

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GILNEI DA ROSA

**“NÓS SOMOS OS PRIMEIROS”**: TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA  
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Porto Alegre  
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - STRICTO SENSU



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

## **Ficha Catalográfica**

R788n Rosa, Gilnei Da

“Nós somos os Primeiros” : Trajetórias educativas de  
estudantes indígenas na pós-graduação stricto sensu / Gilnei  
Da Rosa. – 2021.

189.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,  
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica De La Fare.

1. trajetórias. 2. estudantes indígenas. 3. universidade. 4.  
pós-graduação. I. De La Fare, Mónica. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

GILNEI DA ROSA

**“NÓS SOMOS OS PRIMEIROS”:** TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DE ESTUDANTES  
INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Tese apresentada como requisito para a  
obtenção do grau de Doutorado pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Escola de Humanidades da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Mónica de la Fare  
**Área de concentração:** Teorias e  
Culturas em Educação

Porto Alegre

2021

**“NÓS SOMOS OS PRIMEIROS”:** TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DE ESTUDANTES  
INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**Área de concentração:** Teorias e Culturas em Educação

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mónica de la Fare (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)

---

Prof. Dr. Pedro Savi Neto (PUCRS)

*À minha filha Maria Clara...  
para quem sonho um mundo mais humano e justo!*

## **AGRADECIMENTOS**

A construção de uma tese de doutorado, ainda que sob o ponto de vista da academia seja um empreendimento individual, configura-se antes, e acima de tudo, como uma construção coletiva e de várias mãos.

Assim, não poderia me furtar de aproveitar esse espaço de abertura para reconhecer as contribuições, vozes e mãos que tornaram possível a construção dessa tese doutoral.

Primeiramente, meu reconhecimento e louvor a Deus pela vida, pela inspiração e discernimento.

À minha esposa Kalita Ribeiro, pela compreensão das minhas ausências, por compartilhar as preocupações e ansiedades inerentes ao processo de escrita. Sou grato por todo incentivo e apoio incondicional durante esses quatro anos de doutorado, que coincidem com nossos primeiros anos de matrimônio. Junto comigo suportou as renúncias sociais necessárias para o desenvolvimento de uma pesquisa doutoral.

Meu agradecimento a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pela oportunidade de fazer parte do grupo de discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde pude aprender o ofício de construção da tese doutoral, e debater no âmbito da academia sobre temas tão significativos para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Meu reconhecimento à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual a realização desse doutorado não seria possível.

De maneira especial, agradeço minha orientadora Mônica De La Fare, por “conduzir-me pela mão” durante todo o doutorado; pelas correções, dicas de leitura e orientações que proporcionaram não somente a construção dessa tese, mas a minha formação como doutor.

Agradecimento em especial ao grupo de estudos sobre Trajetórias vinculado ao Grupo de Pesquisa Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo coordenado pela professora Mônica De La Fare, onde desenvolvemos pesquisas sobre trajetór

de estudantes, docentes, egressos dos diferentes níveis do sistema educacional e de outros espaços sociais. As discussões e debates no interior desse grupo, bem como os apontamentos e sugestões, foram fundamentais para a delimitação e definição dos caminhos teóricos e metodológicas da presente tese.

Agradeço também de forma muito especial aos estudantes indígenas que fizeram parte dessa tese, compartilhando suas vidas, experiências e trajetórias, as quais tornaram possível essa discussão. Meu reconhecimento a cada um (a) pela resistência e coragem em ocuparem os bancos universitários, contribuindo assim não apenas para as suas comunidades de origem, mas de forma indistinta para toda a sociedade, mostrando que é possível outras formas de produzir conhecimentos e sentidos de mundo.

Por fim, meu agradecimento aos membros da banca que tão gentilmente se disponibilizaram a ler esse trabalho e participar comigo desse momento significativo em minha formação.

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”**

“Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar. As suas poucas tentativas de namoro tinham-se ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona.

Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão...

— Esta menina tem umas ideias!

Estaria com razão a avó? Porque, de fato, Conceição talvez tivesse umas ideias; escrevia um livro sobre pedagogia, rabiscara dois sonetos, e às vezes lhe acontecia citar o Nordau ou o Renan da biblioteca do avô.

Chegara até a se arriscar em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que lhe saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas à avó.

Acostumada a pensar por si, a viver isolada, criara para o seu uso ideias e preconceitos próprios, às vezes largos, às vezes ousados, e que pecavam principalmente pela excessiva marca de casa.

*(Excerto da obra “O Quinze”, de Rachel de Queiroz. 1930 )*

## RESUMO

A presente tese tem por objetivo discorrer sobre trajetórias educativas de estudantes indígenas matriculados em programas de mestrado e doutorado de universidades públicas brasileiras, discutindo as transformações ocorridas no campo universitário e na formação desses agentes ao longo dos últimos anos. O estudo apresenta a trajetória de dez indígenas mestrandos e doutorandos de diferentes instituições e programas de pós-graduação, analisando como a origem social, as configurações familiares e os capitais incorporados no processo de socialização influenciam no processo de escolarização e inserção no campo universitário e da pós-graduação. O conceito de trajetórias apropriado nesse trabalho, visa situar os acontecimentos biográficos para além do relato de um indivíduo e de sua visão particular acerca dos acontecimentos e fatos de sua vida, levando em conta as configurações sociais de origem, os movimentos de outros indivíduos, grupos, instituições e políticas que constituem o espaço social onde atua, ao mesmo tempo em que a ação do meio provoca deslocamentos na sua trajetória. Assim, compreender as trajetórias de estudantes indígenas em programas de mestrado e doutorado de universidades brasileiras requer uma análise da constituição do campo universitário e da pós-graduação em seus aspectos históricos, culturais e políticos e a inserção desses agentes na educação superior nos últimos anos. A tese defendida aponta para a preponderância das políticas públicas, em especial da política de ações afirmativas, na composição das trajetórias dos agentes pesquisados e na abertura do campo universitário à diversidade social e cultural existentes no país, em especial às comunidades indígenas. O estudo evidencia que, apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, a estrutura universitária e em especial da *pós-graduação stricto sensu* no Brasil, ainda se mantém altamente refratária à diversidade social e cultural de seu público.

**Palavras-chave:** trajetórias; estudantes indígenas; universidade; pós-graduação.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to reflect on the educational trajectories of indigenous students enrolled in master's and doctorate programs at public Brazilian universities, discussing the transformations that have occurred in the university field and in the formation of these agents over the past years. The study presents the trajectory of ten indigenous master's and doctorate students from different institutions and graduate programs, analyzing how the social origin, family configurations and the capital embodied in the socialization process influence the process of schooling and insertion in the university and graduate fields. The concept of trajectories appropriated in this work aims to situate the biographical events beyond the account of an individual and his particular vision about the events and facts of his life, taking into account the social configurations of origin, the movements of other individuals, groups, institutions and policies that constitute the social space where he acts, at the same time that the action of the environment causes dislocations in his trajectory. Thus, understanding the trajectories of indigenous students in master's and doctorate programs at Brazilian universities requires an analysis of the constitution of the university field and the post-graduate in its historical, cultural and political aspects and the insertion of these agents in higher education in recent years. The thesis defended points to the preponderance of public policies, especially the policy of affirmative action, in the composition of the trajectories of the agents researched and in the opening of the university field to the social and cultural diversity existing in the country, especially to indigenous communities. The study shows that, despite the advances made in recent years, the university structure, and especially the *stricto sensu* post-graduation in Brazil, still remains highly refractory to the social and cultural diversity of its audience.

**Keywords:** trajectories; indigenous students; university; postgraduate.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Evolução do número de instituições, segundo a categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2008 .....	69
<b>Quadro 2:</b> Evolução no número de Matrículas na Graduação Presencial – Brasil – 2002 a 2008 .....	69
<b>Quadro 3:</b> Número de matrículas graduação a distância – Brasil – 2002 a 2008.....	70
<b>Quadro 4:</b> Identificação dos participantes da pesquisa .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por categoria Administrativa – Brasil – 1995-2017 .....	72
<b>Gráfico 2:</b> Percentual da população com educação superior, por faixa etária – 2019 .....	73
<b>Gráfico 3:</b> Forma de ingresso na graduação .....	153

## LISTA DE SIGLAS

**BID** – Bando Interamericano de Desenvolvimento

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEFETS** – Centros Federais de Educação Tecnológica

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**EAD** – Educação a Distância

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FCC** – Fundação Carlos Chaga

**FF** – Fundação Ford

**FIES** – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**GEMAA**- Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa

**IESP**- Instituto de Estudos Sociais e Políticos

**IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFs** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC**- Ministério da Educação e Cultura

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PPGAS – MN** - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional

**PROLIND** - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PUCRJ**- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**PUCRS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**PUCSP**- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**TCLE**- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UBS** – Unidade Básica de Saúde

**UDF** – Universidade do Distrito Federal

**UEL** – Universidade Estadual de Londrina

**UENF** - Universidade Estadual do Norte Fluminense

**UERJ**- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UEZO** – Fundação Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UFF**- Universidade Federal Fluminense

**UFPEL**- Universidade Federal de Pelotas

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRJ**- Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UNB** – Universidade de Brasília

**UNE**- União Nacional dos Estudos

**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNILA** – Universidade da Integração Latino-americana

**USP** – Universidade de São Paulo

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. DEFINIÇÃO DOS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	26
1.1: caminhos teóricos .....	32
1.2 Caminhos metodológicos.....	43
1.2.1 Dificuldades e limitações da pesquisa.....	46
1.2.2 Questões éticas e identificação dos agentes .....	48
1.2.3 o contato com os participantes da pesquisa .....	51
1.2.4 Análise dos dados coletados .....	52
1.2.5 Relato e análise de uma entrevista que não aconteceu .....	54
<b>2. ANÁLISE DO CAMPO UNIVERSITÁRIO E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL</b> .....	57
2.1 Aspectos da historicidade e gênese da instituição universitária .....	58
2.2 A pós-graduação no Brasil.....	73
2.3 Universidade e povos indígenas.....	81
<b>3. AGENTES INDÍGENAS NO CAMPO UNIVERSITÁRIO</b> .....	90
3.1 Movimentos indígenas e a educação superior como pauta de lutas .....	90
3.2 As políticas de ações afirmativas para o acesso de indígenas a programas de graduação:.....	99
3.3 Ações afirmativas na pós-graduação: .....	106
<b>4. INDÍGENAS ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECENDO OS     PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	114
4.1 Doninha.....	116
4.2 Conceição: .....	119
4.3 Josias .....	122
4.4 Quinze.....	124
4.5 Lourdinha .....	127
4.6 Mocinha.....	129
4.7 Vicente .....	131
4.8 Paulo .....	133
4.9 Pedro.....	'
4.10 Manuel.....	'

<b>5. ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS AGENTES PESQUISADOS</b> .....	141
5.1 Capital Cultural primário e trajetórias modais.....	141
5.2 Deslocamentos no feixe de trajetórias possíveis: .....	144
5.3 Processo de escolarização e ingresso na graduação .....	148
5.4 Aquisição de capitais e alterações no <i>habitus</i> .....	154
5.5 A inserção dos agentes na pós-graduação .....	158
5.6 Disputas e resistências no campo da pós-graduação.....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> .....	170
<b>REFERÊNCIAS:</b> .....	176

## INTRODUÇÃO

No dia 04 de dezembro de 2020, o professor Bruno Ferreira torna-se o primeiro indígena a obter o título de doutor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma universidade pública brasileira que figura nos rankings nacionais e internacionais entre as melhores instituições de educação superior na contemporaneidade. Com o título “*Ūn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã – O papel da escola nas comunidades kaingang*” a tese do primeiro indígena doutor da UFRGS aponta para a relevância da educação e dos professores na afirmação dos saberes, conhecimentos, histórias, cultura e língua dos povos originários.

Após 86 anos de existência da UFRGS e 46 anos de existência do programa de doutorado em educação na instituição, a titulação de Bruno Ferreira como primeiro indígena doutor da UFRGS é bastante emblemática. Ao mesmo tempo que esse feito entra merecidamente para a história, precisa por outro lado, despertar para uma reflexão de suma importância: por que somente após 46 anos formando doutores em educação, a UFRGS forma seu primeiro doutor indígena?

A resposta é complexa.

Podemos encontrar indicativos a esse questionamento se situarmos a UFRGS dentro de um panorama mais amplo, que contempla aspectos históricos, políticos e epistemológicos da gênese da universidade como instituição educativa, da constituição desta no contexto de colonização da América Latina, e seu tardio aparecimento no Brasil. Na grande maioria dos países do mundo ocidental, e de forma mais específica no Brasil, as universidades constituíram-se ao longo de sua história como redutos da branquidade, refratária a grupos socialmente excluídos, sendo um território quase que exclusivamente ocupado por brancos oriundos das classes mais favorecidas da sociedade (OLIVEN; BELLO, 2017).

No Brasil, a universidade pública completou 100 anos de existência em 2020<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Tomamos como base aqui a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto n.º 14.343. Essa foi a primeira instituição universitária criada oficialmente pelo Governo Federal no território brasileiro (Ver capítulo 2).

formando mestres e doutores nas mais diversas áreas há 52 anos<sup>2</sup>. No entanto, a titulação de indígenas como mestres e doutores acadêmicos ainda é incipiente. Um levantamento de Reichert (2019) aponta que até meados de 2017 haviam apenas 24 doutores indígenas formados no Brasil, todos titulados a partir dos anos 2000, quando um conjunto de políticas públicas, aliado a um reposicionamento político do movimento indígena brasileiro, oportunizaram uma maior presença desses agentes no campo universitário.

Nesse sentido, a presente tese de doutorado tem por objetivo discorrer sobre as trajetórias educativas de estudantes indígenas matriculados em programas de mestrado e doutorado de universidades públicas brasileiras, discutindo as transformações ocorridas no campo universitário e na formação desses agentes ao longo dos últimos anos. Para isso, analisaremos a trajetória de dez estudantes indígenas, matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, que a exemplo de Bruno Ferreira, fazem história por serem os primeiros indígenas a chegarem nesses níveis de formação acadêmica.

De forma específica, a presente tese também objetiva compreender a constituição do campo universitário e da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em seus aspectos históricos e culturais, as políticas e resistências que compõem esse espaço e que marcam a relação deste com os povos indígenas; discorrer sobre as políticas de inclusão e a presença de estudantes indígenas na graduação, e em especial na pós-graduação em universidades públicas brasileiras, e a apropriação de capitais por esses agentes na educação superior, além de destacar as trajetórias acadêmicas, as estratégias mobilizadas pelos estudantes indígenas para permanecerem na universidade a nível de pós-graduação, e os atravessamentos produzidos no *habitus*<sup>3</sup> desses agentes.

Refletir sobre as trajetórias dos estudantes indígenas matriculados na pós-graduação torna-se relevante no sentido de que esses sujeitos já vivenciaram experiências significativas durante a sua graduação, e agora são ressignificadas ou aprofundadas durante a pós-graduação, principalmente diante do fato que, em nível

---

<sup>2</sup> Tempo calculado tendo por base a reforma universitária de 1968 que regulamentou a pós-graduação no Brasil e criou oficialmente os níveis de mestrado e doutorado (Ver capítulo 2).

<sup>3</sup> Conceito apropriado da teoria de Pierre Bourdieu e, que será caracterizado na sequência desse trabalho.

de mestrado e doutorado, consagram-se como intelectuais e produtores de conhecimento acadêmico. Analisar essas trajetórias educativas torna-se relevante no contexto atual, como uma possibilidade de potencialização democrática, de uma maior abertura das instituições do estado à diversidade cultural e social existente, e de aporte teórico para a discussão e aprofundamento de políticas públicas que contemplem os interesses desses grupos de agentes.

Colocar as trajetórias desses estudantes em questão implica também questionar as diferenças e desigualdades constituídas historicamente e que ainda hoje marcam as relações desses povos com as instituições oficiais do estado, sendo a universidade uma delas. Implica colocar em discussão as racionalidades e os pressupostos coloniais ainda vigentes no campo universitário e social, apontando para a construção de propostas que possam construir outras formas de relação entre diferentes grupos sociais, com base nos princípios de respeito, dialogicidade e aceitação entre as diferentes culturas e agentes.

A tese defendida aponta para a preponderância das políticas públicas na composição das trajetórias dos agentes pesquisados, e na abertura do campo universitário à diversidade social e cultural existentes no país, em especial às comunidades indígenas. Apesar dos avanços dos últimos anos na construção de políticas voltadas ao acesso dos indígenas a programas de graduação e pós-graduação, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva remoção de barreiras políticas, sociais e epistêmicas que alijaram historicamente esses agentes do campo estudado.

Nos últimos anos, as crises políticas e econômicas vivenciada no cenário brasileiro (principalmente após o *impeachment* da presidente Dilma em 2016) apontam para um cenário em que o financiamento das universidades e das políticas de acesso e permanência de indígenas na educação superior encontram-se ameaçados, comprometendo significativamente os avanços conquistados até o momento. Inclusive a gestão do atual governo da república tem atacado abertamente os povos indígenas e outras minorias, retrocedendo em conquistas e consensos sociais importantes sobre os direitos inerentes a esses povos e comunidades, como é a educação. Além disso, a pandemia provocada pela disseminação da COVID-19, que no momento de finalização da escrita desse trabalho faz duzentas mil vítimas no Brasil, tem colocado o país diante de um cenário de indefinições e incertezas quanto

ao impacto econômico e humano até que a mesma venha a ser controlada. E nesse contexto, os maiores ameaçados sem dúvida, são as minorias sociais e as comunidades mais vulneráveis.

Por outro lado, a pandemia da COVID-19 evidenciou a importância da universidade e de seus institutos de pesquisa no estudo, produção e desenvolvimento de vacinas para o combate do vírus<sup>4</sup>. Nesse sentido, o presente estudo procura também evidenciar e reafirmar a importância da instituição universitária e da formação em nível de mestrado e doutorado na produção dos conhecimentos e técnicas necessários para o desenvolvimento do país, para a qualificação profissional e para defesa dos direitos e territórios dos povos e etnias indígenas.

Meu interesse enquanto pesquisador pela temática em questão, provém de uma identificação pessoal com as trajetórias vivenciadas por esses sujeitos na caminhada escolar e da pós-graduação. Apesar do não pertencimento étnico indígena, minha trajetória escolar é marcada inicialmente pelo baixo investimento familiar na educação, e na utilização das políticas públicas como ferramentas de mobilidade. Filho de pais agricultores sem nenhuma instrução escolar, vivi minha infância no interior e ajudando nos afazeres de casa e da roça. Conheci a cidade quando aos sete anos passei a frequentar a escola; foram anos difíceis em que sofri calado a rejeição dos colegas pela origem pobre, por não ter as vestimentas e materiais adequados ao ambiente escolar.

Apesar das dificuldades, o incentivo incondicional da minha mãe era fundamental para continuar os estudos. Durante a noite, segurando o lampião de querosene (na época, não tínhamos luz elétrica em nossa casa), minha mãe dizia: “quero que vocês estudem, pra não ter que sofrer na roça como eu e teu pai”. Isso me fazia sonhar em concluir os estudos e ir para a faculdade. Mas como pagar os estudos em uma universidade particular? As universidades públicas mais próximas ficavam em torno de 400 quilômetros. Foi nesse período que o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) entrou em vigor. Graças ao programa, consegui bolsa integral para cursar a faculdade de Filosofia, o que seria impensável caso precisasse arcar com os custos

---

<sup>4</sup> No momento de finalização dessa tese, o Instituto Butantan ligado à Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o laboratório chinês Sinovac, anuncia a eficácia da vacina Coronavac no combate ao coronavírus. O Instituto assinou contrato com o Ministério da Saúde brasileiro para o fornecimento de até cem milhões de doses da vacina para a imunização da população do país.

da mensalidade.

Após a graduação, cursei o mestrado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, deixando assim o interior para vir morar em Porto Alegre. A estadia na capital só foi possível graças a bolsa recebida durante o mestrado, período em que fui aprovado no concurso para professor da rede Estadual de Ensino. Por fim, o ingresso no doutorado só foi possível graças a bolsa CAPES, o que me faz defender e acreditar no potencial das políticas públicas educacionais como possibilidade histórica de que filhos das classes populares possam ser doutores.

O envolvimento com o estudo da temática indígena, advém de um envolvimento pessoal gradativo com as questões que ora são discutidas. Questões essas oriundas desde a graduação em Filosofia – Licenciatura, e ampliadas no Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 2014 e 2016, onde tive a oportunidade de estudar a proposta pedagógica da Pluriversidad Amawtay Wasi, uma universidade criada pelo movimento indígena equatoriano como uma proposta de instituição própria, intercultural e descolonizada. O estudo em questão evidenciou a importância que as universidades próprias, criadas e gestadas pelos movimentos e organizações indígenas, assumem na contemporaneidade como uma alternativa ao modelo convencional<sup>5</sup> de universidade, ainda refratário a esses povos (ROSA, 2016).

Desde a realização da dissertação do mestrado, inquietam-me questões referentes à presença e permanência de estudantes oriundos das comunidades indígenas nas universidades convencionais brasileiras, uma vez que até o momento o país não possui oficialmente instituições universitárias próprias para atender as comunidades indígenas. Dessa forma, a presença desses estudantes no campo das universidades convencionais torna-se fruto de interesse para a área educação, uma vez que esses precisam mobilizar um conjunto de estratégias para permanecerem nesses espaços e alcançarem êxito em seus estudos, ao mesmo tempo que contribuem significativamente para o processo de reflexão e inovação universitária.

Essas inquietações têm me despertado para estudar sobre as trajetórias

---

<sup>5</sup> O termo “universidades convencionais” será utilizado nesse trabalho, para designar as instituições universitárias que seguem a tradição universitária de produção de conhecimento centrado nos princípios científicos e ocidentais (MATO, 2009).

indígenas nos programas de mestrado e doutorado, considerando que esses agentes<sup>6</sup>, ao chegarem na pós-graduação, tenham construídos experiências e vivências significativas, que alteraram o feixe de trajetórias prováveis de seu grupo de origem.

Além disso, um levantamento<sup>7</sup> dos estudos sobre trajetórias de indígenas na pós-graduação, aponta para a incipiência dessa discussão na academia. Até o momento estão publicadas apenas duas teses, uma dissertação e três artigos científicos que tratam sobre indígenas estudantes no campo da pós-graduação em universidades brasileiras, embora nenhum dos estudos trabalhe as trajetórias desses estudantes na perspectiva adotada por essa tese. A maioria dos estudos foram publicados entre os anos de 2018 e 2020, evidenciando mais uma vez a incipiência e atualidade da temática em questão.

