. 39, p. 397-416, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de S. *A Gramática do Tempo*. SP: Cortez, 2006.

SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadora e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SILVA, Tomás Tadeu da; (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Elementos acerca da sociodiversidade dos povos indígenas do Brasil e no Mato Grosso do Sul. In: Antônio Hilário Aguilera Urquiza. (Org.). *Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2016.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

Recebido em: 11/08/2020

Aceito em: 14/10/2020

Publicado em: 11/12/2020