A tese “Tramas Indígenas Contemporâneas: Doutores indígenas e os sentidos da Autoria Acadêmica Indígena no Brasil”, defendida por Inês Caroline Reichert no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE - RS, discute como doutorandos indígenas têm se apropriado da escrita acadêmica para manejo dos códigos culturais do mundo branco, conquistando assim o acesso a espaços importantes para a conquista de demandas próprias (REICHERT, 2018). Já a tese de Talita Lazarin Dal Bó, intitulada “A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer”, defendida também em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, dedica um capítulo do estudo para discorrer sobre a presença de indígenas em programas de pós-graduação no Brasil e a temática da política de ações afirmativas para acesso a esse nível de educação (DAL BÓ, 2018).

Por sua vez, a dissertação de Lidiane da Conceição Alves: “Mulheres indígenas na pós-graduação: trajetórias e r-existências”, defendida no Programa de Pós-

---

<sup>6</sup> 2 Adotamos aqui a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, para quem o homem deve ser entendido como “agente” em contraposição ao conceito de “sujeito”, já que o agente é o ser que age e luta dentro de campos pelos quais transita.

<sup>7</sup> Levantamento realizado em buscadores e portais da internet, tais como google acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os palavras-chave: “indígenas”; “pós-graduação”; “trajetórias”; “autoria indígena”. Atualizado até o mês de janeiro de 2021, período de finalização da escrita da tese.

Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília em 2019, analisa a relação das mulheres indígenas com a pós-graduação, discutindo as perspectivas e resistências desse espaço, e a contribuição destas para o enriquecimento da universidade e da produção científica.

Quanto aos artigos científicos publicados, Paladino (2016) no artigo “Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil”, evidencia que os estudos desenvolvidos por indígenas mestrands e doutorands em universidades brasileiras, enfrentam uma série de dificuldades de publicação e divulgação, pois ainda “imperava a visão de que são os brancos [...] que possuem os conhecimentos e as verdades sobre os povos indígenas, e suas produções ainda têm a preferência dos leitores, da mídia, das editoras, e conseqüentemente, dos gestores públicos.” (PALADINO, 2016, p. 96). Na mesma direção, Reichert (2019) no artigo: “Prospecções: doutores indígenas e a autoria acadêmica indígena no Brasil contemporâneo” apresenta um recorte de sua tese defendida na FEEVALE, onde elabora um levantamento das teses defendidas por indígenas, evidenciando as temáticas trabalhadas e os sentidos que essa autoria assume na contemporaneidade.

Por fim, Krahô, Quintiliano e Oliveira (2020) no artigo “Redes afro-indígenas: uma análise de trajetórias acadêmicas através de um olhar intercultural”, analisam trajetórias acadêmicas de alunas de ações afirmativas que concluíram o mestrado em Antropologia Social no ano de 2019 pela Universidade Federal de Goiás (UFG). O estudo aborda os desafios, dificuldades e as relações de exclusão e marginalização presentes nas vivências dessas estudantes na universidade, e a construção de uma rede de apoio e afetividade mútua que as permitiu continuar no ambiente acadêmico

Esses estudos apontam para a relevância, importância e pertinência da temática que ora se apresenta, principalmente ao destacarem a importância da pós-graduação para os povos e comunidades indígenas, e as resistências enfrentadas por esses agentes nesse nível de educação. Apontam também para as dificuldades enfrentadas para validarem na pós-graduação as suas temáticas e discussões, o que manifesta a importância de discutir as “regras do jogo” presentes na universidade e em especial nos programas de mestrado e doutorado, justificando, assim, a importância social e institucional dessa pesquisa.

Além desses estudos, também são significativos os estudos desenvolvidos

sobre a política de cotas raciais em programas de pós-graduação brasileiros pelo GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa) do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O referido grupo tem produzido uma série de publicações e boletins analisando as políticas de ações afirmativas adotadas por programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras desde o ano de 2002 (VENTURINI; JÚNIOR, 2018).

Da mesma forma, os estudos desenvolvidos por docentes da pós-graduação sobre a presença de estudantes indígenas na universidade são imprescindíveis para problematizar a relação da academia com esses agentes, apontando para a importância das políticas públicas de ações afirmativas e outras políticas e movimentos que visam democratizar o acesso a universidade e seus códigos culturais. Entre a diversidade de professores e grupos de pesquisa que estudam sobre a temática, ressaltamos aqui os estudos desenvolvidos por Maria Aparecida Bergamaschi no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Wagner Roberto do Amaral da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Mariana Paladino da Universidade Federal Fluminense (UFF); Antonella Tassinari do Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Manuel José Pina Fernandes da Universidade Regional do Cariri (URCA); entre outros pesquisadores.

Esses estudos indicam não só a relevância do estudo da presença indígena na universidade, bem como indicam que o enfoque das trajetórias desse agentes no nível de pós-graduação é um tema ainda a ser explorado pelas pesquisas em educação, revelando um potencial ainda inexplorado de contribuições para o campo acadêmico e social. Contribuições essas pertinentes para a avaliação do impacto das políticas públicas de acesso à educação superior e para processos de democratização universitária.

Além disso, essa tese é vinculada ao conjunto de estudos desenvolvidos na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo Grupo de Pesquisa “Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo”, registrado no CPNQ e coordenado pela professora Mônica de La Fare. O grupo desenvolve pesquisas sobre trajetórias de estudantes, docentes e egressos dos diferentes níveis do sistema educacional e

de outros espaços sociais<sup>8</sup>. As discussões e debates desenvolvidos no interior desse grupo foram fundamentais para a delimitação e definição dos caminhos teóricos e metodológicos do estudo que ora se apresenta.

A presente tese foi construída dentro de quatro eixos principais de discussão que deram origem aos cinco capítulos que ora se apresentam. No primeiro capítulo apresento os caminhos percorridos para a construção da pesquisa, traçando uma apropriação dos autores que fundamentam teoricamente o estudo, bem como as ferramentas metodológicas sob as quais a tese foi construída. O estudo parte de uma apropriação interpretativa dos principais conceitos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu tais como campo, capital cultural, *habitus* e trajetórias, ampliados e discutidos por outros autores como Bernard Lahire, Maria Alice Nogueira, Afrânio Mendes Catani, etc... Apresenta também as opções metodológicas delineadas para a coleta e análise de dados, e os procedimentos adotados durante o contato e entrevista com os estudantes indígenas participantes da pesquisa.

No segundo capítulo parto da reflexão sobre a constituição do campo universitário e da pós-graduação em seus aspectos históricos e políticos, identificando as marcas da relação com os povos indígenas. Desde uma perspectiva macro, procurarei delinear como o campo em questão, ao manter suas marcas de origem, constituiu-se como um espaço elitizado e refratário às minorias em seu interior, produzindo violência simbólica ao privilegiar capitais acessíveis e disponíveis às classes dominantes. Dessa forma, as classes e grupos que não possuem domínio aos

---

<sup>8</sup> **Dissertações de Mestrado em andamento:** TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA: PODE A EDUCAÇÃO TRANSFORMAR de Cristiane Schneider; TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA CIDADE DE PORTO ALEGRE (2015-2019) de Júlia de Souza Corsete.

**Teses de doutorado em andamento:** TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DE MULHERES ESTUDANTES E EGRESSAS DA EJA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL/ARGENTINA, de Andréa Ribeiro Gonçalves. TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, de Flavio Luiz Pretto.

**Teses de doutorado já concluídas:** TERMINEI A ESCOLA, E AGORA? TRAJETÓRIAS DOS JOVENS EGRESSOS DO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE/RS, 2010-2016), de Bárbara Virgínia Groff da Silva. TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR, de Maria Elisabete Machado. TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS RESTINGA (PORTO ALEGRE, RS, BRASIL), de Mirelle Barcos.

códigos e capitais dominantes privilegiados no campo universitário, enfrentam uma série de resistências para se inserirem e manterem-se nesse espaço.

A partir dos anos 2000, o modelo de universidade que segregava segmentos da população, como negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência, começa a ser questionado principalmente frente a ação de movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro e Indígena, e de setores progressistas da sociedade. Estes passam a expor as flagrantes contradições do modelo universitário vigente, mostrando que cursar o ensino superior não é um direito de todos, tornando clara a necessidade de avançar a discussão sobre a democratização da universidade por meio da construção de políticas de acesso e permanência na educação superior na forma de políticas de ações afirmativas. E esse é o tema discutido no terceiro capítulo da tese, que apresenta também um estudo sobre a presença de indígenas no campo da graduação, e em especial em programas de mestrado e doutorado nas universidades públicas brasileiras, discutindo a constituição das políticas públicas voltadas aos interesses desses agentes.

Por fim, apresentaremos uma análise sobre a trajetória de dez estudantes autodeclarados indígenas, matriculados em programas de mestrado e doutorado em universidades públicas brasileiras que foram contatados ao longo da pesquisa pelo autor, e aceitaram livremente participar do estudo. A apresentação e análise das trajetórias dos estudantes indígenas pesquisados se dará em dois capítulos (capítulos quatro e cinco).

O capítulo quatro da tese objetiva apresentar ao leitor os sujeitos da pesquisa, situando os principais detalhes biográficos destes, sua origem social, o processo de escolarização e o ingresso na universidade e na pós-graduação. Detalhes que compõem a sua trajetória e influenciam em suas experiências educativas ao transitarem no âmbito escolar e no campo da graduação e pós-graduação. Por sua vez, o capítulo cinco da tese se propõe a discutir os aspectos gerais e específicos que compõem as trajetórias dos agentes apresentados no capítulo quatro, analisando os movimentos do campo que possibilitaram ou condicionaram essas trajetórias, e as transformações e movimentos no *habitus* dos entrevistados ao longo do tempo.

## 1. DEFINIÇÃO DOS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O estudo e análise da presença e trajetória de estudantes indígenas no campo universitário, e em específico nos cursos de mestrado e doutorado, revela-se um estudo complexo. Um estudo que precisa ser realizado de forma criteriosa, principalmente frente às opções teóricas e metodológicas escolhidas para a condução da pesquisa, de modo que os objetivos possam ser alcançados, assegurando a fidedignidade aos procedimentos científicos estabelecidos e à observação dos critérios éticos da pesquisa.

Opções essas que precisam abarcar as especificidades culturais e sociais dos diversos povos indígenas presentes na universidade, mantendo uma análise científica, sem no entanto, reproduzir um discurso colonizador, que mantém os indígenas em condições de subalternos ou objetos de conhecimento e construção de teorias. Do mesmo modo, é necessário um cuidado fundamental na redação desse trabalho, de forma a não reproduzir por meio da escrita e do discurso acadêmico, preconceitos e estereótipos fortemente arraigados por uma formação universitária ainda amplamente carregada de elementos da cultura branca e eurocêntrica.

Procuraremos assim, desde o princípio dessa tese, esclarecer alguns pontos de partida e fazer alguns esclarecimentos ao leitor, que são imprescindíveis para a compreensão do trabalho que ora se apresenta:

- esse trabalho não é de autoria indígena. O autor identifica-se como brasileiro na acepção do termo, pois suas origens familiares refletem uma miscigenação de raças que compuseram o território conquistado a partir de 1500, com descendência familiar portuguesa, alemã, italiana e cabocla. O envolvimento do autor com a temática indígena vem de um processo gradual de pesquisa e envolvimento com as questões que ora se apresentam. A não autoria indígena deste trabalho não invalida a reflexão apresentada. De acordo com Mato (2014), pesquisar sobre temáticas e a presença indígena na educação não é um exercício que realizamos como “favor” ou “dívida” aos povos ancestrais, mas também é, sobretudo, uma atividade sobre nós mesmos, uma

reflexão sobre a nossa formação, traçando caminhos para uma educação mais humana, tolerante à diversidade e potencializadora de uma sociedade mais democrática.

- O uso do termo “indígena” é bastante controverso. Originou-se a partir de um equívoco do conquistador Cristóvão Colombo que, ao chegar nas ilhas caribenhas, pensando ter chegado à costa da Índia, assim referiu-se aos povos nativos do local. Para o professor indígena Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2016), o termo “índio” manifesta uma determinada postura adotada desde os conquistadores com relação aos povos ancestrais, carregada de uma imagem que foi sendo construída ao longo dos anos, e que produz uma visão estereotipada do ser “índio”, geralmente associada ao “bom selvagem” de José de Alencar ou às figuras folclóricas reproduzidas nas escolas durante as comemorações do dia do “índio”. Munduruku propõe “[...] chamar esses povos pelo nome, dizer quem eles são de fato, onde estão, como vivem, e por que, na nossa contemporaneidade, existe um massacre dessas populações.” (MUNDURUKU, 2016, s.p). No Brasil, são mais de 300 povos indígenas, que compõem formas diversas de ser humano, mostrando que o homem não é uma experiência única e que essas experiências precisam ser aprendidas como uma forma de compormos o que há de humano em cada um de nós. Entretanto, na impossibilidade de nominar todos os povos e etnias que circulam no campo da graduação e pós-graduação no Brasil, adotaremos os termos genéricos “indígenas”, “povos indígenas” e “agentes indígenas” para designar as populações originárias e que habitavam o território latino-americano antes da chegada dos colonizadores, que foram violentados pelo processo de colonização, resistindo às tentativas de aculturação e integração à cultura branca e europeia. Usaremos essa designação genérica ciente da redução operada, como recurso discursivo necessária à elaboração e condução da pesquisa, e também para manter a identidade dos participantes da pesquisa originários de etnias e grupos com poucos representantes, principalmente na universidade.

- Utilizaremos a designação “estudantes indígenas” para referir-se aos membros dos povos ancestrais e que hoje estão na condição transitória de estudantes. Usaremos a

categoria “estudante” não como uma sobreposição da identidade de “estudante” sobre a identidade “indígena”, mas entendemos que ambas estão intimamente interligadas e condicionam-se mutuamente. Como o foco aqui é a análise das trajetórias educativas e de aprendizagens, empregaremos o termo “estudante” dentro de sua condição transitória, no sentido de tentar captar como essa condição é produzida e operacionalizada pelos agentes dentro do campo da graduação e pós graduação em universidades públicas brasileiras.

- Para fundamentar a análise das trajetórias educativas e de aprendizagens de estudantes indígenas em programas de pós-graduação em universidades brasileiras, partimos de uma apropriação interpretativa da teoria dos sociólogos Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Assim, a perspectiva teórica adotada parte de uma apropriação interpretativa de alguns conceitos, tais como: campo, *habitus*, capital cultural e trajetórias. A abordagem metodológica baseia-se numa aproximação entre os métodos qualitativos e quantitativos, pautada na análise de documentos, políticas e contextos, bem como no uso de dados e estatísticas que demonstrem as possibilidades e condicionantes das trajetórias dos estudantes indígenas no campo investigado.

- A opção pelo aporte teórico de Bourdieu e Lahire dá-se pela contribuição que esses autores trazem para a compreensão das desigualdades de acesso e de desempenho educativo entre os diferentes grupos sociais, discutindo como a origem social, as configurações familiares e os capitais incorporados atuam na definição do sucesso ou fracasso escolar, superando assim as explicações meritocráticas nos estudos em educação. Apesar da origem europeia dos autores, e embora estes não discutam as especificidades dos grupos indígenas no campo educacional, ressaltamos que o foco aqui está na análise da condição de estudantes desses sujeitos na universidade, onde a origem social é fator decisivo na configuração das trajetórias educativas. Isso não significa no entanto, que o olhar indígena sobre suas próprias trajetórias não seja contemplado por esse estudo. Procuraremos contemplar autores indígenas que analisam a presença dos seus pares nesse campo, como é o caso de Luis Fernando Sarango; Gersem Baniwa; Daniel Munduruku, Ailton Krenak,

Tonico Benites, Carla Mayara de Alcântara Cruz, entre outros.

- O viés de crítica à história da instituição universitária, às racionalidades vigentes na universidade e ao modo como esta ainda hoje produz conhecimentos desde uma perspectiva euronortecêntrica, desconsiderando outras racionalidades e formas de ver o mundo, não tem por objetivo negar e/ou questionar a importância e validade desta. O objetivo é propor uma reflexão em torno dos caminhos necessários a serem seguidos pela instituição universitária, para que a mesma possa continuar desenvolvendo de forma efetiva sua função e papel social. Desenvolver essa reflexão é fundamental para que a instituição universitária possa inovar e reinventar-se a cada dia enquanto instituição social e política. Segundo Braga, et al (1998), a inovação na universidade acontece através de rupturas com o institucionalizado e “[...] constitui-se na articulação de racionalidades que vão além da cognitivo-instrumental.” (BRAGA, et al, 1998, p. 34).

- A tese defendida por esse trabalho é que as políticas públicas, dentre elas a política de ações afirmativas para acesso aos programas de graduação e de pós-graduação no Brasil, constituem-se como elemento fundamental na composição das trajetórias educativas dos agentes indígenas, indispensáveis para a ocupação do campo acadêmico e para a aquisição de capitais necessários para manterem-se na academia e para a qualificação da vida nas comunidades. Políticas que tornam-se imprescindíveis também para a potencialização democrática, para uma maior abertura do ensino superior à diversidade social e cultural, necessárias à promoção da justiça social.

Há diversas definições do que sejam políticas públicas, a mais básica as toma como ações do governo para solução de problemas específicos ou, em definição similar, como “um conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um sentido amplo” (MARQUES, 2013, p. 24). Deubel (2002) entende que existem quatro elementos-chave que identificam a existência de uma política pública: envolvimento do governo, percepção de problemas, objetivos e definições de processos. Para fins do presente trabalho, as políticas públicas serão entendidas como ações governamentais para realização de objetivos socialmente

relevantes e produção de resultados ou mudanças, tendo em vista atender objetivos e demandas de segmentos sociais ou movimentos organizados, como é o caso do movimento indígena.

A formulação de políticas públicas dá-se de diversas formas e técnicas, não sendo possível definir um único processo por meio do qual são criadas e desenhadas, já que envolvem os mais diversos temas, procedimentos e atores. Ademais, tal formulação pode variar de acordo com o ente responsável pela sua criação, seja o Legislativo, seja o Executivo, as agências reguladoras ou outros entes estatais (DEUBEL, 2002). Entretanto, de forma geral, o processo de formulação das políticas públicas envolve algumas fases, dentre as quais podemos mencionar: identificação do problema e estabelecimento de uma agenda; formulação da política e processo de tomada de decisão; implementação e avaliação.

As políticas públicas de ações afirmativas para ingresso de negros e indígenas em programas de graduação de universidades públicas brasileiras, surgiram após a identificação de um sistema de desigualdade nos processos de seleção para ingresso na universidade, onde sob a agenda do discurso meritocrático, legitimava-se a exclusão de negros, indígenas e quilombolas do universo acadêmico. Pressionados pelos movimentos e organizações sociais como o Movimento Negro e Movimento Indígena, as políticas de ações afirmativas tornaram-se pautas de políticas públicas desde 2002, ganhando efeitos de lei por meio de ato do executivo federal em 2012 por meio da Lei nº 12.711/12. Desde então, as políticas de ações afirmativas têm sido implementadas em todas as universidades federais brasileiras, e nos últimos anos há uma movimentação maior em direção a pós-graduação. A presente tese, assim como os demais estudos sobre a presença de indígenas na universidade, e em especial na pós-graduação, inserem-se num contexto de avaliação das políticas públicas, indispensáveis para a conscientização social, para embasar a tomada de ações dos agentes públicos e como pauta de lutas dos movimentos sociais;

- É importante notar que, diferentemente do que ocorre com as ações afirmativas para graduação, ainda não há uma legislação federal que regule as medidas para pós-graduação e sua implementação nas universidades públicas brasileiras. Da mesma forma como as ações afirmativas para ingresso em cursos de graduação, as

primeiras ações para a pós-graduação foram criadas por iniciativa das próprias universidades e/ou dos programas de pós-graduação. Em 2016, a Portaria nº 13 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicada em 11 de Maio de 2016, estabeleceu o prazo de 90 dias para que as instituições federais de educação superior apresentassem propostas de ações afirmativas para a inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação na forma de política de ação afirmativa. Entretanto, sem obrigatoriedade de lei, a portaria apresentou poucos resultados práticos (como discutiremos no capítulo 3 dessa tese, seção 3.3). É importante frisar que maioria das instituições de ensino superior brasileiras e seus programas de pós-graduação detêm autonomia para definir seus critérios e processos de seleção, incluindo a decisão sobre a adoção ou não de ações afirmativas. A concessão de autonomia aos programas pode dar mais legitimidade às políticas afirmativas, porquanto permite a escolha das modalidades, critérios e beneficiários e leva em consideração aspectos educacionais, sociais, culturais e econômicos locais. Em contrapartida, a autonomia também possibilita que as ações afirmativas de programas de pós-graduação não sejam uniformes ou homogêneas em uma universidade, podendo existir medidas com características distintas.

- Com o aporte teórico de Pierre Bourdieu, procuraremos evidenciar as insuficiências e contraditoriedades do discurso meritocrático ainda fortemente arraigado no imaginário social e nos discursos e racionalidades vigentes no meio universitário. O discurso meritocrático no campo da educação, atribui ao indivíduo, única e exclusivamente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Por meritocracia podemos entender em termos gerais, a conquista de recompensas por meio do esforço individual, ou seja, o indivíduo é premiado de acordo com o seu esforço e virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou quaisquer outros fatores que não o seu próprio mérito. De acordo com Parsons (1979), o discurso meritocrático pressupõe que todos dentro de uma determinada sociedade acreditem nesse modelo discursivo, reconhecendo como equitativas as regras do jogo, e sejam convencidos de que as vantagens conquistadas por cada um dentro do contexto social refletem as diferenças individuais de talento e mérito. Na prática, a suposição de uma igualdade formal esconde as desigualdades reais entre as pessoas. Desigualdades essas que são aprofundadas ao se desconsiderar as particularidades de cada

indivíduo, suas origens e condições sociais. No campo da educação, a crença de que o sucesso ou fracasso escolar depende exclusivamente do esforço do estudante, ainda se faz muito presente, apesar das evidências que apontam para a preponderância de diversos fatores que interferem no sucesso ou insucesso escolar. Nogueira e Nogueira (2002) apontam que desde os anos 60 [1960], grandes pesquisas quantitativas a níveis internacionais apontam de forma clara o peso da origem social sobre os destinos escolares. A partir dos anos 60, os estudos dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Bernard Lahire tornam-se bastantes significativos para uma compreensão científica e profunda dos casos de sucesso e fracasso escolar, e da legitimação da desigualdade social por meio da educação, abrindo perspectivas para uma análise da educação para além do discurso meritocrático.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, nos deteremos agora na exposição dos caminhos teóricos e metodológicos que fundamentaram a construção da presente tese.

### **1.1: caminhos teóricos**

Para compreendermos o protagonismo de agentes indígenas na educação superior, e em especial na pós-graduação, é fundamental compreendermos como as desigualdades de acesso à escola se constituem nas sociedades contemporâneas, de forma que determinados grupos sociais foram e ainda são sistematicamente excluídos desse meio.

A partir dos anos 60, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) construiu um sistema teórico que trouxe importantes contribuições para a compreensão crítica sobre o problema das desigualdades sociais e escolares no mundo todo. Para Bourdieu, o papel do sociólogo seria o de desvelar aquilo que acontece por trás das estruturas sociais, identificando assim aqueles traços e condicionantes da realidade social que não são perceptíveis por meio do senso comum.

Em se tratando da análise da estrutura educacional, Bourdieu procura romper

com as explicações funcionalistas predominantes até meados do século XX, que atribuíam à escolarização um papel central no desenvolvimento econômico e na construção de sociedades democráticas, centradas nos princípios da ciência e do mérito, garantindo igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos.

Ferreira (2013) assinala que a partir dos anos 60, essa concepção funcionalista da escola e da educação entra em crise. Nas palavras do autor:

Abandona-se o otimismo das décadas anteriores, em favor de uma postura bem mais pessimista. Em primeiro lugar, tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman - EUA, Estudos do INED - França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. A partir deles, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas também da origem social dos alunos, sua classe, etnia, sexo, local de moradia, dentre outros aspectos de ordem social. (FERREIRA, 2013, p. 49)

Nesse cenário de crise do paradigma funcionalista, Pierre Bourdieu irá propor outra maneira de abordar a questão, apontando a forte relação entre a origem social e o desempenho escolar. “Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, Bourdieu passou a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.” (FERREIRA, 2013, p. 50).

Em parceria com Jean-Claude Passeron, Bourdieu se empenhou em olhar para o sistema de ensino, evidenciando que a escola não é neutra, mas é antes de tudo uma das instâncias de reprodução e manutenção da ordem social vigente. Apesar de formalmente tratar a todos os seus alunos de modo igual, na prática os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, interesses e valores das classes dominantes. Assim, alguns alunos estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências da escola e assim conseguir conquistar êxito nesse campo.

Dessa forma, na Obra “A Reprodução” (1970), Bourdieu e Passeron apontam que, na medida em que a escola valoriza a cultura hegemônica, dificulta o acesso dos indivíduos que não possuem familiaridade com essa cultura, aumentando as chances de desistências, abandono dos estudos e evasão escolar. A escola assim, é produtora de uma violência simbólica que acontece a medida que uma cultura (geralmente a

cultura dos grupos hegemônicos dentro de uma sociedade) é apontada como legítima em detrimento de outras. Dessa forma, todos os estudantes são obrigados a desapropriarem-se de suas culturas para uma assimilação dos saberes ditos como legítimos, além de assimilarem padrões de comportamentos e condutas também pré-estabelecidas (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Na obra “Os usos sociais da ciência” Bourdieu (2004), aponta a sociedade como um espaço social, em que os agentes ocupam posições relativas e distintas conforme se distribuem as propriedades [capitais] entre eles. Tais propriedades são recursos de poder e se referem às distintas formas de capital possuídas pelos agentes. Entende-se por capital, na perspectiva bourdieusiana, a competência que “[...] proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Entre os diversos capitais citados pelo autor, podemos situar o capital cultural e o capital social, cujas noções teóricas serão apropriadas por essa proposta de trabalho.

Em “Escritos da Educação” (BOURDIEU, 1999) define por capital cultural a carga cultural recebida e que permanece ao longo da vida do agente, dizendo sobre o seus gostos, posturas, costumes, etc... Para Bourdieu (1999), o capital cultural em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação. De acordo com Bourdieu:

[...] A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo (fala-se em "cultivar-se"). (BOURDIEU, 1999, p. 74).

Para Bourdieu (1999), o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (em forma de *habitus*); no estado objetivado (na forma de bens culturais, como quadro, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc) e na forma institucionalizada (na forma de certificados escolares e diplomas de graduação).

O capital cultural é transmitido de maneira inconsciente no processo de socialização do indivíduo, principalmente no interior do grupo familiar e social, e permanece ao longo da vida do agente. Seu comportamento e suas escolhas são definidos em função de sua posição social de origem e se convertem em estratégias

de ação, não como produto da obediência a uma regra ou determinismo social, mas do *habitus* que conduz o agente a “escolher” o melhor possível dentro das possibilidades disponíveis desde o seu campo de origem (BOURDIEU, 1999).

Nesse sentido, os capitais culturais incorporados no processo de socialização da criança são fatores relevantes no processo de formação escolar, contribuindo para determinar o sucesso ou fracasso de uma trajetória educativa. Isso quer dizer que, se uma criança possui em seu círculo familiar pessoas que passaram pela experiência escolar ou de ensino superior, se possui contato desde cedo com capitais culturais escolares no estado objetivado, tendem a interiorizar expectativas em relação ao seu futuro escolar que moldarão o modo de agir dentro do sistema de ensino.

Por outro lado, o capital social, diz respeito as redes de relações com as quais o sujeito está ligado e que podem tornar possível ou facilitada a sua entrada em alguns campos, contribuindo para alcançar posições de maior destaque nesses espaços. Para Bourdieu (1999), a existência de uma rede de relações não é um dado natural, mas produto de um trabalho de instauração de manutenção de uma rede de ligações aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos:

[...] Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas [...] ou institucionalmente garantidas (direitos). (BOURDIEU, 1999, p. 68).

Assim, aqueles que nasceram num campo específico ou ainda que, por meio de sua família, herdaram os capitais que são valorizados em um determinado campo, tem um maior domínio das leis imanentes do campo, e conseguem alcançar posições sociais de destaque, sendo esse um dos fatores mais marcantes de diferenciação social (BOURDIEU, 2004). Por outro lado, de acordo com o autor, aqueles que não adquiriram as disposições (entendidas como *habitus*, que podem levar o sujeito a resistir e opor-se às forças do campo) e capitais exigidos por um campo específico: “[...] arriscam-se, por exemplo, a estarem sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as

consequências que se possa imaginar” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Se entendermos desde a perspectiva de Bourdieu, a universidade como um campo social dotado de lógicas e leis específicas, ainda que influenciado por espaços sociais mais amplos, e determinado em grande parte pelas políticas educacionais e econômicas, poderemos compreender a universidade como um espaço de lutas, dinâmico e marcado pelas disputas de poder. Podemos compreender também, nesse sentido, a dificuldade que estudantes oriundos das minorias étnicas e sociais, como é o caso dos estudantes indígenas, em inserirem-se nesse campo que exige e valoriza um capital cultural e disposições que historicamente foram desenvolvidas e cultivadas pelas sociedades brancas e ocidentais.

A universidade no Brasil e na América Latina, como veremos no próximo capítulo, constituiu-se dentro da lógica ocidental e eurocêntrica desde as quais não cabem as lógicas ameríndias e tradicionais. E de acordo com Bourdieu, os agentes sociais inseridos na estrutura de um campo específico (a universidade em nosso caso) desenvolvem estratégias seja para a conservação ou transformação da estrutura. E pode-se verificar de forma genérica que quanto mais os agentes ocupam uma posição favorecida na estrutura, mas tendem a conservar a estrutura e a sua posição (BOURDIEU, 2004).

Desse modo, é possível compreender as resistências para a permanência dos estudantes indígenas na educação superior, principalmente frente aos jogos de força e de poder que, no campo universitário, resistem à incorporação das cosmologias e conhecimentos ameríndios em seu interior. Entretanto, é nesse contexto que devem ser mobilizadas estratégias de transformação do campo, pois de acordo com Bourdieu, os recém-chegados:

“[...] podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Para Bourdieu (2004, p. 22) “Todo campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” Isso pressupõe a concepção de campo como um espaço sempre em

movimento, dinamizado pelas disputas de poder e luta entre os agentes que o constituem e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são conquistadas e mantidas pelas disputas de capitais específicos, de acordo com as especificidades de cada campo. Para Bourdieu (2004), todo campo tem sua existência condicionada à existência de agentes, que podem ser instituições ou indivíduos que criam espaços e os fazem existir por meio das relações objetivas que são estabelecidas nesse meio. De acordo com Pereira (2015), as estruturas do campo são estruturantes na medida em que são responsáveis pela construção de práticas e representações pelos agentes, mas também são estruturadas porque são recriadas por esses mesmos agentes.

Dessa forma, a escola na visão de Bourdieu, ao pressupor e valorizar certas competências e capitais, que são definidas de acordo com a cultura e padrões sociais dominantes, tem um papel de reprodução dos padrões capitalistas e de desigualdade social. Mesmo que as instituições educativas acolham a todos os alunos de maneira igual e os submetam as mesmas aulas e formas de avaliação, na prática as chances para os diferentes agentes sociais não são as mesmas, pois:

Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas e subliminares, da escola. Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, pois os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. (FERREIRA, 2013, p. 50).

Assim, dentro da lógica do mérito e do esforço individual, os sistemas de ensino cobram igualmente de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura e os conhecimentos exigidos na escola) não levando em conta as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. A meritocracia escolar é um dos mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Um simples comparativo da qualidade e estrutura das instituições escolares entre bairros nobres e periféricos evidenciam essa realidade.

Para Bourdieu (1989), o sucesso ou fracasso escolar não depende única e

exclusivamente do esforço do indivíduo, mas é condicionado pelo *habitus* e pelos capitais adquiridos ao longo da vida por um agente dentro de um campo de forças. De acordo com a teoria bourdieusiana a origem social e os capitais herdados pelos estudantes ao longo de sua trajetória são fatores cruciais para o seu desenvolvimento escolar. Assim, de acordo com De La Fare; et al (2016), a compreensão da trajetória de um agente está embasada nos conceitos relacionais de campo e *habitus*.

De acordo com Setton (2002), para compreender a mediação entre indivíduo e campo (entendido como espaço social) Bourdieu propõe o conceito de *habitus*, uma vez que esse é situado e produzido no campo, sendo a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo a condição para o seu pleno entendimento. De acordo com a autora, a noção de *habitus* teria surgido na teoria de Bourdieu a partir de pesquisas realizadas pelo autor na Argélia entre os anos de 1950 e 1960, quando observou as situações de desamparo de indivíduos oriundos do meio rural e submetidos a um ambiente urbano e capitalista. “[...] Sem os instrumentos e/ou categorias de percepção que os ajudassem nesta situação de desamparo, como compreender o comportamento e as práticas desses indivíduos?” (SETTON, 2002, p. 62).

Mesmo tendo sido formulada em um contexto específico, essa noção de *habitus* adquire alcance universal, tornando-se um importante instrumento conceitual, permitindo “[...] examinar a coerência das características mais diversas de indivíduos dispostos às mesmas condições de existência” (SETTON, 2002, p. 61). Bourdieu, designa por *habitus*, um: “[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2005, p. 191). Para Setton (2002), o *habitus* é constituído em condições sociais específicas, em espaços distintos, tais como a escola, família, trabalho, igreja, grupo de amigos, etc...

Na obra “El sentido Práctico” Bourdieu (2007b) defende que o *habitus* é engendrado dentro da dinamicidade dos campos sociais, e pode ser entendido como um conjunto de propensões que possibilitam ao indivíduo agir dentro de uma estrutura social. Para Bourdieu, o *habitus*: “permite habitar las instituciones, (...) hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación”.

(BOURDIEU, 2007b, p. 93)

Dessa forma, “pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 2002, p. 63). Desde esse ponto de vista, de acordo com a interpretação que autora realiza do pensamento de Bourdieu, as escolhas, aspirações e ações dos indivíduos em sociedade não derivam de cálculos ou planejamentos, mas são antes de tudo, produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura.

Entretanto, é preciso esclarecer que o *habitus* não é um mecanismo autossuficiente na geração da ação, mas opera como uma mola que necessita de um gatilho externo (WACQUANT, 2007) que é acionado na medida em que o agente circula dentro de campos específicos. Para De La Fare (2020), o aparato conceitual construído por Pierre Bourdieu reconhece a gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação dos agentes, entretanto não como uma reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais, mas como um princípio mediador entre o comportamento dos agentes e as estruturas sociais. O *habitus* primário remete a um conjunto de disposições adquiridas no círculo familiar durante a infância e atuam como mediadores na aquisição de outros *habitus* que correspondem a outros campos pelos quais o indivíduo circula ao longo da sua vida (WACQUANT, 2007).

E para De La Fare (2020), a construção teórica baseada no conceitos de campo, *habitus* e capital é que sustenta a noção de trajetória de Bourdieu. A noção de trajetória para Bourdieu busca afastar-se da noção de “história de vida” (BOURDIEU, 1998b). De acordo com ele, a história de vida de uma pessoa ou de um grupo social não segue uma sequência lógica e inteligível de acontecimentos e ocorrências e nem são orientadas para um fim redentor ou teleológico do sujeito. “Do ponto de vista de Bourdieu, é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito, histórico, determinado socialmente, imerso em um universo social fora de nossos controles” (MONTAGNER, 2007, p. 252).

A ideia de um sentido lógico, coerente e coeso entre todos os acontecimentos narrados por uma pessoa é uma construção realizada *a posteriori* pelo sujeito, ou por um pesquisador em campo (MONTAGNER, 2007), o que pode levar a criação daquilo que Bourdieu denomina de ilusão biográfica, ou seja, uma “[...] inclinação a se tornar

ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões que possam justificar sua existência e atribuir-lhes coerência (...) [que] leva a aceitar essa criação artificial do sentido” (BOURDIEU, 1998b, p. 75). Para Costa (2015), o que Bourdieu aponta como ilusão biográfica é uma espécie de “[...] ficção de si, apoiada em instituições de totalização e de unificação de si que direcionam a atribuição de sentidos e a busca de coerência aos acontecimentos considerados, pelo narrador, como mais significativos na história de sua vida” (COSTA, 2015, p. 65).

Dessa forma, o conceito de trajetórias proposto por Bourdieu visa situar os agentes sociais em seu grupo social, procurando compreender as ações desses agentes nos diversos campos em que atuam, ao mesmo tempo em que a ação do meio provoca deslocamentos nas trajetórias desses agentes. Para o autor, a trajetória pode ser compreendida como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” (BOURDIEU, 1998b, p. 81).

De acordo com Bourdieu, a vida de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos não pode ser compreendida e analisada de forma linear e isolada, sem levar em conta as influências do meio onde esses indivíduos vivem e as influências de fatores externos. Insistir nessa compreensão “[...] é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações” (BOURDIEU, 1998b, p. 81). Para Costa (2015), no contexto brasileiro, a imagem do trajeto do metrô talvez não faça muito sentido para compreender o conceito de trajetória, mas Bourdieu remete à rede de metrô parisiense, que é altamente complexa.

Para Bourdieu, toda trajetória deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social (MONTAGNER, 2007), que é constituído por campos, que se estruturam como microcosmos ou espaços de relações objetivas, possuindo lógicas e leis próprias, mas que jamais escapam às imposições do macrocosmo. Desse modo, podemos entender por campo um microcosmo social que é dotado de autonomia, com leis e regras específicas, influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo (PEREIRA, 2015).

Dessa forma, as influências que o agente recebe dos campos que mantém

contato, vão incorporando em sua mente, como que um “depósito de experiências”, e atuam como princípios geradores e organizadores da ação social. Assim, de acordo com Nogueira (2004), o agente é antes de tudo um representante de uma dada posição social e age de acordo com o *habitus* de seu grupo social. Seu comportamento e suas escolhas são significativamente definidos em função de sua posição social de origem. Bourdieu(1999) aponta que as condições de participação social dos indivíduos baseiam-se na herança social e nos capitais herdados que se reproduzem constantemente numa determinada sociedade. Herança essa que será determinante na construção da trajetória de vida dos agentes, e no contexto escolar vai influenciar nas possibilidades de sucesso ou fracasso escolar.

A determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do campo dos possíveis oferecido objetivamente a determinado agente; e a passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) descritos, comumente, como acasos (felizes ou infelizes), apesar de dependerem, por sua vez, estatisticamente, da posição e das disposições daqueles que vivenciam tais eventos [...] (BOURDIEU, 2015, p. 104).

Assim, de acordo com Silva (2020), se pensarmos as trajetórias a partir da figura do metrô, das estações e de sua rede, ela pode ser entendida enquanto deslocamentos de um agente que sai de uma posição original dentro do campo e vai ocupando posições distintas ao longo do tempo a partir do seu *habitus*, capitais e articulações que ocorrem dentro do espaço social, a partir das lutas e embates estabelecidos dentro do campo. “Ao longo do tempo, pode haver outros deslocamentos a partir das possibilidades que vão sendo visualizadas e calculadas (de forma racional ou não) pelo agente. “(SILVA, 2020, p. 210). Dessa forma, o agente possui uma tendência a seguir determinados caminhos de acordo com as possibilidades do campo. Assim:

O indivíduo não é totalmente livre para escolher os rumos de sua vida, porém essas possibilidades podem ser alteradas, pois o *habitus* pode ser modificado, os capitais adquiridos e os campos podem sofrer transformações também. Dessa forma, as estruturas sociais não são estanques a ponto de determinar desde o nascimento todas as possibilidades dos sujeitos. Por outro lado, o indivíduo não conseguirá ter todas as alternativas de futuro

disponíveis para sua escolha (SILVA, 2020, p. 211).

É nesse sentido que a obra de Bernard Lahire (2004) elucida e complementa os pressupostos de Bourdieu, embora haja divergências entre os autores. Na obra o “Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável”, Bernard Lahire (2004), aponta a importância de mediadores sociais nas configurações familiares e como estes se combinam de forma que determinados agentes obtenham sucesso escolar em suas trajetórias, mesmo provenientes de contextos e campos sociais marcados pelas desigualdades de origem.

Mesmo operacionalizando os conceitos bourdieusianos, a abordagem de Lahire indica outras perspectivas. De acordo com Nogueira (2004), Lahire opera uma relativização do conceito de *habitus*, apontando que os indivíduos não necessariamente se orientam de acordo com o *habitus* do seu grupo ou classe social dentro de regras fixas e predeterminadas, mas sim, dentro de disposições flexíveis, de um *habitus* que seria adaptado dentro de cada nova situação de ação.

Assim, de acordo com Nienchoter e Steindel (2013), os estudos sobre trajetórias desenvolvidos por Lahire, além de considerarem as variáveis clássicas da sociologia, como renda, ocupação e escolaridade dos pais, voltam-se para outros elementos, tais como as práticas dos pais e dos filhos nos processos de escolarização, observando na configuração social familiar como se dá a circulação de saberes no âmbito dessas relações. Para Lahire (2004), os agentes não reproduzem necessariamente as formas de agir de suas famílias ou grupos sociais, mas encontram sua própria modalidade de comportamento em função dos mediadores sociais, das práticas socializadoras estabelecidas por meio de suas experiências. Assim, de acordo com o autor:

A intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos, dentre eles a regularidade nas atividades, dos horários, as regras de vida estrita e recorrentes; as ordenações ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr em ordem, gerir e organizar os pensamentos. (LAHIRE, 2004, p. 26).

Dessa forma, as experiências vivenciadas pelos agentes a partir dos

mediadores sociais, podem traçar elementos que vão influenciar no seu êxito ou fracasso escolar. Nesse sentido, para a compreensão de uma trajetória individual, é preciso prestar atenção as estruturas dos campos que circundam e entrelaçam cada trajetória, buscando um entendimento sobre os efeitos mais significativos e os deslocamentos que são imprimidos nessa trajetória.

Lahire (2002), ao trabalhar nos limites da teoria inaugurada por Bourdieu, aponta para as especificidades da realidade individual, dos processos de socialização e contextos de ação aos quais o estudante está imerso, como fatores preponderantes para explicar as relações deste com a escola e com os processos de ensino e aprendizagem. As práticas e dinâmicas familiares, como a relação com a escrita e organização das rotinas domésticas, a ordem moral doméstica, a forma de exercício da autoridade, as práticas familiares que se apresentam de forma diferenciada em cada família, interferem no processo de socialização de cada indivíduo e repercutem na sua relação com o mundo escolar.

De acordo com Silva (2020), enquanto Bourdieu valoriza o uso de estudos estatísticos buscando tendências e padrões capazes de explicar as trajetórias de determinados grupos sociais, Lahire enfoca o microssocial, apegando-se aos detalhes que visões panorâmicas e leituras estatísticas podem deixar de lado. “Por isso que Lahire defende que a sua sociologia ocorre em escala individual”. (SILVA, 2020, p.194).

Nesse sentido, consideramos que os apontamentos de Bourdieu e Lahire são imprescindíveis para compreender as trajetórias de estudantes indígenas no campo da universidade, e em especial da pós-graduação. Agentes esses que, embora originários de grupos sociais que historicamente tiveram pouco ou nenhum contato com a educação de nível superior, tornam-se hoje os primeiros a conquistarem a titulação de mestres e doutores.

## **1.2 Caminhos metodológicos**

Para atingir os objetivos propostos por esse trabalho na análise das trajetórias dos estudantes indígenas, é imprescindível compreender, desde um olhar histórico, a constituição e construção do campo universitário no contexto brasileiro e latino-

americano e os jogos de poder e forças que marcam a relação da instituição universitária com os povos indígenas, conforme estudaremos no capítulo dois dessa tese. Assim, a perspectiva teórica adotada parte de uma apropriação interpretativa de alguns conceitos de Bourdieu e Lahire, tais como: campo, *habitus*, capital cultural e trajetórias.

Para Bourdieu, o ser humano atua dentro de campos de interesses, mediado pelo *habitus* e pelos capitais incorporados ao longo de sua trajetória. Na teoria proposta por Bourdieu, o campo representa um espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações. O campo é sempre um campo de forças, onde os agentes sociais estão dispostos em diferentes posições, cada qual com suas estratégias para tentar dominá-lo ou alcançar seus objetivos específicos. O *habitus* é engendrado dentro da dinamicidade dos campos sociais e pode ser entendido como um conjunto de propensões que possibilitam ao indivíduo agir dentro de uma estrutura social. O conceito de trajetórias proposto por Bourdieu visa compreender as ações dos agentes nos diversos campos em que atuam, ao mesmo tempo que a ação do meio provoca deslocamentos nas trajetórias desses. Para Bourdieu, a trajetória pode ser compreendida como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” (BOURDIEU, 2008, p. 81).

Assim, a estratégia metodológica proposta para atingir os objetivos traçados por esse trabalho, se apropriará da análise de dados (nacionais e/ou regionais) sobre a presença de estudantes indígenas no campo da graduação e pós-graduação no Brasil que evidenciam as tendências do campo (ver capítulo 3) e, na coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) estudantes maiores e autodeclarados indígenas, matriculados em programas de mestrado e doutorado em universidades públicas brasileiras, conforme critérios estabelecidos e apresentados na sequência.

A entrevista semiestruturada constituiu-se em importante recurso metodológico, onde o pesquisador pode colher dados e informações que não são acessíveis por outros meios, compreendendo os motivadores da ação dos agentes dentro de um determinado campo social. A coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada exige um trabalho minucioso e deve ser executado com o máximo de

cuidado pelo pesquisador. Cuidado especial deve ser tomado desde a elaboração das perguntas, na condução da entrevista e na forma como conduz o diálogo, para não condicionar ou direcionar as respostas, respeitando o tempo de fala do entrevistado, e neutralizando uma suposta superioridade do entrevistador sobre o entrevistado.

Bourdieu, no texto “Compreender” (BOURDIEU, 2007b), debruça-se sobre a interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga, apontando que a relação de pesquisa, ainda que distinta das demais relações, não deixa de ser uma relação social, estando, portanto, sujeita aos efeitos das relações de poder/submissão implicados no estudo científico. De acordo com ele, tanto os defensores das metodologias quantitativas quanto das metodologias qualitativas têm ignorado os “efeitos que as estruturas objetivas exercem não somente nas interações [ordinárias]..., mas também na sua interação [pesquisadores] com as pessoas submetidas à observação ou à interrupção” (BOURDIEU, 2007b, p. 694). É preciso estar atento aos efeitos inevitáveis das perguntas, e também à violência simbólica envolvida na relação (SILVA, 2020).

Assim, o autor propõe no desenvolvimento da pesquisa uma reflexividade reflexa, que implica em um olhar do pesquisador sobre os seus próprios pressupostos, esforçando-se para conhecer os processos de produção do saber científico e os efeitos (pressão) que esses exercem sobre a pesquisa e a própria construção. Dessa forma, para Bourdieu o pesquisador precisa estabelecer “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2007b, p. 695) que se situa a meio termo entre a entrevista não-dirigida (aberta) e a semiestruturada (questionário fechado). Com isso, a intenção de Bourdieu é alcançar uma relação de pesquisa que seja a mais próxima possível do limite ideal, controlando a interação em seus níveis linguísticos (verbais e não verbais) e a estrutura da relação pela escolha dos entrevistados.

Dessa forma, Bourdieu (2007) ressalta que a entrevista não deixa de ser um jogo que tem suas regras estabelecidas pelo pesquisador, que diz respeito desde a seleção dos entrevistados, o lugar da conversa, até a forma como essa interação será registrada (gravação, registro) e transcrita. Por isso, o autor considera importante que se estabeleça uma relação duradoura entre entrevistador e entrevistado, de forma a criar e estabelecer vínculos.

A primeira etapa dessa investigação consistiu na revisão bibliográfica que

resultou na delimitação teórica da presente tese, a partir do estudo dos conceitos de *habitus/campos/capital* e trajetórias, e do campo universitário e da pós-graduação em seus aspectos históricos e políticos, identificando as marcas da relação com os povos indígenas, assim como as lutas desses grupos pelo acesso e permanência nesse campo. A segunda etapa da pesquisa deu-se pela análise das trajetórias de estudantes indígenas inseridos no campo da pós-graduação à luz dos conceitos e aprofundamentos bibliográficos realizados.

### 1.2.1 Dificuldades e limitações da pesquisa

Inicialmente a pesquisa previa um estudo comparado entre Brasil e Argentina quanto a presença de estudantes indígenas em programas de pós-graduação nos dois países. Esse estudo oportunizaria uma análise comparativa entre as especificidades do campo universitário e das políticas públicas nos dois países, verificando como esses elementos se configuravam na composição das trajetórias de estudantes indígenas nesses campos. Para isso, a pesquisa previa uma estadia de estudos de ao menos três meses no país vizinho, momento em que teria a oportunidade de conhecer o sistema de educação superior e pós-graduação argentino, além de fazer contato com possíveis agentes para a pesquisa. A estadia de estudos seria custeada por meio da participação no Edital Capes Print oferecido pela PUCRS, ao qual me inscrevi no primeiro semestre de 2019 e tive aprovação prévia. No entanto, não consegui licença do trabalho como professor da rede estadual de ensino, pois no período previsto para estadia na Argentina, ainda não havia completado o período de estágio probatório definido pelo estatuto dos servidores públicos do estado.

Mediante isso, o projeto inicial foi reformulado de forma a contemplar o estudo de trajetórias de mestrandos e doutorandos indígenas de ao menos duas universidades públicas brasileiras, com amostra estipulado de ao menos 10 (dez) participantes. O deslocamento para conhecer os programas de pós graduação e realizar as entrevistas e contatos pessoalmente com possíveis participantes da pesquisa, estavam previstas para o início de 2020, quando tivemos a disseminação da pandemia da COVID-19, que suspendeu as atividades acadêmicas em todo o Brasil, suspendendo dessa forma a coleta de dados. Durante os meses de março e

abril de 2020, havia uma expectativa de retorno à normalidade e de uma reabertura das universidades, o que não se concretizou.

Mediante a continuidade da pandemia, a opção encontrada foi pela realização das entrevistas de forma on-line, valendo-se de aplicativos de videoconferência como o Google Meet. E diante da dificuldade em localizar e contatar agentes da mesma instituição de ensino, optou-se por entrevistar estudantes indígenas de universidades públicas distintas.

Sem dúvida, um dos fatores limitantes dessa pesquisa foi a pandemia da COVID-19, que impossibilitou o contato presencial com os sujeitos da pesquisa e o deslocamento para conhecer os programas de pós-graduação e universidades onde esses agentes estão inseridos. Apesar das facilidades oportunizadas pelas ferramentas de vídeo Chamadas, as dificuldades de criar e estabelecer vínculos com os entrevistados por esse meio se tornam bastante significativas.

Nesse formato, as entrevistas perdem muito em termos de compreensão do ambiente, tempos de fala e resposta, análise e compreensão da postura do entrevistado, entre outros fatores importantes numa entrevista. Além disso, as entrevistas realizadas de forma on line prendem entrevistador e entrevistado ao roteiro de questões e intenções previamente estabelecidos, dificultando a análise de impressões e detalhes que poderiam gerar novos questionamentos caso a entrevista acontecesse de forma presencial.

Por outro lado, a presente tese, por tratar de um assunto relativamente incipiente nas discussões acadêmicas, enfrentou dificuldades no que tange a disponibilidade de referenciais teóricos e autores que possam dar suporte as discussões apresentadas. Na mesma direção, a ausência de dados sistemáticos sobre a pós-graduação no Brasil e a composição do corpo discente e/ou ainda, a existência de dados dispersos em diversas plataformas, dificulta a coleta de dados e uma análise mais precisa sobre a presença de estudantes indígenas nesse nível de ensino.

Por fim, o fato do presente estudo ser conduzido por alguém que não possui pertencimento étnico indígena, e que foi educado dentro do modelo de escolarização tradicional, produz uma série de limitações aos níveis de percepção e compreensão das experiências vivenciadas pelos agentes indígenas em suas trajetórias educativas.

Isso exige uma atenção maior do autor para não correr o risco de reprodução de discursos e preconceitos e estereótipos institucionalizados na forma de escrita e compreensão da realidade estudada, exigindo assim uma atitude de constante vigilância epistemológica, como defende Santos (2009).

Além disso, a opção por analisar as trajetórias de estudantes indígenas de variadas etnias, programas de pós-graduação e instituições universitárias, impossibilita a realização de uma análise mais profunda e detalhada, levando o estudo inevitavelmente a incorrer em generalizações e conclusões parciais sobre o tema investigado.

### 1.2.2 Questões éticas e identificação dos agentes

O presente estudo foi conduzido pelo autor sob a supervisão da professora Mônica De La Farte, orientadora da tese, observando os princípios éticos da pesquisa em educação, e os procedimentos definidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

O projeto inicial que deu origem a esse trabalho de tese passou por uma banca de qualificação durante o mês janeiro de 2019, momento em que se avaliou a pertinência do estudo, os objetivos estabelecidos e a adequação da metodologia proposta para a realização da pesquisa. Após as adequações do projeto proposto pela banca de qualificação, o mesmo foi enviado para análise da Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS por meio do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ). Com a aprovação da Comissão Científica, e em acordo com as resoluções CNS n° 466 de 2012 e Resolução n° 510 de 2016, o projeto foi enviado para análise do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade (CEP-PUCRS), sendo aprovado para execução.

Dessa forma, o presente estudo buscou desde o princípio assegurar os princípios da ética em pesquisa, para além dos aspectos normativas que regulam a atividade. De acordo com De La Fare (2019), o tema da ética em pesquisa alcançou mais espaço nos últimos anos impulsionada pelas polêmicas geradas entre o campo biomédico e das Ciências Humanas e Sociais, principalmente com relação as

normativas exigidas para o desenvolvimento das pesquisas com a implementação dos Comitês de Ética em Pesquisa. Entretanto, as demandas burocráticas da regulação da conduta dos pesquisadores têm ocasionado uma certa confusão sobre a reflexão ética, evidenciando a necessidade do resgate sobre a formação ética em todos os níveis de pesquisa e formação.

Assim, durante todo o processo de pesquisa, é preciso construir uma reflexividade sobre as implicações éticas que atravessam o fazer científico na relação com os outros (sujeitos da pesquisa, colegas e comunidade científica num geral) para além de assegurar a observância dos diferentes dispositivos institucionais e interinstitucionais que regulam as pesquisas. A ética perpassa todo o processo investigativo, e diz respeito desde a escolha do tema, dos instrumentos de coleta de informações, análise, produção de conclusões e publicação dos resultados. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos agentes que nele confiaram, observando os princípios da dignidade humana e respeito às pessoas; integridade; transparência; impessoalidade; legalidade e profissionalismo.

Buscando observar esses princípios, definiu-se por manter o anonimato dos participantes da pesquisa, conforme acordo estabelecido entre pesquisador e os estudantes indígenas contatados, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os agentes contatados receberam previamente a Carta de Apresentação com os objetivos da Pesquisa, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde constam os termos de participação da pesquisa, assegurando a confidencialidade da identidade e das informações obtidas durante o processo de pesquisa.

Entretanto, uma questão logo emergiria: como nomear os participantes da pesquisa durante a escrita da tese, de forma a manter a confidencialidade da identidade dos mesmos?

A solução se seria encontrada já na quarta entrevista realizada, conforme transcrição:

Entrevistado: Na verdade, companheiro... eu não vejo problema em poder te ajudar aí com tua pesquisa. Espero que possa te ajudar. Só assim, queria que meu nome não saísse pra nenhum lugar, ou nada que me identificasse.

Que a gente não é muitos, né? Então é muito fácil identificar. Tu não precisa dizer meu nome, mas se tu colocar mestrando indígena da [NOME DA UNIVERSIDADE], o meu tema de pesquisa ou de onde vim, é fácil de me identificar, né? Que não somos muitos... infelizmente tem isso.

Pesquisador: Sim, sim! Quanto a isso [NOME DO ENTREVISTADO], fica bem tranquilo. A gente está gravando aqui para transcrever depois as tuas ideias. Mas o vídeo é mantido em total sigilo e, também vou ter total cuidado na hora da escrita, para identificar o mínimo possível...

Entrevistado: Tranquilo, companheiro... é que, sabe... ainda mais na situação que eu estou vivendo agora, aí é muito complicado mesmo. Eu gosto de conversar sobre essas coisas, mas também não quero que um dia isso venha a dar problemas pra mim. Até se depois tu quiser me identificar na tua tese... é tese, né?

Pesquisador Sim, sim!

Entrevistado: tu pode me chamar de Quinze! (risos)

Pesquisador: Quinze?

Entrevistado: Isso. Não o número, a escrita quinze (risos).

Pesquisador: Claro

Entrevistado: Que eu uso esse apelido. Gosto do som. Vem do livro da Rachel de Queiroz... eu gosto.

Pesquisador: Pode deixar que identifico, sim.

Entrevistado: Agradeço. Que depois eu possa ler daí o teu trabalho. Não que eu queira saber o que tu escreveu sobre mim, mas eu gostei do teu tema de pesquisa...

Assim, atendendo o pedido de Quinze (doravante assim mencionado) e, procurando nomear os demais entrevistados, optamos por usar codinomes de acordo com os personagens do romance de Rachel de Queiroz (O Quinze) publicado em 1930. Dessa forma, além de Quinze (que adota por identificação o título do romance), os demais entrevistados (09) são entrevistados pelo codinome de alguns personagens do livro, a saber: Doninha, Conceição, Josias, Lourdinha, Mocinha, Vicente, Paulo, Pedro e Manuel. Ademais, o romance de Rachel de Queiroz também propicia um pertinente comparativo entre a saga dos personagens e as trajetórias dos agentes pesquisados: enquanto o romance traz como pano de fundo a seca no sertão nordestino, e a caminhada dos retirantes até a cidade em busca de melhores condições de vida, as trajetórias dos agentes pesquisados trazem como pano de fundo a dura realidade enfrentadas pelos indígenas brasileiros em suas comunidades e a aposta na universidade como uma forma de garantir as ferramentas necessárias para melhorar as condições coletivas de vida.

Por outro lado, o excerto da entrevista acima transcrita evidencia o cuidado que

precisa ser levado em conta na escrita e publicação dessa tese com elementos identificadores dos sujeitos, tais como etnia, universidade de lotação e temas de pesquisa. Dessa forma, durante a análise das trajetórias procuramos omitir a identificação dos temas ou títulos de pesquisa dos agentes entrevistados, bem como a universidade de lotação dos mesmos, embora se mantenham identificados a área dos programas que estão cursando. Quanto às etnias, foram preservadas anônimas as origens de dois agentes (Vicente e Manuel), uma vez que o primeiro agente é originário de de uma comunidade indígena com poucos habitantes e o segundo é um dos poucos habitantes da sua etnia formado em Enfermagem.

### 1.2.3 O contato com os participantes da pesquisa

A proposta inicial da pesquisa previa o contato e entrevista presencial com estudantes indígenas matriculados em programas de mestrado e doutorado, permitindo assim conhecer as políticas implantadas pelas instituições quanto ao acesso de estudantes indígenas em seus programas de graduação e pós-graduação, o que permitiria também observar as regularidades e particularidades vivenciadas por cada agente no contexto dessas instituições.

Entretanto, devido à pandemia da COVID-19, cujo início da disseminação se deu no Brasil em março de 2020 e veio a suspender as atividades acadêmicas e escolares em todo território nacional, o contato presencial com esses agentes não foi possível. Assim, as entrevistas previstas para os meses de março, abril e maio de 2020 precisaram ser suspensas, e só vieram a acontecer de forma on-line durante os meses de junho a agosto.

Os primeiros contato com estudantes indígenas mestrandos e doutorandos aconteceu ainda em 2019, quando manteve contato com ao menos quatro estudantes de duas universidades públicas brasileiras que, naquele momento, constituíam-se como informantes privilegiados e importantes para a definição dos instrumentos de coleta de dados como a definição do roteiro da entrevista semiestruturada. Desde o início, o contato com Doninha e Josias foram promissores, por meio do qual foi possível a indicação de leituras e a troca de informações importantes para o andamento da pesquisa. As entrevistas com Doninha e Josias estavam previstas para

o mês de março de 2020 e foram remar cadas pelo motivo acima descrito.

Além de participarem como interlocutores da entrevista, Doninha e Josias também foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa ao indicarem e intermediarem o contato com outros participantes da pesquisa, num total de 6 indicações (três indicações de cada) que resultaram na realização de cinco entrevistas. Uma das indicações de Josias se recusou a participar da entrevista pelos motivos que comentaremos no item 1.2.5 dessa seção.

Assim, dos dez agentes entrevistados, 05 foram contatados diretamente por meio das redes sociais (Facebook e WhatsApp), momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa e foi realizado o convite para entrevista respeitando a livre decisão de cada um por meio do TCLE. Os outros agentes (05) foram indicações dos entrevistados inicialmente, o que facilitou significativamente o acesso a esses estudantes, e por conseguinte, a vinculação durante a realização das entrevistas.

Apesar do não pertencimento étnico indígena do autor, o que poderia resultar num distanciamento com relação aos entrevistados, o vínculo se estabeleceria tendo em vista o pertencimento de ambos (entrevistador e entrevistado) ao campo da pós-graduação, permitindo a identificação com as possibilidades e dificuldades do campo e da construção de suas pesquisas. E invariavelmente, todas as entrevistas tiveram como ponto de partida o momento das produções acadêmicas (escrita, qualificação, defesa, etc...) e o tema que afetava a todos no momento: a pandemia ocasionada pela transmissão da COVID-19.

#### 1.2.4 Análise dos dados coletados

A análise dos dados nessa pesquisa foi feita perante a adequação ou não dos dados coletados, tendo em vista as proposições teóricas que embasam a pesquisa, buscando ampliar e aprofundar o entendimento dos conceitos vinculados à temática em questão.

Conforme André (2013) a análise dos dados está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta

de dados. Entretanto, desde o início do estudo é necessário verificar a pertinência das questões levantadas, selecionando aspectos a serem enfatizados ou descartadas de acordo com aquilo que vai se aprendendo no percurso da pesquisa, sem perder de vista os objetivos a que se propôs a pesquisa.

Nesse sentido, os dados coletados por meio das leituras bibliográficas e das entrevistas realizadas com mestrandos e doutorandos indígenas, foram devidamente analisados quanto a pertinência e sua capacidade para compreender, ampliar e/ou questionar as proposições levantadas e definidas para a pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, procurando preservar ao máximo a fidedignidade da gravação e os sentidos dados pelos entrevistados durante suas falas. De acordo com Bourdieu (2007), o processo de transformar a entrevista em um texto deve ser considerado como uma tradução, pois incorpora uma interpretação, como se fosse uma reescrita. Por mais que se atente aos detalhes, há uma perda na passagem do oral para o escrito: seja na entonação, na ironia, nos gestos, no ritmo da entrevista, na postura corporal, etc. que não conseguem ser transpassados para o papel. Dessa forma, o processo de transcrição das entrevistas foi revisado com base nas anotações do caderno de campo, de modo a recordar impressões e acontecimentos relevantes durante a realização da entrevista, e que implicam nos sentidos da mesma.

Após a transcrição, as entrevistas foram organizadas dentro de uma matriz de dados que procurou agrupar as falas de acordo com as variáveis e conceitos centrais da pesquisa. As categorias estabelecidas foram: origem social; *habitus* primário e trajetórias modais; deslocamento no feixe de trajetórias possíveis; processo de escolarização; *habitus* secundário; ingresso no campo universitário; resistências do campo; capital cultural; estratégias; inserção na pós-graduação; constituição do *habitus* acadêmico; disputas no campo acadêmico e da pós-graduação; política de ações afirmativas e questões de gênero.

Com base nessa matriz de dados foi possível observar as regularidades, distanciamentos e pontos de convergências entre as trajetórias estudadas. Elementos esses que tornaram possível a análise de dados e a escrita da presente tese.

### 1.2.5 Relato e análise de uma entrevista que não aconteceu

No dia 26 de Junho de 2020, estava previsto para as quatorze horas uma entrevista com Alice<sup>9</sup>, indígena mestranda em educação de uma universidade pública do estado do Rio Grande do Sul.

O contato com Alice aconteceu por intermédio de Josias que me passou o contato particular da mestranda. Por meio do WhatsApp, mantive o contato com Alice onde conversamos sobre nossos temas de pesquisa, e enviei a carta de apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Manifestando interesse em participar da pesquisa, marcamos a entrevista para a data e horários mencionados.

Ao estabelecermos o contato por meio do vídeo, percebi imediatamente o desconforto de Alice, visivelmente incomodada com minha presença. Procurando estabelecer vínculo e ainda tentando digerir as primeiras impressões, iniciei a conversa agradecendo Alice por aceitar fazer parte da entrevista, ao que fui interrompido pela mesma que indagava:

-“Você não é indígena, né?”

Sem esperar pelo questionamento, titubeei um “não”, e ao tentar justificar a conexão foi encerrada por Alice. Ainda sem entender o acontecido, não tentei recontatar Alice. Cerca de 15 minutos depois do ocorrido, recebi a seguinte mensagem pelo WhatsApp:

Gilnei, espero que não fiques chateado... mas tenho cá comigo que não daria mais entrevistas para homens brancos... quando o [Josias] me avisou que tinha passado o meu contato para um companheiro que estava fazendo pesquisa sobre o nosso povo na pós, logo achei que você era indígena... também não observei tua foto... só espero que me entendas, mas não suporto mais ser usada na posição de subalterna, falando sobre coisas que dificilmente os brancos entendem... não sei das tuas vivências, mas não quero me decepcionar mais uma vez com pesquisas colonizadoras... estamos no mestrado, justamente para falar por nós mesmas... já dei muitas entrevistas, que no fim foram distorcidas e só repetiram uma série de estereótipos que a academia tem sobre nós... depois da minha entrevista da seleção do mestrado, prometi a mim mesma que não responderia mais perguntas de homem branco. Acredito que você vai me compreender...

---

<sup>9</sup> Codinome definido a partir dos personagens do romance O Quinze, de Rachel de Queiroz (1930).

Sob o ponto de vista da ética em pesquisa, a recusa em Alice em participar da entrevista é totalmente compreensível e pertinente. Da mesma forma, há qualquer momento os agentes ouvidos podem retirar o seu consentimento de participação. Entretanto, do ponto de vista da pesquisa proposta, o posicionamento e a mensagem de Alice trazem elementos que são fundamentais para a discussão proposta nessa tese, e reforçam a ideia de que a presença de estudantes indígenas na pós-graduação é marcada significativamente por processos de resistências, embates de ideias e pela desconstrução de paradigmas epistemológicos e modos de fazer pesquisa que precisam ser submetidos à análise reflexiva.

Acostumada a manter e se relacionar com agentes e comunidades indígenas na condição de objetos de pesquisa, a universidade, e em especial a pós-graduação, ainda possuem dificuldades em compreender e aceitar esses agentes, seja como interlocutores ou ainda como produtores de conhecimento acadêmico. Assim, ainda dissemina práticas, discursos e estereótipos que reproduzem a ideia de subalternidade desses povos. Uma das evidências dessa postura é denunciada por Paladino (2016), que discute sobre o lugar das produções de autoria indígena no campo da pós graduação, evidenciando que as teses e dissertações de estudantes indígenas ganham pouca visibilidade nesse nível da educação, onde impera ainda a visão de que são os pesquisadores brancos que detêm a verdade sobre as questões indígenas.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o lugar que os indígenas ocupam na pós-graduação, e o modo como esta se relaciona com esses agentes em seu interior. De acordo com Luciano (2009), no âmbito do saber acadêmico é difícil a valorização efetiva dos conhecimentos e culturas tradicionais dos povos indígenas para além do discurso formal, quando na realidade só se admite como conhecimentos verdadeiros aqueles produzidos sob os dogmas e métodos científicos. Essa postura, além de aprofundar os dilemas culturais, geram violências de toda ordem contra os jovens indígenas inseridos nessas instituições.

A postura de Alice em não conceder entrevistas para “brancos”, demarca assim uma posição política de resistência ao modo como a pós-graduação e a universidade têm produzido conhecimento sobre as questões indígenas desde a perspectiva colonizadora. Reafirma por outro lado, o lugar de fala que traz na sua essência as

vivências culturais e próprias como preponderantes na produção de significados de suas práticas, e que “difícilmente os brancos entendem”.

## **2. ANÁLISE DO CAMPO UNIVERSITÁRIO E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

O objetivo do presente capítulo é apresentar um panorama do campo universitário e da pós-graduação no Brasil, apontando para aspectos históricos da constituição da universidade, e em específico da pós-graduação brasileira, relevantes para a compreensão das trajetórias acadêmicas de estudantes indígenas presentes nesse meio.

Apesar do filtro crítico na análise da constituição e da ação social universitária, a intenção aqui não é relativizar sua atuação, mas reforçar a sua importância na contemporaneidade e a necessidade de empreender a reflexão sobre suas práticas sociais. A análise do campo universitário é altamente complexa, e todo aquele que o deseja fazer, sempre operará em termos de generalizações, aproximações e/ou reducionismos retóricos, que abarcarão aspectos interpretativos da ação de uma instituição milenar. Instituição essa presente em praticamente todo o mundo, e que assume contornos específicos e experiências únicas em cada lugar de acordo com as especificidades de cada região e de cada período histórico.

Ciente disso, o presente capítulo procurará apresentar um panorama da gênese da universidade ainda na Europa Medieval, os aspectos que acompanharam o transplante desta para as colônias europeias na América Latina, e o surgimento tardio em terras brasileiras. Por aqui, as primeiras universidades criadas oficialmente pelo estado brasileiro aconteceram a partir de 1920, a partir da união de faculdades isoladas pré-existentes. Junto com a fundação das primeiras universidades, surgiu a necessidade de formação do corpo docente necessário para os quadros universitários, favorecendo assim o surgimento da pós-graduação. Dessa forma, apresentaremos também um panorama da pós-graduação no Brasil e aspectos que possam explicar a refração e resistências desse campo à presença de estudantes e pesquisadores indígenas e de grupos que historicamente foram excluídos desse meio.

## 2.1 Aspectos da historicidade e gênese da instituição universitária

A gênese da universidade como instituição de formação de quadros profissionais de nível superior, caracterizada pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (na sua concepção moderna) é bastante controversa. Oficialmente, se reconhece a Universidade de Bolonha (1088) e a Universidade de Paris (1150) como as precursoras desse modelo institucional que rapidamente se espalharia por toda a Europa, e mais tarde, alcançaria o mundo todo.

Entretanto, desde a pré-história humana podemos encontrar indícios da criação de instituições com o intuito educativo, para formar e preparar jovens e adultos em termos intelectuais e físicos. Em uma definição mais abrangente, a escola de escribas sumérios criada na Antiga mesopotâmia por volta de 3500 a.C, é apontada como uma das primeiras instituições voltadas ao ensino e que remotamente remeteria aos padrões universitários conhecidos hoje. A academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e o Museu de Alexandria na Grécia Antiga, se constituíram em grandes centros de ensino. Para muitos pesquisadores, embora próxima do conceito moderno, esses centros não se constituíram realmente como universidade, pois cada pensador fundava uma escola para difundir os seus conhecimentos e não para debatê-los. Para Chassot (1994), esses empreendimentos embora fossem grandes centros de pesquisa, não eram centros de profissionalização.

Existe também, uma série de outras experiências que, embora não reconhecidas oficialmente, são apontadas como gênese do experimento universitário. A universidade de Nalanda, em Bihar na Índia, fundada no século V, que chegou a ter 1500 professores e cerca de 10.000 alunos, ensinava Teologia, Matemática, Astronomia, Alquimia e Anatomia. A Universidade de Karueein, fundada em Fez (Marrocos) no ano de 859, foi declarada pela UNESCO como a primeira universidade do mundo. Essa instituição foi fundada por uma mulher, Fatima Al-Fihri. Filha de um próspero comerciante, Fatima Al-Fihri teria destinado toda a sua herança à construção de uma mesquita, onde instalou-se a primeira madraça (escola muçulmana) que se tem notícia (FRIAS, 2014).

Entretanto, segundo os estudos de Chassot (1994), é na Europa Medieval que surgiram as grandes universidades nos moldes modernos, e que chegaram até

nossos dias. Entre essas instituições estão: Pádua (1222); Nápoles (1224); Siena (1242); Oxford (1249); Cambridge (1284); Coimbra (1308); Pisa (1343); Praga (1348); Cracóvia (1364); Viena (1365); Turim (1405); Leipzig (1409); entre outras.

Para o professor indígena Luis Fernando Sarango Macas<sup>10</sup>, a etimologia da palavra “universidade”, que dá nome e fundamenta a práxis de umas das instituições de maior durabilidade da história, é derivada da expressão latina “*Universitas*” formada sobre o adjetivo (todo/universal), que por sua vez é derivado de UNUS-A-UM (um) (SARANGO, 2014). Esta última parte, para o reitor da Amawtay Wasi, é um elemento chave para a compreensão da instituição universitária e seu papel social desempenhado ao longo dos séculos de sua existência.

De acordo com Sarango:

“Filosóficamente hablando, UNUS-A-UM (“uno”), dentro de la lógica del Paradigma Civilizatorio Occidental, es plenamente explicable que quiere decir: UN solo dios; Un solo rey como representante de dios en la tierra; UNiverso, fuente única; UNiversalidad; UNI como única verdad.” (SARANGO, 2015, p.12).

Assim, em sua gênese etimológica a universidade se configura como um espaço ambíguo, onde apesar da aparente abertura à diversidade, impõe-se um único modo de pensar e fazer, e que se torna hegemônico pela imposição da ciência e da racionalidade científica de base cartesiana como único meio válido na produção de conhecimentos. Dessa forma, de acordo com Sarango, por razões ontológicas e epistemológicas, fica claro que a universidade tem dificuldades em aceitar a diversidade em seu interior, pois “[...] están en permanente tensión irreconciliable la UNiversalidad frente a la Diversidad. El UNUS-A-UM (“uno”), UNI, corresponde a la lógica del Paradigma Civilizatorio Occidental [...]” (SARANGO, 2015, p. 12).

---

<sup>10</sup> Luis Fernando Sarango Macas é reitor da Universidade dos Povos Indígenas Amawtay Wasi do Equador, uma proposta de universidade própria conquistada e mantida pelos povos indígenas equatorianos, dentro de uma proposta intercultural e descolonizada de universidade. À frente da Amawtay Wasi, Sarango tem questionado a estrutura e o modo de se produzir conhecimentos nas universidades convencionais, problematizando as formas de violência operadas por esta na relação com as diversidades sociais e étnicas em seu interior. Pela relevância da sua produção acadêmica, adotaremos na presente tese alguns de seus pontos de vistas e questionamentos.

A gênese da instituição universitária, portanto, é marcada por essa contradição inicial, onde apesar de aparentemente abarcar a diversidade total existente em seu interior, a ontologia institucional levou a universidade, tanto no início quanto no decorrer dos anos, a contemplar os conhecimentos, culturas e modos de vida das classes dominantes. Conhecimentos esses que se tornaram hegemônicos, e estruturados na forma de capitais válidos para acesso e domínio do campo, tornam-se critérios de inclusão e exclusão. Aqueles agentes que herdaram de seu grupo social as disposições e capitais presumidos pela universidade destacam-se; quem nos os herdou, tendem a fracassar.

De acordo com Chassot (1994), a universidade tal qual a conhecemos hoje, é uma instituição que acompanhou o desenvolvimento dos paradigmas da modernidade ocidental, produzindo-os e sendo por eles produzida. Desde a universidade, a racionalidade científica se impôs como a única forma válida de conhecimento. E para Santos (2010), a racionalidade científica é uma racionalidade que se pretende universal e única. Tudo aquilo que está para além do campo científico é marcado como inexistente, ou ainda, é relegado a condição de objeto do fazer científico.

Ainda de acordo com o autor, a monocultura do saber científico produzido desde a universidade ao longo de sua existência como instituição, tem como efeito a produção de injustiça cognitiva e epistêmica, que produz as relações de desigualdade, discriminação e exclusão social. Isso aconteceria pois a universidade, ao operar exclusivamente dentro dos padrões científicos modernos, excluiria automaticamente os conhecimentos e visões de mundo que não se encaixariam dentro da lógica científica, como o é, por exemplo, os saberes e conhecimentos operados pelos povos e comunidades indígenas<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Bourdieu (1998) define esse processo como violência simbólica, e acontece mediante a sobreposição de valores e princípios culturais dominantes como únicos e verdadeiros, em detrimento dos valores e princípios acumulados inicialmente pelo sujeito. A violência simbólica é uma forma de violência invisível e se impõe por meio do reforço de pensamentos e predisposições alinhadas às estruturas impostas. Esse sistema de dominação, marcado pela violência simbólica e difusor dos interesses das classes hegemônicas, se institucionaliza e se reproduz graças à construção sócio-histórica da desigualdade e da exclusão dos dominados, por meio do trabalho de agentes e instituições específicos, tais como a universidade. Mas a essa discussão nos deteremos na seção 2.3 desse

No contexto da América Latina, a fundação de universidades de acordo com Flachs (2013) é, sem dúvida, um fato ligado à conquista e colonização do continente, estando atrelada à necessidade das coroas europeias de transplantar suas instituições aos domínios conquistados. Confirma isso o fato de que as primeiras universidades são implantadas no caso dos domínios espanhóis, logo após o início da colonização.

De acordo com Roberts, et al (1996), quando os Dominicanos chegaram à ilha de Hispaniola em 1509, logo iniciaram o ensino em nível superior, e “[...] apontavam para a necessidade urgente de preparar sacerdotes e homens cultos para desempenharem as funções que de outro modo cairiam, provavelmente, nas mãos de imigrantes temporários em busca de fortuna rápida” (ROBERTS; et al, 1996 p. 255). Com base nisso, conseguiram estatuto de universidade plena por meio de bula papal em 1538, fundando assim a Universidade de São Domingos “[...] cujo objetivo inicial era fornecer um clero devidamente formado para o trabalho missionário” (ROBERTS, et al, 1996, p. 255).

Uma das características importantes para compreender a fundação de instituições universitárias nas colônias espanholas na América Latina é a iniciativa das ordens mendicantes como os Dominicanos, os Jesuítas, os Agostinianos e outras ordens que, num contexto de Reforma Protestante, apostavam na disseminação da fé cristã católica aos povos indígenas. De acordo com Bernheim (1991), para as ordens religiosas os novos reinos conquistados ofereciam uma extraordinária oportunidade de disseminar a fé cristã entre os povos nativos, recuperando o número de fiéis perdidos com os processos de reforma.

Além de fundar a universidade de São Domingos em 1538, os Dominicanos estabeleceram uma série de outras universidades na América Latina, como a de San Marcos em Lima (1551), a de Charcas (1552); no final do século XVI, a Tomista de Santafé (1580), e no século seguinte, as de Santiago (1616), Quito e Cuzco (1621), além de Havana (1721) no século XVIII.

A Companhia de Jesus fundou universidades no século XVII em Santa Fé, Guatemala, Santiago, Córdoba, Quito e em Cuzco, e no século XVIII, no Panamá,

Concepción e Buenos Aires. Por sua vez, os Agostinianos fundaram duas universidades: a de San Fulgencio de Quito em 1586 e de San Nicolás de Santa Fé, em 1694 (BERNHEIM, 1991).

De acordo com Roberts; et al (1996, p. 249)

[...] Não existia nada no Novo Mundo que se parecesse remotamente com uma universidade antes da chegada dos europeus. Contudo, em finais do século XVIII podiam encontrar-se numerosas universidades e outras instituições de ensino superior na América do Norte, na América Central e na América do Sul. Não tinham sido inventadas de novo; eram implantações da tradição universitária europeia e do seu património.”

Essas universidades baseavam sua constituição no estatuto e no modelo de organização das Universidade de Salamanca (fundada na cidade espanhola de Salamanca em 1218) e da Universidade Complutense (fundada em 1499 em Alcalá de Henares). Essas duas universidades, as mais famosas da época na Espanha, serviram de modelo para as universidades do novo mundo, e segundo Bernheim (1991, p. 31), deram lugar “[...] a dos tipos distintos de esquemas universitarios que prefiguraron, en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades "estatales" y "privadas" (fundamentalmente católicas)”.

A colônia portuguesa no Brasil, à diferença das possessões espanholas, não criou nenhuma universidade em seu período colonial. Por aqui “[...] la Universidad portuguesa de Coimbra asumió buena parte de las tareas que en los dominios españoles desempeñaron las universidades coloniales” (BERNHEIM, 1991, p. 19). Cursos de nível superior só chegariam na primeira metade do século XIX, seguindo a mesma lógica de reprodução do modelo de universidade europeu/napoleônico.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal (como reflexo de sua política de colonização) seja da parte da elite agrária brasileira, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia. Os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos. (MOACYR, 1937).

Somente a partir de 1808 é que se implanta no Brasil os primeiros cursos de

Ensino Superior, com a Escola de Direito em Olinda (PE), a de Medicina em Salvador (BA) e a de Engenharia no Rio de Janeiro (RJ). Todas essas faculdades apresentavam currículos baseados no modelo francês. Com a independência do país, em 1822, o ensino superior no Brasil passou a ser oferecido por meio de cátedras independentes, que se transformaram em cursos, e posteriormente constituíram-se em instituições de ensino superior (faculdade e escolas), centralizado na Corte, tanto para sua criação como para sua manutenção (BASTOS, 2016).

Mesmo com a proclamação da República em 1889, o ensino superior continuaria a se desenvolver pela multiplicação de faculdades isoladas e profissionalizantes. Entretanto, a Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, que desoficializa o ensino, instituindo o ensino livre, gerou condições para o surgimento de universidades outorgadas e autorizadas pelas unidades federativas. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, é instituída a de São Paulo, e em 1912, a do Paraná como instituições livres. (MICHELOTTO, 2006)

No entanto, a primeira universidade criada legalmente pelo Governo Federal brasileiro foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, por meio do decreto nº 14.343. O decreto unificava a Escola Politécnica, a escola de Medicina e a Faculdade de Direito, sendo que na prática as mesmas continuaram a funcionar de maneira isolada, sem integração (SOUZA, 1996). Segundo alguns estudiosos (MOACYR, 1937; SOUZA, 1996, BASTOS, 2016), essa universidade teria sido criada diante da necessidade diplomática de se conceder o título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica em visita ao país.

De acordo com Oliven (2002), com o governo de Getúlio Vargas, em 1931, o ministro Educação e Saúde, Francisco Campos, aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que ficou conhecida popularmente como “Reforma Francisco Campos” e vigorou até 1961. A legislação determinava que a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal), ou livre, isto é, particular. Determina também que a universidade, para ser reconhecida como tal, deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam interligadas por vínculos administrativos por meio de uma reitoria, mas mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica.

Segundo Fávero (2006), o Estatuto das Universidades permitiu a integração

das escolas ou faculdades que funcionavam como “ilhas” a uma nova estrutura administrativa, constituindo assim as universidades. Datam desse período, a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934); a Universidade do Distrito Federal (UDF) em, 1935; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 1943; Universidade Federal de Pernambuco (1946), entre outras.

Entre 1945 e 1961, de acordo com os estudos de Bastos (2016) foram criadas 21 universidades federais, constituindo-se assim o sistema de universidades públicas federais no Brasil. De acordo com a autora, cada unidade da federação nesse período passou a contar com uma universidade pública federal em suas respectivas capitais. Durante esse mesmo período, foram também criadas treze universidades religiosas, doze católicas e uma luterana. As primeiras universidades católicas, foram a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) foi fundada em 1946), a de São Paulo (PUCSP) no mesmo ano, e em 1948, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Esse processo permitiu uma expressiva expansão das matrículas, e por conseguinte, propiciou a mobilização dos universitários, que tiveram na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização. De acordo com Bastos (2016), em 1950, o número de alunos de ensino superior era de 44 mil no Brasil, passando para 96 mil em 1960. Apesar desse crescimento, uma parcela mínima da população alcançava o ensino superior, sendo a universidade um ambiente ainda profundamente elitizado e acessível às camadas mais favorecidas da sociedade.

Em 1949, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq, com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica no Brasil, mediante o fomento à pesquisa, cooperação com universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. Em 11 de julho de 1951, é criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, promovendo a formação de cientistas e pesquisadores no ambiente acadêmico e fomentando a titulação de mestres e doutores, e a criação de cursos de pós-graduação como veremos no próximo subitem.

A promulgação da primeira LDB em 1961, Lei nº 4.024/61, reforçou a

centralização do sistema de Educação Superior no Brasil e reafirmou na prática o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior existentes, deixando ilusas o sistema de cátedras, as faculdades isoladas e a universidade composta pela união de escolas profissionais (OLIVEN, 2002). Além disso, de acordo com a autora, a LDB de 1961, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa.

Também em 1961, por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro, foi criada a Universidade de Brasília (UnB), sendo a primeira universidade do Brasil que não foi criada a partir da união de faculdades preexistentes, seguindo o modo norte-americano que substituíra as cátedras por departamento. De acordo com Oliven (2002) a implantação da UnB foi marcada pela grande participação do movimento estudantil (UNE), que almejava acabar com o caráter elitista e ultrapassado das universidades, debatendo questões relevantes sobre a autonomia universitária, a participação de professores e alunos na administração etc.

Com o golpe militar de 1964, as universidades brasileiras sofreram a intervenção direta do governo militar, que buscava reprimir ações “subversivas”, tanto de alunos como de professores. Com isso, vários professores foram afastados, especialmente da Universidade de Brasília (BASTOS, 2016). De acordo com Pivetta (2014) a repressão da ditadura nas universidades fez com que pesquisadores de ponta deixassem o país, havendo assim um processo de esvaziamento significativo nos quadros docentes das universidades da época. Ainda segundo Pivetta, durante a ditadura militar foram constituídas as Assessorias Especiais de Segurança e Informações nas principais universidades do país, as quais possuíam funcionários encarregados de vigiar e informar o regime sobre o que ocorria no ambiente acadêmico.

Apesar do aparelhamento ideológico, o governo militar investiu significativamente na universidade. De acordo com Motta (2012), nos 15 primeiros anos de regime militar, foram criadas 12 novas universidades federais e houve um avanço significativo da pós-graduação. Enquanto em 1961 havia apenas 6 cursos nessa área, de 1964 a 1974, o número subiu de 23 para 403. Em 1984, último ano da ditadura, a pós brasileira contabilizava 792 cursos de mestrado e 333 de doutorado. É importante ressaltar que, embora o CNPQ tenha sido criado em 1949 e CAPES em 1951, a pós-graduação no Brasil seria regulamentada por meio do Parecer Sucupira

(Parecer CFE no 977/65) e da Reforma Universitária de 1968), como discutiremos na seção 2.3 desse capítulo.

Durante o período militar também foram elaboradas um expressivo número de normas e regulamentações da Educação Superior, sendo a reforma universitária de 1968 a mais expressiva. Por meio da Lei nº 5540/68, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária que “criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração e o ciclo básico, dentre outras inovações” (OLIVEN, 2002, p. 7). Também estabelecia a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, e a valorização do profissional da educação por título e produção científica. Embora tenha sido elaborada para as universidades federais, a Reforma Universitária acabou atingindo as universidades particulares, que sofreram reformulações para atender ao que foi estipulado, pois dependiam do governo.

Assim, a partir da reforma de 1968 e dos marcos legais da década seguinte, houve uma significativa expansão do Ensino Superior privado, especialmente em regiões afastadas, nas periferias das grandes cidades e no interior dos estados. Com esse processo de expansão, já em 1980, as instituições privadas assumiram a liderança em quantitativo de alunos (OLIVEN, 2002).

Durante a década de 80, marcada pelo período da redemocratização e de mobilização dos movimentos sociais, se construiu o ideal de educação para todos, capaz de formar pessoas capazes de operar as novas tecnologias e atender às demandas do mercado que se globalizava. Nesse sentido, a universidade passa a ser tutelada pelas diretrizes do mercado e organismos como o Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esse movimento se acentua durante a década de 90, período marcado pela expansão e regulação do sistema de educação superior.

A Constituição Federal de 1988 garantiu a soberania universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo os preceitos básicos da participação do setor privado na oferta de ensino, favorecendo assim uma grande expansão universitária no Brasil, principalmente de cunho privado. A LDB nº 9394/96, possibilitou além da expansão do sistema de educação superior, a coexistência do sistema de educação pública e privada e flexibilizou a educação a distância.

Assim, as investidas do neoliberalismo na política e economia do Brasil, fomentaram a expansão do sistema privado de Educação e a formação rápida para o

mercado de trabalho. Responsável por 42% das matrículas em meados dos anos de 1990, as instituições públicas responderiam, nos anos iniciais do século XXI, por menos de 30% delas (OLIVEN, 2002). A partir do ano de 1995, com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a universidade no Brasil inicia um processo de rápida expansão, puxada principalmente pelo avanço das universidades particulares.

No início dos anos 2000, a Educação Superior no Brasil englobava um variado grupo de instituições públicas e privadas, que abrangiam diversos tipos de cursos e programas, integrando vários níveis de ensino que iam desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu). Além da forma presencial, em que o aluno deve ter frequência em pelo menos 75% das aulas e avaliações, ainda é possível formar-se por ensino a distância (EAD). O regime de funcionamento dessas instituições se encontra fundamentado nos preceitos da Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e num vasto conjunto de decretos, regulamentos e portarias complementares. O Censo da Educação Superior de 2000, apontou a existência de 1.180 instituições universitárias no Brasil, sendo 1.004 universidades privadas e 176 públicas, oferecendo 11.019 cursos de graduação, sequenciais de formação específica e de complementação de estudos – presenciais e a distância, e com um total de cerca de 2.700. 000 alunos. Na época, 7 instituições ofereciam cursos a distância, com cerca de 6.000 alunos.

Em 2003, com a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT) com o mandato de Luis Inácio Lula da Silva, há uma significativa expansão do ensino superior, dos cursos tecnológicos profissionalizantes e a expansão da Educação a Distância. Além do tradicional vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passa a ser uma porta de acesso a educação superior. Programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI<sup>12</sup>, contribuíram significativamente para o aumento para uma maior democratização do acesso a educação superior, evidenciado pelo aumento no número de instituições de educação superior conforme dados do Censo 2008, apresentado nas tabelas abaixo:

---

<sup>12</sup> A criação e implementação desses programas serão debatidos na seção 3.2 do capítulo 3 dessa tese. Por ora, objetivamos apresentar apenas um panorama geral da expansão universitária no Brasil.

**Quadro 1:** Evolução do número de instituições, segundo a categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	–	195	–	73	–	65	–	57	–	1.442	–
2003	1.859	13,6	207	6,2	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	224	8,2	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	231	3,1	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	248	7,4	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	249	0,4	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	236	-5,2	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008.

O aumento significativo das instituições de educação superior entre os anos de 2002 e 2008 também significou um aumento significativo no número de estudantes da educação superior conforme tabela 2 e tabela 3.

**Quadro 2:** Evolução no número de Matrículas na Graduação Presencial – Brasil – 2002 a 2008.

Ano	Total
2002	3.479.913
2003	3.887.022
2004	4.163.733
2005	4.453.156
2006	4.676.646
2007	4.880.381
2008	5.080.056

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008.

**Quadro 3:** Número de matrículas graduação a distância – Brasil – 2002 a 2008.

<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>
2002	40.714
2003	49.911
2004	59.611
2005	114.642
2006	207.206
2007	369.766
2008	727.961

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008.

Esses dados evidenciam que, ao lado da ampliação do acesso garantidos por programas como o PROUNI e o FIES levados a cabo pelo governo petista, e de uma expansão da rede pública de universidades, o grande avanço no número de matrículas na educação superior se deu nas redes privadas de ensino, com o investimento de grandes empresas e capitais estrangeiros. Percebemos que o processo de privatização o ensino superior no Brasil tem se acentuado significativamente, tornando-se em mercado emergente e de alta rentabilidade para os grandes grupos educacionais. Em 2013, a Kroton Educacional e a Universidade Anhanguera (as duas maiores empresas de ensino de capital aberto do Brasil) anunciaram sua fusão, formando o maior grupo educacional do mundo, com valor de mercado estimado em 12 bilhões de reais.

Nesse período, o número de indígenas matriculados na educação superior cresceu cerca de cinco vezes, passando de cerca de 1300 estudantes no ano de 2004 para cerca de 7960 alunos em 2008 (FERNANDES, 2012). É importante lembrar que o Censo da Educação Superior só passou a contabilizar a presença de estudantes por raça/cor a partir de 2009. O aumento da presença indígena na educação superior coincide com o surgimento das discussões sobre a política de ações afirmativas para

o ingresso de negros, indígenas e quilombolas na universidade partir dos anos 2000. Nesse período, os movimentos sociais como o Movimento Negro e o Movimento Indígena, pressionam por uma maior abertura da universidade às questões sociais e questionam a composição racial do público docente e discente na educação superior. Apesar das universidades oferecerem por iniciativas próprias, reserva de vagas para o ingresso desses agentes em seus programas desde 2002, somente em 2012 é aprovada a lei n.12711 (Lei das Cotas), que estabelece, para as instituições federais de educação superior, a reserva de no mínimo 50% das vagas para ingresso nos cursos de graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, levando em consideração critérios étnico raciais e renda familiar<sup>13</sup>.

No que tange a expansão da rede de universidades públicas, entre 2003 e 2014, período em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder (com os presidentes Lula e Dilma) foram criadas 18 novas universidades federais no Brasil, e 173 campus universitários. Dentre essas instituições estão a Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (2010); a Universidade Federal da Fronteira Sul (2009) e UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2010). Instituições essas criadas dentro de uma visão de democratização e interiorização das universidades federais, e de integração com os demais países da América Latina.

Dentro do fomento à internacionalização das universidades, o governo Federal criou em 2011 o programa “Ciências sem Fronteiras” com o objetivo de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Entretanto, com o impeachment de Dilma Roussef em 31 de Agosto de 2016, e o consequente agravamento da crise política e econômica, mergulhou o país num período de recessão em que os investimentos em educação e as conquistas de outrora estão significativamente ameaçados. Os constantes cortes nas bolsas de estudos para graduação e pós-graduação, o enxugamento do Fies e do Prouni, bem como o cancelamento do Programa Ciências sem Fronteiras em 2017 para cursos de graduação, apontam para um cenário atual de muitos temores e incertezas quanto ao futuro da educação superior no Brasil.

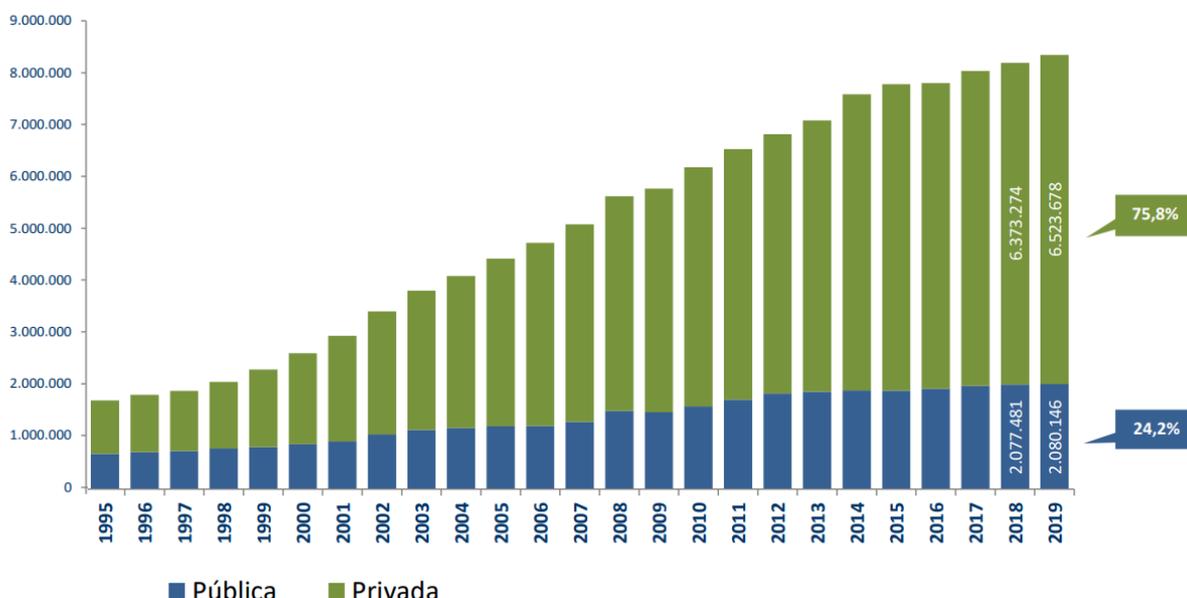
---

<sup>13</sup> Nos deteremos a essa discussão no capítulo 3 da tese.

O último censo da Educação Superior publicado em Outubro de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que em 2019, o Brasil possuía 2608 instituições de educação superior, sendo 302 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas. O total de alunos matriculados na Educação superior era de 8.604.526 alunos. Destes, 2.080.418 estão matriculados na rede pública e 6.524.108 alunos na rede privada de educação. O censo evidenciou também que número de ingressos em cursos de graduação a distância tem crescido substancialmente nos últimos anos, aumentando sua participação no total de ingressantes de 15,4% em 2007 para 43,8% em 2019. (INEP, 2020).

Esses dados evidenciam que a expansão na educação superior no Brasil tem acontecido de forma expressiva na rede privada de educação, acentuando-se nos últimos anos, numa proporção de três em cada quatro alunos, conforme tabela 3 abaixo.

**Gráfico 1:** Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por categoria Administrativa – Brasil – 1995-2017



Fonte: INEP/2020

O Censo mostra também que, entre os anos de 2018 e 2019, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (-3,7%), enquanto a rede privada continua

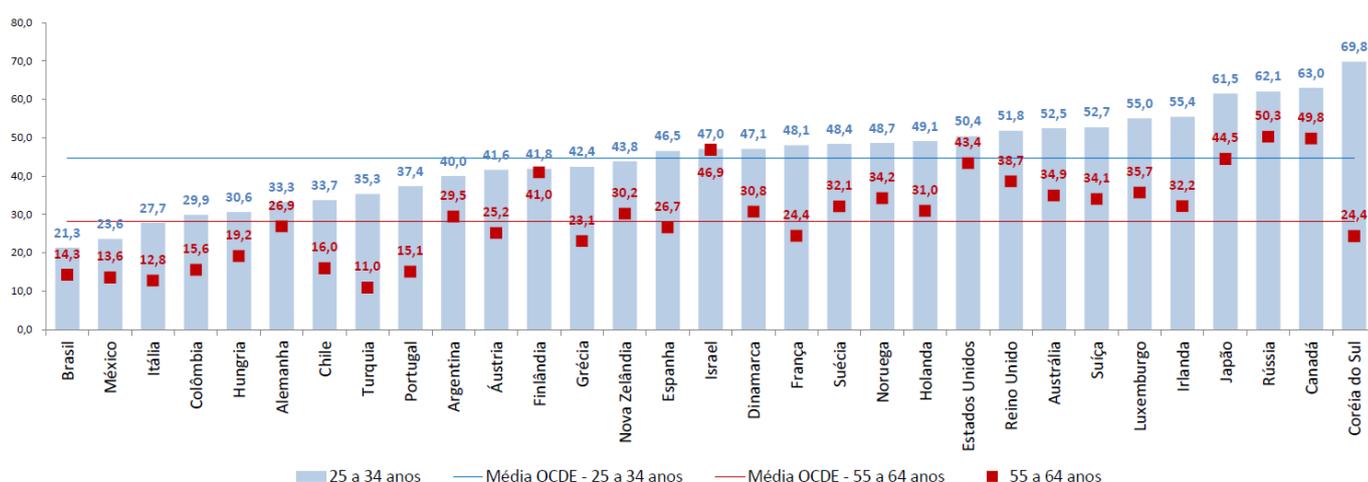
com a expansão do número de ingressantes. Em 2018/2019 há uma variação positiva de 8,7%. Da mesma forma, no período compreendido entre 2009 e 2019, a rede privada cresce 87,1%, enquanto a rede pública aumentou apenas 32,4% no mesmo período (INEP, 2020).

Quanto ao número de estudantes indígenas matriculados em programas de graduação no Brasil, o censo apontou um total de 57.706 alunos, sendo que desse total 42.256 estão matriculados em instituições privadas de ensino superior.

Apesar do significativo avanços na expansão da educação superior a partir dos anos 2000, o país ainda convive com problemas graves nesse campo, como a questão de um padrão mínimo de qualidade da educação ofertada; a disparidade na qualidade do ensino ofertado entre instituições públicas e privadas; os elevados índices de evasão; as desigualdades ainda presentes no acesso e permanência dos grupos mais vulneráveis e a distribuição desigual de vagas entre as regiões do país.

Além disso, quando analisamos o percentual de população com educação superior no Brasil e relacionamos esses dados com os demais países, percebemos o quanto ainda precisamos avançar na expansão e democratização da educação superior. Vejamos tabela abaixo:

**Gráfico 2:** Percentual da população com educação superior, por faixa etária - 2019



Fonte: INEP/2020

O quadro aponta que, apesar dos avanços, a educação superior no Brasil ainda é privilégio de poucos. Apenas 21,3% entre 25 e 34 anos possui curso superior,

número que cai para 14,3% da população quando consideramos a faixa etária de 55 a 64 anos. Esse percentual está significativamente abaixo de países da América Latina, como Colômbia, Chile e Argentina, e muito aquém das médias dos países que compõe a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Se consideramos que o acesso a graduação é ainda privilégio de poucos, veremos que os programas de pós-graduação no Brasil ainda se constituem como redutos de elite acadêmica e altamente restritivos em seus processos de ingresso e permanência.

## 2.2 A pós-graduação no Brasil

O surgimento da pós-graduação no Brasil é fruto de uma longa luta que visa superar o modelo de educação superior adotada pelas instituições universitárias no país, que historicamente foram formadas por escolas isoladas, geralmente voltadas para a formação de profissionais liberais e dissociados das atividades de pesquisa (MARTINS, 2018, P. 10).

No Brasil, a pós-graduação se divide em *lato sensu* e *stricto sensu*<sup>14</sup>, sendo a primeira com foco na especialização e a segunda com fins acadêmicos mais amplos, além de conferir grau de titulação de mestre ou doutor nas respectivas áreas de conhecimento. Os cursos *lato sensu* são oferecidos por instituições de ensino superior e independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, devendo atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº1, de 8 de junho de 2007.

Por sua vez, a pós-graduação *stricto sensu* é organizada no âmbito do Sistema Nacional de Pós- Graduação, que é constituído, de maneira geral, por instituições de ensino e pesquisa. A legislação em vigor no Brasil não adentra no mérito de quais instituições podem ou não oferecer programas de pós-graduação *stricto sensu*, permitindo a qualquer organização, desde que recomendado pela CAPES, reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e autorizada pelo MEC.

---

<sup>14</sup> Estrutura definida conforme Parecer CFE nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, o qual detalharemos na sequência.

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados ainda no início da década de 1930. De acordo com os estudos de Balbachevsk (2005), no período em que as primeiras universidades brasileiras estavam se constituindo, estas buscaram professores estrangeiros, os quais trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos em nível de pós-graduação no Brasil. Modelo esse que envolvia uma relação tutorial entre professor catedrático e um pequeno grupo de alunos. Estes viriam a ser os futuros docentes dessas instituições que ora se formavam.

Esse modelo se desenvolveu sem qualquer regulamentação externa até meados de 1965, e teria pouco impacto na educação superior brasileira, uma vez que se tratava de seletos e pequenos grupos em poucas universidades e os títulos conferidos tinha pouco valor fora dessas instituições. As defesas da dissertação ou tese poderia demorar até mais de uma década. (BALBACHEVSK, 2005).

O termo “pós-graduação” apareceria pela primeira vez na década de 1940, nos artigos 71 e 76 do Estatuto da Universidade do Brasil (Decreto nº 21321 de 18/06/1946). De acordo com o artigo 76 do decreto: “os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento.” (BRASIL, 1946). Durante a década de 1950, foram firmados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil, que implicava em uma série de convênios entre universidades brasileiras e norte-americanas, como o intercâmbio de estudos, de pesquisadores e professores. Entretanto, o grande impulso para os cursos de pós-graduação no Brasil se daria na década de 1960.

A criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, ao surgir com um conceito inovador de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, apontou para a necessidade da pós-graduação como um elemento constituinte e essencial da educação em nível superior. Darcy Ribeiro, assim se referiria:

Um dos projetos fundamentais da UnB, larga e maduramente planejado, era o de ajudar as universidades brasileiras a dar o passo decisivo para o seu amadurecimento. Refiro-me à institucionalização de um sistema de pós-graduação, não por meio de programas eventuais de mestrado e doutorado, mas de uma verdadeira ascensão ao quarto nível de educação. Isto é, acrescentar às redes de ensino de nível primário, secundário e ao terciário que é o superior, um quarto nível correspondente à pós-graduação. Somente

alcançando este nível, aliás, uma universidade passa a merecer este nome. (RIBEIRO, 1978, p.117).

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 4024/61 definiu muito genericamente a pós graduação, ao prever que cursos desses níveis poderiam ser ministrados em instituições de educação superior. Somente em 1965, o Parecer nº 977 do Governo Federal, conhecido como Parecer Sucupira, passa a prever a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil, sendo esta reconhecida como um novo nível de educação, além do bacharelado com vistas a:

“formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores, intelectuais do mais alto padrão para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL/CFE, 1965).

Conforme a definição dada pelo Parecer, o sistema de pós-graduação a ser adotado no Brasil tinha origem na estrutura da universidade norte-americana: o *undergraduate* e o *graduate*. No sistema norte-americano o *undergraduate* compõe-se dos cursos ministrados no *college*, e o *graduate* abrange os cursos pós-graduados que correspondem a estudos avançados das matérias do *college*, visando aos graus de mestre ou doutor. (BRASIL/CFE, 1965).

O parecer também define que a necessidade de se estruturar o sistema de pós-graduação no Brasil se daria em função dos avanços nas mais diversas áreas do saber promovido pela universidade, e da necessidade de “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (BRASIL/CFE, 1965). É interessante notar que o parecer, dado o contexto político, refere-se a formação em termos de “treinamento” e “especialização”, tendo em vista o desenvolvimento do sistema de ciência e tecnologia do país, frente à necessidade de modernização do parque industrial no período militar.

A regulamentação da pós-graduação no Brasil se daria com a reforma universitária de 1968, criando os níveis de mestrado e doutorado, com muita

semelhança à estrutura norte-americana, na qual a reforma se apoiava (BALBACHEVSK, 2005). A reforma também colocou a CAPES como avaliadora e financiadora da pós-graduação em geral, criando um sistema de avaliação e qualificação dos cursos criados com íntima colaboração e participação da comunidade científica.

Segundo Velloso (2004, p.20), “Formalmente instituída em meados dos anos 60, dez anos depois, o número de cursos na pós-graduação brasileira já caminhava para um milhar”. O autor aponta ainda que no início dos anos 90, esse número já ascendia a quase 1.500, abrangendo todas as áreas do conhecimento. De acordo com Balbachevsk (2005), se o Parecer Sucupira criou um ambiente institucional favorável, o crescimento da pós-graduação dependeria de outros atores e circunstâncias, como a discussão provocada pela criação da UnB, e pelas fundações norte-americanas Ford e Rockefeller, que inauguraram ainda na década de 50 no Brasil, a distribuição de bolsas de pós-graduação no país e no exterior.

De acordo com dados apresentados por Bastos (2016), no ano de 2010, o Brasil possuía cerca de nove mil programas de pós-graduação lato sensu, sendo que em torno de 90% desses cursos, eram ofertados em instituições de ensino superior particulares. Quanto à pós-graduação stricto sensu, a autora aponta a existência de mais de mil programas em 2009 com cerca de 93 mil matrículas e 35 mil titulados. Para o doutorado, na época eram cerca de 400 programas com cerca de 150 mil matrículas e cerca de 46 mil titulados. No ano de 2012, a CAPES concedeu 77.904 bolsas para pós-graduação no Brasil, distribuídas entre Mestrado (43.591), Doutorado (27.589), Mestrado Profissionalizante (2.914) e Pós-doutorado (3.663). (BASTOS, 2016).

Em se tratando da historicidade da pós-graduação no Brasil, Silva (2013) propõe a divisão do percurso histórico da pós em cinco fases:

- primeira fase (1931-1965): período marcado pela coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação no Brasil, e pela falta de controle por parte do governo em relação a esse nível de ensino;
- segunda fase (1965-1974): caracterizado pelo processo de institucionalização e criação dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, em acordo com as normas

recém definidas pelo governo.

- terceira fase (1975-1989): caracterizada pela expansão planejada da pós-graduação. Nesse período foram realizados 3 Planos Nacionais de Pós-Graduação.

- quarta fase (1990-2004): fase iniciada pela tentativa da extinção da CAPES no governo Collor de Melo, e finalizada com a aprovação do Plano Nacional de Pós-Graduação (2005 a 2010).

- quinta fase (2010-20...): período caracterizado pela retomadas dos planos nacionais de pós-graduação, e por uma aproximação da pós-graduação com os setores produtivos e a sociedade num geral.

Sendo escrito em 2013, a análise do autor deixa em aberto o final da quinta-fase. Sete anos depois, provavelmente essa quinta-fase seria fechada pelo autor, principalmente frente os acontecimentos políticos e o cenário econômico dos últimos anos. O corte de bolsas e o financiamento da pós-graduação têm sofrido cortes recorrentes no atual governo. Além disso, os ataques empreendidos contra a universidade pública no Brasil e a pesquisa em geral, tem nos colocado diante de um quadro de incertezas quanto ao futuro da pós-graduação no Brasil.

Ainda em novembro de 2017, a CAPES publicou em sua página na internet o Relatório Final 2016/2017 da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, onde traçou um cenário da pós-graduação brasileira após os primeiros cinco anos de vigência do plano, e com base no que foi realizado até o ano de 2015, apresentou as projeções e recomendações para o quinquênio 2016-2020. As projeções são de crescimento da pós-graduação na ordem de 25% do número de matrículas até 2020.

Entretanto, em 2019 o governo anunciou o corte de cerca de 11.000 bolsas de pós-graduação da CAPES e o órgão estima que em 2020, o orçamento da coordenação caia para 2,2 bilhões, equivalente a apenas 51% do recurso previsto para esse ano. E no contexto de pandemia que o Brasil enfrenta no momento em que essa tese está sendo escrita, as projeções são ainda mais desanimadoras.

Soma-se a isso, os dilemas históricos que são enfrentados pela Pós-Graduação, principalmente nas universidades públicas, que diz respeito a

necessidade desta abrir-se a novas perspectivas, modalidades curriculares e tipos de discentes, ou manter-se como área reservada a poucos, com critérios de seletividade definidos segundo um único padrão, assegurando e conquistando os critérios de qualidade e produtividade exigidos.

Na base deste desafio está a questão de como produzir conhecimentos, desde a pós-graduação, capazes de gerar sentidos de mundo e abarcar a diversidade existente, produzindo conhecimentos socialmente relevantes e fundamentais ao futuro das sociedades humanas, e até mesmo como condição de sustentação de um processo de sobrevivência civilizada.

Um dos grandes desafios da pós-graduação no Brasil tem sido o confinamento racial nesse nível de educação como denunciam Santos e Mello (2016); Carvalho (2003; 2006); Paladino (2016); Vanali e Silva (2019), entre outros. Esses autores problematizam que a maioria absoluta dos professores de pós-graduação são brancos, evidenciando uma racialização da pós-graduação, que se mantém até os dias atuais. Um levantamento realizado por Carvalho (2003) aponta que no início dos anos 2000, os professores negros na pós-graduação somavam cerca de apenas 1% do total de docentes. E até os dias atuais, a falta de dados sistematizados sobre a composição da classe docente e pesquisadores bem como o fato de existirem poucos estudos que problematizam a distribuição racial da docência e discência em universidades brasileiras, indica a resistência da classe acadêmica em questionar sua condição racial privilegiada (VANALI; SILVA, 2019).

A invisibilidade de negros e indígenas na pós-graduação, seja como alunos ou até mesmo como professores, deriva das diferenças raciais nos acessos anteriores de escolarização mantidos e estruturados historicamente sob a retórica do discurso meritocrático. Um levantamento realizado por Artes (2015) aponta que apesar da falta de dados sistemáticos sobre a composição racial do corpo de docentes e pesquisadores das universidades públicas brasileiras, é possível notar que os negros (pretos e pardos) perfazem somente 15,2% dos doutores titulados e 19,3% dos mestres, o que corresponde a 18,1% do total de titulados (ARTES, 2015).

De acordo com levantamento de Rosemberg e Madsen (2011), entre 2003 e 2009 cerca de 76% dos estudantes de pós-graduação no Brasil eram brancos, e apenas 22% negros. Na mesma direção, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) utilizados nos estudos de Paixão (2010), apontam que em 1988

apenas 7% dos pós-graduandos stricto sensu no Brasil eram negros. Em 2008, vinte anos depois, esse número passou para 20%. Apesar do significativo aumento, o autor aponta que, se considerarmos que o acesso de estudantes negros aos cursos de graduação correspondia a 35% do total em 2008, percebe-se que há uma barreira para o grupo de graduados negros passarem para a pós-graduação. Em 2015, o percentual de estudantes negros em programas de mestrado e doutorado era de 28,9%, estando ainda muito distante de alcançar a equivalência do total da população negra e parda no Brasil que representa cerca de 52,9%.

Esses dados apontam para a sub-representação dos negros e pardos na pós-graduação brasileira, e a ausência de dados sistematizados sobre a representação indígena nesses programas evidencia a importância da problematização da estrutura de acesso e permanência nesses nível de educação.

Um outro desafio inerente à pós-graduação no Brasil tem sido a pressão pela produtividade científica que afeta indistintamente docentes e discentes por meio do sistema de avaliação a que esses programas são submetidos. A gestão e avaliação da pós-graduação são realizadas pelo MEC, via CAPES, e constitui-se em uma atividade que mais repercussão tem obtido, pois afeta diretamente as IES e a distribuição de subsídios financeiros aos programas (MOROSINI, 2009). De acordo com a autora, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado pela CAPES em 1976 com objetivo de estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado.

A avaliação da pós-graduação é conduzida por comissões de consultores de instituições de educação superior de diferentes regiões do país e compõe-se da realização de acompanhamento anual e da avaliação trienal de todos os programas e cursos de pós-graduação, atribuindo uma nota na escala de “1” a “7”, com base nos quais são distribuídos os recursos para distribuição de bolsas, projetos de pesquisa; organização de eventos, apresentação de trabalho em congresso nacional e internacional etc. E de acordo com Morosini (2009), a produção científica é um dos produtos da pós-graduação com maior significância para os processos avaliativos, passando a exigir assim dos docentes e pesquisadores um grande esforço para manter os níveis de produtividade e para elevar ou manter as notas obtidas pelos programas.

Para Martins (2008), a lógica da produtividade na pós-graduação tem confinado os docentes desse nível nos seus gabinetes, geralmente despreendendo-os do mundo social e operando uma nítida separação entre os docentes da graduação e os docentes da pós-graduação stricto sensu. “Ser docente de programa de pós-graduação numa instituição que cultua a cultura da pesquisa o coloca num patamar acima da média dos docentes de graduação.” (MOROSINI, 2009, p. 144).

Esse conjunto de fatores leva os docentes e pesquisadores a definirem, ainda que de forma inconsciente, um conjunto de estratégias para a manutenção das “regras do jogo”, como evidencia Bourdieu (1984) na obra *Homo Academicus*, em que faz uma análise do sistema universitário francês. Assim, nas bancas de seleção para novos ingressantes no campo (como professores ou pesquisadores), seleciona-se pares que simbolicamente possuem os mesmos capitais, e por conseguinte, tenderão, ao longo do tempo, a manter as disposições já estabelecidas no campo. Assim, para Carvalho (2003, p. 236) “[...] o ingresso na pós-graduação se dá através de mecanismos explicitamente parciais, não universalistas - ou melhor, abertamente interessados.”

Para o autor, o sistema de ingresso na pós-graduação das universidades brasileiras, em especial das universidades públicas, é o resultado de preferências estabelecidas pelos professores de acordo com os seus interesses de pesquisa, onde buscam encontrar estudantes que se adaptem a esses interesses (CARVALHO, 2003). Mecanismos esses que, postos em prática, dificultaram ao longo dos anos o ingresso no campo universitário e em especial da pós-graduação, de agentes oriundos das grupos sociais e minorias étnicas, como indígenas, negros e quilombolas.

Nesse sentido, a seção seguinte desse trabalho de tese tem por objetivo traçar um panorama geral sobre a relação da universidade com os povos e comunidades indígenas, desde a sua constituição nos países da América Latina até os dias atuais, apontando para a manutenção desses discursos e práticas na estrutura da graduação e pós-graduação.

### 2.3 Universidade e povos indígenas

Em um artigo muito significativo e impactante desde o título: “Negros e Indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na Ufrgs”, Oliven e Bello (2017), denunciam que “No Brasil, com mais da metade da população formada por pretos e pardos, as universidades, principalmente as públicas, sempre foram um reduto quase exclusivamente branco.” (OLIVEN, BELLO, 2017, p. 342). Apontam que as universidades que historicamente formam a elite de um país, costumam ser redutos de branquidade. As autoras ressaltam que a branquidade se traduz numa posição que assegura vantagens na estrutura de oportunidades e de poder para determinados grupos sociais. Embora a branquidade, a grosso modo, refira-se a uma situação de superioridade e privilégio do branco, esse conceito é uma categoria relacional, que segundo as autoras “[...] Reflete uma visão eurocêntrica de mundo que percebe e trata o “outro” como inferior, expressando-se de formas distintas conforme a época e formação social de cada país” (OLIVEN, BELLO, 2017, p. 342).

Apesar de avanços significativos das últimas décadas, quando políticas de ações afirmativas no Brasil possibilitaram que negros e indígenas pudessem ocupar o campo universitário, historicamente a universidade se constituiu como um espaço altamente elitizado e acessível às camadas brancas e mais privilegiadas da sociedade. Esse ingresso, no entanto, não aconteceu sem resistências. Resistências essas que ainda persistem de forma significativa, seja pela resistência que grande parte desses agentes (negros e indígenas) sofrem pela sua presença física, seja pela dificuldade que ainda hoje a universidade tem em trabalhar com a diversidade em seu interior.

Para compreender esse processo, e como a branquidade se constituiu como uma categoria que historicamente assegurou privilégios no ingresso a universidades e posições de poder dentro desse campo, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da relação da instituição universitária com os povos indígenas (agentes focalizados nesse estudo) na América Latina.

A relação da universidade com os povos indígenas desde o contexto da colonização na América Latina, esteve marcada substancialmente pela distância

operada por esta em relação aos povos nativos, seja pelo impedimento de acesso ou ainda, pela negação da cultura, conhecimentos e valores defendidos por essas comunidades e que são desconsiderados pelo fazer universitário na formação e produção de sentidos para a realidade do continente.

Apesar de se estabelecerem desde muito cedo nas colônias espanholas “[...] tanto a norte como a sul, apenas raramente e de forma intermitente, houve a intenção de dar instrução aos povos nativos muito menos de nível universitário” (ROBERTS, et al, 1996, p. 250). De acordo com Bernheim (1991), apesar de que algumas iniciativas apresentavam o desejo de abrir o ensino universitário a todos os habitantes do novo reino “[...] la realidad fue muy distinta y, en definitiva, las aulas estuvieron reservadas, salvo escasas excepciones, a los hijos de los peninsulares y criollos la universidad colonial fue señorial y clasista, como la sociedad cuyos intereses servía” (BERNHEIM, 1991, p. 20). Elas foram encarregadas da formação das elites dominantes que governariam a vida colonial (FLACHS, 2013).

Assim, pode-se situar nas raízes da universidade colonial a origem de um projeto etnocida da cultura indígena no continente. De acordo com Bernheim (1991), o ensino proposto nas universidades coloniais tinha um propósito muito mais domesticador do que formativo:

Así lo hizo ver, incluso en pleno virreinato, el doctor José de Baquijano y Carrillo, catedrático limeño, en célebre discurso pronunciado en la Universidad de San Marcos en elogio del Virrey Jáuregui: "La educación y la cultura tienen como fin instalar la paz con que se humaniza y domestica al infiel indio (BERNHEIM, 1991, p.22)

Dessa forma, e de acordo com a análise de Darcy Ribeiro (1978), a universidade na América Latina no período colonial era uma réplica do modelo europeu de ensino superior, altamente escolástico, elitista e clerical, e cumpriu com sua função social de formar as camadas que governariam a vida colonial, sempre em respeito aos padrões da metrópole colonizadora.

Assim, a universidade colonial foi uma instituição aristocrática, clerical e senhoral, e para acessá-la, era necessário “[...] probar la "legitimidad y pureza de sangre"; para graduarse era preciso presentar una información de vita moribus y

cumplir un ceremonial tan pomposo como caro” (BERNHEIM, 1991, p. 39). De acordo com o autor, a exigência de certificado de pureza racial para ingresso em escolas e universidades da colônia espanhola tornou-se uma exigência a partir de 1775.

No entanto, índios e mestiços tiveram algum acesso aos níveis inferiores de ensino e vários puderam terminar seus estudos, principalmente eclesiásticos, mas “[...] esta posibilidad no se daba para el indio del común ni para los otros componentes de las clases bajas de la sociedade.” (BERNHEIM, 1991, p. 38). Participavam das aulas, ainda que na maioria das vezes separados dos filhos dos espanhóis, os índios que:

[...] pertenecían a la minoría indígena que colaboraba con el sistema colonial ejerciendo cierta autoridad en los llamados "pueblos de indios" Este era el sector indígena que podía aspirar a una formación universitaria y, no obstante la igualdad legal, de hecho era a ellos que se referían las constituciones de las universidades coloniales cuando declaraban que: "los indios, como vasallos libres de Su Majestad, pueden y deben ser admitidos a grados" (BERNHEIM, 1991, p. 39)

O resultado prático desse processo é hoje a marginalização em que se encontram as comunidades indígenas em toda a América Latina, submetidos a processos violentos de exclusão, racismo e violências que ainda se mantêm das mais diversas formas. E embora a colonização tenha acabado, as estruturas colonialistas (MIGNOLO, 2005) de poder, de cultura, de conhecimento, de organização social, etc, ainda permanecem enraizadas e se reproduzem de forma muito sutil nas práticas e nos discursos sociais e institucionais dentro dos estados latino-americanos.

A colonização da América Latina precisa ser compreendida dentro do contexto de construção da modernidade europeia e da constituição do pensamento eurocêntrico, que aponta para a suposta supremacia da cultura, dos valores e do pensamento europeu que passam a ser impostos aos sujeitos do mundo recém conquistado.

De acordo com Walter Mignolo: “La modernidad es el nombre del proceso histórico en el que Europa inició el camino hacia la hegemonía. Su lado oscuro es la colonialidad.” (MIGNOLO, 2005, p. 18). Para Dussel (2007), a modernidade se constituiu através da construção do eurocentrismo e da subjugação dos povos não-

européus.

“[...] A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pode confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade” (DUSSEL, 2007, p. 08)

A modernidade, segundo o filósofo, esconde um mito de irracionalidade, de justificação da violência e da imposição do eurocentrismo como modelo a ser seguido por todos os povos. Nesse sentido, nos termos de Clastres (2004), o contato dos colonizadores europeus com os nativos postulou a negação da diferença destes, criando assim o espírito etnocida que “[...] admite a relatividade do mal na diferença: os outros são maus, mas pode-se melhorá-los obrigando-os a se transformar até que se tornem, se possível, idênticos ao modelo que lhes é proposto, que lhes é imposto” (CLASTRES, 2004, p. 56).

De acordo com Clastres (2004), desde a chegada dos europeus na América em 1492, foi posto em funcionamento uma máquina de extermínio de indígenas. E de acordo com o autor: “Essa máquina continua a funcionar, lá onde subsistem, na grande floresta amazônica, as últimas tribos “selvagens”. Além do extermínio sistemático dos indígenas (genocídio) dado pelos confrontos violentos e doenças trazidas pelos colonizadores, operou-se uma outra forma de violência contra os povos autóctones, a que Clastres designa por etnocídio. De acordo com ele: “o termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura” (CLASTRES, 2004, p. 56).

E esse projeto foi posto em prática no processo de colonização do território latino americano, quando se operou sistematicamente a destruição da cultura, os modos de vida, organização social, pensamento e cosmologias dos povos nativos por meio da imposição do eurocentrismo como padrão cultural e de organização social. Os indígenas foram vítimas tanto do genocídio quanto do etnocídio. “[...] Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito” (CLASTRES, 2004, p. 56).

Na análise de Viana e Santos (2010) a primeira modalidade de conquista do

território latino americano realizado pelos europeus deu-se por meio das armas, quando soldados e conquistadores lideraram companhias que entraram no continente e empreenderam a guerra e a dominação dos nativos. E tão logo se deu a conquista do território pelas armas, os espanhóis passaram a conceber outros modos para consolidar o seu domínio sobre as terras, e “[...] nessa política de consolidação [...] destacava-se a noção de conquista espiritual, encabeçada pelos religiosos que garantiriam, em princípio, a catequização dos índios.” (VIANA; SANTOS, 2010, p. 54). E desde cedo:

Los esfuerzos de los dominicos se encaminaron a crear "universidades misioneras", contrapuestas a las "universidades reales" y destinadas a formar, dentro de la más rigurosa escolástica, los "cuadros" para la labor misionera, fundamentalmente eclesiásticos. A su vez, la Societas Jesus fundó sus colegios y universidades como parte de una estrategia mundial de "conquista espiritual" (BERNHEIM, 1991, p. 17).

Assim, de acordo com Clastres (2004), os missionários, por meio de suas escolas e universidades, foram os primeiros operadores do processo de etnocídio, quando por meio da catequização e instituições se esforçam para disseminar a fé cristã entre os nativos do continente, buscando substituir as crenças e ritos bárbaros dos indígenas pagãos pela religião oficial do Ocidente Católico. Além dos missionários o autor também situa outros agentes desse processo, como os próprios colonizadores com seu espírito de conquista, dominação e superioridade, e até mesmo as instituições do Estado, como os Vice-reinados, os Conselhos Coloniais etc. Instituições essas que desde cedo operacionalizaram a transposição e imposição da cultura europeia ao território conquistado.

E para justificar a dominação, de acordo com Quijano (2000), o meio utilizado pela modernidade (pelo espírito etnocida nas palavras de Clastres) para outorgar legitimidade às relações de dominação, foi a construção da ideia de raça:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos (QUIJANO, 2000, p. 202).

Sob a construção da ideia de raça, a população do novo mundo foi classificada fenotipicamente, surgindo identidades sociais historicamente novas, como índios, negros, mestiços, mulatos, caboclos, etc. O português e espanhol que até então indicavam somente a procedência geográfica também passaram a ter conotação racial (QUIJANO, 2000).

E no contexto de conquista e dominação, raça e identidade racial foram estabelecidas como critérios de classificação social. A raça branca conquistadora, afirmou-se como raça superiora, e encarregada do direito divino de combater a barbárie dos povos conquistados e levá-los a civilização. Para Clastres (2004, p. 56) “[...] os matadores de índios levam ao ponto máximo a posição do Outro como diferença: o índio selvagem não é um ser humano, mas um simples animal.”

A dominação e etnocídio dos povos conquistados foi justificada por diversos pensadores europeus, entre eles o filósofo Hegel e o jurista espanhol Juan Ginés de Sepúlveda. Este último, em 1544 escreveu o livro “Demócrates Segundo: das causas justas da guerra contra os índios”, em que apresenta uma série de argumentos justificando a política de dominação do governo espanhol sobre os povos da América e as práticas severas dos encomenderos em relação aos indígenas. Por sua vez, Hegel na obra “Lições sobre a Filosofia da História Universal”, elimina a África e América da História Mundial supondo a completa inferioridade de seus povos, e situa a Ásia num estado de imaturidade essencial. Para Hegel, a Europa era o fim supremo para o qual toda a história tendia visto o seu Espírito evoluído e desenvolvido.

O discurso moderno justificou a conquista e a violência sobre os povos nativos dos continentes conquistados, construindo a ideia de inferioridade natural dos povos autóctones, que deveriam aceitar a dominação colonial pela incapacidade de gerirem-se a si mesmos.

Assim, o discurso da modernidade trouxe consigo a afirmação do eurocentrismo como um conjunto de valores e princípios que foram impostos como necessários aos povos conquistados, sob o pretexto da modernização e da libertação da barbárie aos quais estavam, por natureza, imersos. De acordo com Clastres (2004, p. 57):

O horizonte no qual se destacam o espírito e a prática etnocidas é

determinado segundo dois axiomas. O primeiro proclama a hierarquia das culturas: há as que são inferiores e as que são superiores. Quanto ao segundo, ele afirma a superioridade absoluta da cultura ocidental.

O discurso eurocêntrico torna-se hegemônico e aliado ao desenvolvimento da ciência e da racionalidade científica, torna-se o único meio de verdade, a única perspectiva de história possível. De acordo com essa forma de pensamento:

[...] la historia es un privilegio de modernidad europea, y para tener una historia hay que dejarse colonizar, es decir, dejarse dominar, voluntariamente o no, por una perspectiva de la historia, la vida, el conocimiento, la economía, la subjetividad, la familia o la religión moldeada por la historia de la Europa moderna, que ha sido adoptada como modelo oficial [...] (MIGNOLO, 2005, p.17).

De acordo com Santos (2009), umas das práticas do discurso moderno e colonialista que ainda hoje é muito vigente, é o não reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos povos dominados pelo processo de colonização, produzindo assim a injustiça cognitiva, e por consequência, a injustiça social. O pensamento eurocêntrico/moderno, segundo Santos (2009) operou uma linha abissal entre o científico e o não científico, assinalando o não científico como irrelevante para as questões centrais da humanidade.

O pensamento abissal, como denominado pelo autor, concede à ciência ocidental o monopólio da distinção universal entre verdade e falsidade, em detrimento de outras formas de conhecimento (SANTOS, 2009). Para a racionalidade moderna, os conhecimentos populares, camponeses e indígenas não são relevantes por não corresponderem ao cânon científico:

[...] É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real: existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SANTOS, 2009, p. 25)

E umas das características fundamentais do pensamento abissal é a

impossibilidade de co-presença entre os dois lados da linha, tolhendo a possibilidade de diálogo ou de tensionamento dialético entre eles, pois a “[...] racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 1988, p. 48). Dessa forma, todo conhecimento que está para além do saber racional moderno é invisível, epistemologicamente inválido desde o paradigma científico.

Esse discurso deslegitima práticas e saberes locais do sul global, abrindo espaço para a invisibilidade cultural e a colonialidade do saber e do conhecimento que passa a ser produzido sempre em referência aos padrões estrangeiros, ditados, na atualidade em acordo com os interesses do mercado globalizado e do capitalismo neoliberal. E uma das principais instituições do estado pelas quais perpassa a centralidade dessas questões é a universidade, haja vista o seu processo histórico de constituição atrelada aos princípios de estado e ciência moderna.

Entretanto, desde o final do século XX “as sociedades indígenas vem protagonizando um novo momento histórico, com o fortalecimento de organizações indígenas que se uniram como forma de reação a um processo de exclusão que se ampliou desde o período colonial” (BITTENCOURT, 2000, p. 02). Esse movimento assinala a emergência e exigência das vozes indígenas por um maior espaço no cenário político e social da América Latina. Essa emergência marca o protagonismo desses indivíduos e coletivos como atores políticos, como agentes de direitos, de valores e necessidades que precisam ser acolhidas pelos Estados, exigindo um redesenho das políticas e concepções sociais em torno dos povos indígenas, inclusive no tocante à universidade.

Para Mignolo (2005), os povos indígenas têm se empenhado na descolonização do conhecimento e do fazer educativo, mediante a participação nas tomadas de decisões do Estado com o propósito de implementarem projetos que lhes devolvam a dignidade e humanidade roubada pelos séculos de imposição colonial. Para isso, a qualificação em nível superior é vista com especial importância para a formação das lideranças e intelectuais indígenas, que atuarão nas instituições, nos movimentos e na condução de projetos dentro das comunidades.

A demanda por educação superior por parte dos povos indígenas tem sido

crescente nos últimos anos “[...] porque a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado: a presença indígena no ensino superior é um fato político.” (BERGAMASCHI, KURROSCHI, 2013, p. 05).

A esse tema, nos determos no próximo capítulo.

### **3. AGENTES INDÍGENAS NO CAMPO UNIVERSITÁRIO**

Como discutimos no capítulo anterior, historicamente o campo universitário constitui-se como um espaço elitizado e refratário às minorias sociais, em especial aos agentes indígenas. Panorama esse que tem se alterado nos últimos anos (não sem resistências) quando houve um aumento substantivo (ainda que insuficiente) da presença de estudantes oriundos de comunidades indígenas em instituições de educação superior no Brasil, e em especial, na pós-graduação.

A presença desses agentes no campo universitário é atribuído a dois movimentos que se interrelacionam intimamente: por um lado, a opção política dos povos, comunidades e movimentos indígenas que passam a apostar na educação superior como uma ferramenta política, para conquista e manutenção de direitos; por outro, a constituição de políticas públicas para acesso e permanência desses agentes na universidade.

Dessa forma, o presente capítulo objetiva compreender como esses movimentos propiciaram uma maior abertura do campo universitário e constituem-se como operadores nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes indígenas a nível de graduação e pós-graduação.

#### **3.1 Movimentos indígenas e a educação superior como pauta de lutas**

Segundo Bengoa (2009, p. 08) “El fenómeno sociopolítico y cultural más importante ocurrido en América Latina en los últimos veinte años ha sido la Emergencia Indígena, esto es, la presencia de nuevas identidades y expresiones étnicas, demandas y reclamos de las poblaciones indígenas.” Para o autor, o primeiro ciclo da emergência do movimento indígena ocorreu durante as décadas de 80 e 90 no contexto da comemoração dos 500 anos da chegada dos europeus, e tinha como questão central a luta pela autonomia, pela definição étnica e pelo reconhecimento dos direitos e demandas das comunidades indígenas.

Entretanto para Bengoa, o conceito de autonomia manejado pelo movimento indígena durante a década de 90 se fundamentava na homogeneidade étnica da população de um território determinado, e por isso, a possibilidade de autonomia somente poderia se dar em territórios indígenas homogêneos e isolados das influências culturais externas. Entretanto, na atualidade os povos indígenas ocupam os mais diversos espaços nos países da América Latina, desde aldeias e campos até o espaço urbano das grandes cidades, mesclando seus costumes e culturas inclusive com a cultura ocidental dominante.

Ainda que a importância e significação social, cultural e política dos povos indígenas não pode ser reduzidas a aspectos quantitativos, é importante frisar a importância numérica desses povos em alguns países da América Latina, o que permite apreciar sua importância e presença na constituição social desses estados. De acordo com dados levantados e apresentados por Mato (2014), na Bolívia os indígenas somam cerca de 50% do total da população do país e 39% da população na Guatemala; no Chile, México, Panamá e Peru esse número representa entre 11% e 16%; na Colômbia, Equador, Honduras e Nicarágua entre 4% e 8%; na Argentina, Costa Rica, e Venezuela o número fica entre 1,4% e 2,4%; no Brasil a população indígena representa cerca de 0,4% da população.

Em número absolutos, essa porcentagem total da população indígena significa cerca de 10 milhões de pessoas no México; na Bolívia, Peru e Guatemala mais de 4 milhões em cada um dos países; no Chile, cerca de 2 milhões; na Colômbia, Equador e Argentina, cerca de 1 milhão em cada país; No Brasil cerca de 800 mil e em Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Panamá e Venezuela o número da população indígena fica em torno de 400 a 600 mil pessoas em cada país. (MATO, 2014).

Perante a multietnicidade dos povos ancestrais e a multiplicidade dos espaços ocupados, o movimento indígena precisou revisar seus conceitos e sua forma de atuação. Por isso Bengoa (2009) sugere que o movimento indígena vive um segundo ciclo a partir dos anos 2000. Esse ciclo se caracteriza pela estratégia adotada de ocupação das instituições do Estado, tanto em nível local como nacional, expressando novas formas, valores e modos de viver em sociedade, demonstrando o contributo e a importância dos povos indígenas dentro da comunidade nacional (BENGOA, 2009). De acordo com o professor indígena Gersem Baniwa (2013, p. 19): “Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu

próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos”

O movimento indígena tem sido evidente tanto nos países em que a maioria da população é originária como naqueles países em que a população indígena tem sido reduzida a uma minoria dentro da população nacional. Nos países de maioria indígena como Guatemala, Equador e Bolívia, as organizações étnicas mobilizaram-se para assumir o controle do Estado (o indígena Evo Morales chegou ao poder na Bolívia em 2005, tornando-se o primeiro presidente indígena no mundo; Rafael Correa chega ao poder em 2006 no Equador como amplo apoio do movimento indígena; vários indígenas se elegeram para os mais diversos cargos políticos nos diversos Estados nos últimos anos). Nos países em que os povos indígenas são minoria nacional, a estratégia tem sido apoderar-se das instituições estatais locais onde os povos estão concentrados (BENGOA, 2009).

Nos últimos anos, o movimento indígena alcançou conquistas importantes, principalmente com o reconhecimento constitucional de seus direitos, tais como idioma, identidade e cultura, aprovados constitucionalmente por praticamente todos os países latino-americanos. Em nível internacional, deu-se a aprovação da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada em 1989 durante sua 76ª Conferência. Esse convênio é o instrumento internacional mais antigo que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo, assegurando direitos fundamentais como o autogoverno, autonomia e o direito de criar e gerir suas próprias instituições.

Outra conquista importante foi a Declaração Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas, aprovada durante a Assembleia Geral das Nações Unidas realizada em New York em setembro de 2007. A Declaração reconhece e reafirma direitos fundamentais e universais dos povos indígenas no contexto das culturas, realidades e necessidades desses povos. Além disso, enfatiza os direitos dos indígenas em manterem e reforçarem suas próprias instituições, inclusive educativas.

A Declaração Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas, assim como outros tratados internacionais pertinentes as questões indígenas, além de assegurar direitos fundamentais servem para estabelecer parâmetros mínimos para a adoção de

outros instrumentos internacionais e leis nacionais que acolham a diversidade cultural e contemplem os direitos das comunidades e povos indígenas.

Assim, no início do século XXI “[...] Al nivel institucional nacional, prácticamente todos los países latino- americanos han establecido instituciones públicas destinadas a llevar a cabo políticas sociales referidas tanto a las poblaciones y pueblos indígenas, como también a poblaciones afrodescendientes.” (BENGOA, 2009, p. 09).

E a questão da educação tem sido uma das demandas centrais da emergência indígena na América Latina, uma vez que essa contribui significativamente na manutenção ou mudança das estruturas e culturas arraigadas na sociedade. De acordo com Baniwa (2013), há um entendimento comum entre os povos indígenas de que a educação institucionalizada deve contribuir para possibilitar uma relação menos desvantajosa e desigual com a sociedade nacional, mantendo por outro lado, os conhecimentos, culturas e identidades próprias. Ainda de acordo com o autor, a eleição da educação como um campo prioritário de lutas vincula-se ao contexto de luta pela garantia de territórios, saúde e sustentabilidade. Além disso “[...] a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.” (BANIWA, 2013, p. 11).

Para Paladino; et al (2016), a demanda por educação superior por parte dos movimentos indígenas no contexto latino-americano, vincula esse tipo de educação com a possibilidade de se adquirir as ferramentas necessárias para a construção de projetos de vida autônomos para as comunidades originárias, além de promover uma interlocução mais qualificada com o Estado e suas instituições (PALADINO; et al, 2016). Para Mato (2010), os diversos movimentos sociais constituídos na América Latina, o movimento indígena entre eles, necessitam contar com profissionais dedicados à defesa dos direitos dos indivíduos e comunidades que sofrem com as situações de injustiça social. Necessitam de profissionais e técnicos, conhecedores das realidades, do contexto e da cultura desde onde atuam, sendo capazes de prestar apoio a esses agentes sociais nos mais diversos campos e meios.

Entretanto, para Baniwa (2013), a luta dos povos indígenas por educação em todos os níveis não se vincula apenas a necessidade de garantir a capacidade interna das comunidades para gerir seus territórios e demandas, mas também de lhes garantir

condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional sobre questões comuns a toda sociedade nacional, tais como as questões ambientais, a relevância da diversidade cultural, étnica e linguística, que se constituem como patrimônio material e imaterial de toda sociedade brasileira. Assim, para Baniwa (2013b, p. 19): “Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida.”. E nisso, constitui o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais instituições de educação superior, marcadas pela lógica exclusivista do conhecimento científico, de saber único e a serviço do mercado.

Entretanto, Mignolo (2005, p. 141) constata que: “[...] No existen espacios en las universidades estatales o privadas para que los indígenas se dediquen al estudio de sus propias áreas de interés.” E para para Baniwa (2013b) os povos indígenas gostariam de compartilhar a partir da universidade, “[...] seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade.” (BANIWA, 2013b, p. 19). Daí a necessidade de uma educação superior que abarque os princípios da interculturalidade e da descolonização do conhecimento desde a adoção de valores e filosofia própria dos povos e etnias. Esses são princípios estratégicos para a reforma das instituições educativas e das instituições do Estado, com o objetivo de minimizar a exclusão social e cultural das minorias étnicas na América Latina.

Nesse sentido, conforme Bengoa (2000, p. 325) “Los indígenas emergen como voces de esperanza de un futuro mejor, para ellos y para todos nosotros.”. Pois:

La “demanda indígena”, sin embargo, no se contenta solamente con reivindicar beneficios para quienes pertenecen a las comunidades indígenas, sino que propone crecientemente cambios que afectan al conjunto de la sociedad nacional y al Estado. Al proponer una sociedad multiétnica y multicultural los indígenas no sólo han cuestionado su propia situación de pobreza y marginalidad, sino que han cuestionado también las relaciones de dominación de la sociedad latino-americana basadas en la discriminación racial, en la intolerancia étnica y en la dominación de una cultura sobre las otras. (BENGOA, 2000, p. 26)

A emergência do movimento indígena na América Latina tem levantado a proposta de uma democratização radical dos países que precisam se adaptar para atender as demandas e necessidades dos povos que historicamente foram excluídos,

reduzidos à categoria de objetos e que agora se firmam como agentes de direitos. Todas essas conquistas têm demarcado um cenário de mudanças jurídicas e simbólicas que evidenciam a importância do movimento indígena na América Latina na construção de uma outra sociedade possível.

Nas últimas décadas a opção política dos povos indígenas em ocupar o campo acadêmico, aliada a construção de marcos jurídicos internacionais (como o Decreto 169 da OIT e a Declaração Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas pela ONU) e as aberturas constitucionais operadas nos países da América Latina, têm pressionado e influenciado na implementação de políticas de inclusão e permanência de estudantes oriundos dessas comunidades na universidade. Cabe ressaltar que, apesar dos avanços, essas políticas ainda são insuficientes para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, como veremos na sequência.

De acordo com Paladino; et al, (2016), o ingresso de estudantes indígenas nas universidades latino-americanas revela um cenário de grande complexidade, sendo atravessado por processos de reestruturação institucional e políticas diversificadas. De maneira abrangente, de acordo com as autoras, a institucionalização de políticas de educação superior para indígenas se dá em dois planos principais: um em escala macro-institucional, definido pelo campo normativo de leis, decretos e resoluções com o poder de instaurar e fazer cumprir uma série de procedimentos e rotinas; e outro, de caráter micro-institucional, que acontece nos diferentes planos locais, emergindo a partir das experiências de cada universidade e de cada região, onde se gestam iniciativas de programas de ingresso e permanência de estudantes indígenas em contextos institucionais diversos.

Assim de acordo com Mato (2015), existe um conjunto de experiências valiosas na América Latina voltadas para atender às necessidades de educação superior das comunidades indígenas, conquistadas principalmente por iniciativas dos movimentos indígenas, seja por iniciativas próprias ou em parcerias com: instituições de ensino superior convencionais públicas ou privadas; organizações não governamentais; fundações privadas; agências de cooperação internacional; agências governamentais e grupos de investigadores e docentes universitários.

Para Ossola (2016) a presença de estudantes indígenas na educação superior se trata de um campo novo, multiforme e heterogêneo e que traz interrogantes

fundamentais, tais como os sentidos da formação superior para esses povos e os vínculos entre os saberes tradicionais e os conhecimentos universitários. Para atender essas demandas, são elaboradas um conjunto de políticas com o objetivo de solucionar as questões e problemas levantados.

Conforme Maria Barroso-Hoffmann (2005), a implementação do ensino superior para os povos indígenas ocorre por três linhas de ação, sendo a primeira delas caracterizada pelos cursos de graduação específicos para formação de professores indígenas, que no Brasil ganhou forma por meio das chamadas Licenciaturas Interculturais. A segunda linha é caracterizada pela inserção de indígenas nos cursos regulares de graduação, principalmente por meio das políticas públicas de ações afirmativas, que visam assegurar vagas e processos seletivos específicos para esses agentes, além de programas de permanência destes no ensino superior.

A terceira linha é caracterizada pelas propostas de constituição de universidades indígenas próprias, criadas e gestadas pelos próprios indígenas, como é o caso da Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia; a Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, no Equador e a Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense, na Nicarágua. Essas instituições de educação superior se caracterizam por uma organização pedagógica própria, centradas nos princípios da interculturalidade e descolonização do fazer universitário (ROSA, 2016). Em seus estudos, Mato (2017) tem encontrando mais de uma centena dessas instituições de educação superior gestado pelos movimentos e organizações indígenas na América Latina. No Brasil, apesar de não haver até o presente momento uma Universidade Indígena, se fazem relevantes as experiências do Centro Amazônico de Formação Indígena e do Instituto Insikiran na formação própria para agentes indígenas.

E poderíamos apontar aqui uma quarta linha de ação, caracterizada pelo ingresso de indígenas em cursos de pós-graduação, o qual será nosso objetivo de estudo na seção 3.2 desse capítulo. Por ora, nos deteremos aqui na análise da inserção de indígenas nos cursos regulares de graduação por meio da constituição das políticas de ações afirmativas. A opção por essa análise dá-se por ser essa umas das linhas de ações mais recorrentes no campo universitário brasileiro, e que abrange praticamente a maioria absoluta dos indígenas matriculados nesse nível de educação.

E é nessa linha de ação que as organizações indígenas brasileiras em parceria com o Movimento Negro Brasileiro, e demais movimentos sociais, têm concentrado seus esforços nos últimos anos e conquistado avanços importantes.

No Brasil, o sistema educacional foi concebido e expandido pelo grupo dominante branco e de elite, que utilizou o conceito de mérito para distribuir ou restringir recompensas educacionais. Contudo, a própria noção de mérito no Brasil foi e persiste sendo fundada sobre uma percepção de inferioridade de alunos não-brancos e de classe popular. Os estudantes pretos, pardos e indígenas em particular, experimentam em sua formação escolar um desencorajamento diante dos estudos que deriva de atitudes de professores e colegas e até mesmo de concepções epistemológicas que propalam um imaginário que preserva lugares sociais subalternos para as crianças não-brancas (SILVA JR., 2002).

De acordo com Baniwa (2013, p.32)

Até meados de 1980, os povos indígenas do Brasil tinham fortes resistências à aproximação do mundo acadêmico, assim como de todo processo de formação escolar, por entenderem que a proximidade e envolvimento poderiam acelerar ainda mais o processo de integração emancipatória, como o observado nos aldeamentos escolares do início daquele século, conduzidos por missionários sob a orientação integracionista compulsória do governo colonial e imperial. Além disso, imperava no imaginário dos povos indígenas a associação das autoridades coloniais sanguinárias aos espaços acadêmicos, espaços estes em que estudariam, articulariam e organizariam suas estratégias de dominação cultural, militar e econômica.

Entretanto, com o advento do processo de redemocratização do país e a conquista do direito de cidadania plena prevista por meio da Constituição Federal de 1988, levou o movimento e lideranças indígenas brasileiras a abandonarem a tática defensiva de isolamento em suas comunidades, e buscarem um maior envolvimento com os setores e instituições do estado (BANIWA, 2013). Assim, a formação universitária passou a ser uma das maiores bandieras de luta dos povos indígenas para a defesa e conquista de direitos. Para Benites (2013, p. 43):

Devemos nos apropriar dos instrumentos disponíveis para sobreviver, e uma de nossas estratégias é o conhecimento das universidades. Sei que o conhecimento detido nelas pode ser ferramenta valiosa se usado de forma correta, e sei também que nem todo conhecimento é útil. O indígena deve

usar o conhecimento segundo seu interesse e o interesse de seu povo, e na concepção das lideranças dos movimentos é assim também – o conhecimento é importante, pode ser perigoso, mas é importante, creio ser esse o porquê de ser tão difícil nosso acesso às universidades.

Assim, de acordo com Baniwa (2013), se por um lado, a universidade é entendida e vista hoje pelos povos indígenas como espaço perigoso, de produção e reprodução dos saberes e poderes dominante, por outro, as lideranças indígenas estão convencidas que precisam desse saber e poder para diminuir a desvantagem nas correlações de forças da luta que travam por seus direitos no âmbito das políticas públicas.

Dessa forma, no final da década de 90 e início dos anos 2000, o movimento indígena brasileiro, associou-se as bandeiras de lutas de outros movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro e de setores progressistas, na exposição das flagrantes desigualdade no acesso as instituições de ensino superior, tornando clara a necessidade de avançar a discussão sobre a democratização da universidade, no sentido de torná-la um instrumento de mobilidade social; um bem ao qual todos têm o direito de aspirar.

Esse é o contexto no qual surgiram e se desenvolveram nas últimas décadas as políticas de ação afirmativa. Sob essa rubrica geral abrigam-se políticas de naturezas diversas. No que toca ao ensino superior brasileiro, trata-se prioritariamente de políticas que visam à inclusão e permanência de setores sociais até então aliados do ensino superior. De acordo com Oliven (2007, p. 115), o termo Ação Afirmativa “refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que em determinada sociedade tenham sido discriminados no passado”. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas visam remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a universidades e a posições de liderança dentro de um determinado país.

Na mesma direção, Carneiro (2011), aponta que as políticas de ações afirmativas possibilitam condições mais igualitárias e de justiça social para alunos de classes vulneráveis embasadas “num imperativo ético e moral de reconhecimento das desvantagens historicamente acumuladas pelos grupos discriminados em dada sociedade (...)” (CARNEIRO, 2011, p.105).

De cordo com Júnior e Daflón (2014, p. 33):

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso a educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ ou no reconhecimento cultural.

A ação afirmativa se diferencia das políticas puramente antidiscriminatórias por atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas puramente antidiscriminatórias, por outro lado, atuam apenas por meio da repressão aos discriminadores ou da conscientização dos indivíduos que podem vir a praticar atos discriminatórios. Estudos empíricos demonstram que a dificuldade de acesso à educação superior de qualidade pelos grupos mais desfavorecidos é um fator relacionado às desigualdades no país, já que tais grupos tendem a ter menor renda e baixo capital educacional.

As ações afirmativas permitiriam superar as desigualdades fáticas e estariam ligadas à distribuição de justiça e à criação de uma efetiva igualdade de oportunidades aos indivíduos, por meio da realocação de bens e oportunidades na sociedade (DWORKIN, 2002). A admissão preferencial de negros e indígenas em universidades é essencial para a redução das desigualdades sociais e decorrente de um processo histórico de exclusão e racismo, visto que diminuiria a diferença de riqueza e poder entre os grupos raciais, tornando a comunidade mais igualitária em termos gerais.

### **3.2 As políticas de ações afirmativas para o acesso de indígenas a programas de graduação:**

No Brasil a problematização e discussão acerca da inclusão de estudantes indígenas na educação superior possui uma trajetória bem mais recente que as discussões sobre a educação básica e a escola para indígenas. Aqui é preciso mencionar uma importante distinção, a qual nos alerta Baniwa (2013). De acordo com o autor, a história da educação escolar indígena no Brasil é dividida em dois períodos

muitos distintos, se considerarmos seu caráter político institucional. O primeiro período que vai desde a colonização até a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominado “escola para índio” é marcado por uma clara tentativa de assimilação e aculturação dos nativos à comunidade branca nacional. Com a Constituição de 88, há uma guinada na concepção política dos sentidos e finalidades da educação para esses povos, passando da perspectiva da integração forçada para a contribuição da continuidade histórica, étnica e cultural das comunidades. A nova Constituição contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. É a partir desse novo paradigma que segundo Baniwa, se pode falar em escola indígena, em contraposição a “escola para índio”.

E o desafio premente a essa mudança paradigmática, esteve sem dúvidas, ligado diretamente em transformar a antiga escola de praticamente 500 anos, colonizadora e branqueadora em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas (BANIWA, 2013). Isso aponta para a necessidade de profissionais, de professores indígenas capacitados e com formação em nível superior para trabalharem com essas demandas emergentes. Surgiria aí uma importante agenda para os movimentos e organizações indígenas brasileiras: a educação superior para indígenas.

Entretanto, de acordo com Paladino; et al, (2016), até o final dos anos 1990, o Brasil manteve a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo. Nesse período, o único órgão do governo brasileiro que atendia as demandas indígenas por educação superior era a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) por meio de auxílio financeiro que se destinava ao pagamento de mensalidades em universidades e instituições privadas de ensino superior. Os indígenas optavam pelo acesso às universidades particulares por estas serem de mais fácil acesso, em contraposição às universidades públicas com seus rigorosos e exigentes processos seletivos. No entanto:

El apoyo económico ofrecido por la FUNAI a estudiantes indígenas no formaba parte de una política o programa de promoción por parte de este órgano a la educación superior indígena. Se producía de forma aleatoria, para dar respuesta a demandas particulares y muchas veces en base a relaciones de clientelismo que se establecían con algunos grupos o familias indígenas. Se sabía poco acerca de los criterios de adjudicación de los auxilios y la cantidad de estudiantes beneficiados. (PALADINO; et

O primeiro programa do governo brasileiro desenvolvido para a inclusão dos povos indígenas na educação superior se daria em 2002, no final do mandato do presidente Fernando Enrique Cardoso chamado “Programa Diversidade na Universidade”. O programa foi desenvolvido por meio de convênio com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) com objetivo de incluir na educação superior setores da população vítimas de discriminação racial. No entanto, tal política não rompeu com a lógica meritocrática do sistema universitário brasileiro, apenas se orientou a facilitar o acesso de alunos oriundos das camadas historicamente excluídas da universidade.

Foi durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), que o tema da diversidade na educação ganharia força como política do Ministério da Educação que passou a estimular o sistema de cotas como forma de Ações Afirmativas, visando corrigir a desigualdade racial no acesso à universidade por meio da reserva de vagas em processos seletivos. É importante ressaltar que a experiência brasileira na efetivação das políticas de ações afirmativas não limita-se a seara da lei e das políticas públicas (embora encontrem nessa sua expressão mais generalizada), mas antes de tudo constituem-se a partir de pressões, movimentos e organizações de grupos discriminados que passam a lutar para que seus direitos sejam garantidos na forma da lei.

De acordo com Márcia Lima (2010), além do importante marco legal introduzido pela Constituição de 1988 no tocante à temática racial, a aproximação entre o Estado e o Movimento Negro, iniciada na década de 1990, contribuiu fortemente para a introdução de políticas de ação afirmativa em favor da população negra no Brasil. Segundo a pesquisadora, as ações de maior relevo tomadas durante o mandato de Cardoso foram a posição oficial assumida pelo Estado brasileiro durante a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada na África do Sul, em 2001, e o lançamento de um conjunto de ações e resoluções com vistas a cumprir alguns dos objetivos declarados na ocasião da conferência.

Contudo, a autora pontua que:

Embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra. (LIMA, 2010:81)

Foi portanto, o governo Lula o introdutor de mudanças mais substantivas na condução das políticas de cunho racial, e igualmente, na relação do Estado com o Movimento Negro e organizações indígenas. A partir da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, o Movimento Negro passa a participar da discussão e formulação de políticas públicas – diferentemente do que ocorrera no governo de Fernando Henrique Cardoso, que optou por organizar seminários com intelectuais e acadêmicos, definindo a questão racial como uma temática a ser tratada por especialistas e evitando, assim, a politização do debate.

Desse modo, sob os governos Lula e Dilma ocorre um esforço de institucionalizar medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos em cuja discussão e elaboração o Movimento Negro e organizações indígenas desempenharam um papel fundamental. Em 2004, o governo brasileiro lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que prevê a concessão de bolsas de estudos em universidades privadas para alunos de baixa renda, tornando-se uma importante ferramenta de acesso à universidade para alunos indígenas e negros.

Em 2005, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em articulação com a Secretaria de Educação Superior (Sesu) implantou o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), com a finalidade de criação de programas de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas (PALADINO; et al; 20016). Por meio de editais, o governo federal estimulou o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, com objetivo de formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

No ensino superior público, pode-se estabelecer como marco inicial da efetiva

adoção de políticas de ação afirmativa, a Lei Estadual nº 3524/2000 do Estado do Rio de Janeiro, que determinou que as universidades públicas do estado (UERJ, UENF e UEZO) reservassem vagas específicas para o acesso de negros e indígenas em seus programas de graduação. Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a política foi criada por meio da deliberação número 196/2002 do Conselho Universitário. Outras leis estaduais e resoluções de conselhos universitários foram responsáveis pela adoção de ações afirmativas em universidades estaduais de todo o país. Entre 2002 e 2007 foram precisamente as estaduais que mais adotaram ações afirmativas e foram igualmente entre elas que essas medidas se disseminaram mais rapidamente (FERES JR, et al, 2006).

Em 2007, com a criação do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), o governo federal passou a adotar uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público, oportunizando condições para que as universidades federais pudessem promover a expansão física, acadêmica e pedagógica. De acordo com Ferres Jr, et al (2013), no ano de 2008 o governo federal condicionou a destinação de recursos do Reuni para instituições federais que desenvolvessem políticas de ações afirmativas para ingresso em seus programas de graduação.

De acordo com o autor, embora um número significativo de universidades federais já tivessem aderido voluntariamente às ações afirmativas, o REUNI foi responsável pela incorporação dessas medidas em instituições federais que ainda resistiam a implantação dessas políticas em seus programas. Todo esse percurso foi acompanhado de uma contínua expansão da oferta de vagas tanto nas universidades federais como nas estaduais, como também da criação de novos campi e interiorização das universidades federais, que passaram a atender mais municípios (INEP, 2013).

Mas o grande passo na adoção de políticas de inclusão no acesso às universidades federais deu-se a partir de 2013, em virtude da sanção da Lei Federal 12.771/2012, que tornou obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior. Nesse ano, universidades federais que ainda não possuíam ações afirmativas tiveram que incorporá-las a seus processos seletivos (FERES JR, et al, 2006). Até a aprovação da referida lei, as políticas de ações afirmativas se

disseminaram pelo país de forma bastante heterogênea, a partir de iniciativas locais como determinações de leis estaduais e deliberações dos próprios conselhos universitários.

A Lei Federal 12.771/2012 tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. O Projeto de Lei Federal 73/99 tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva e encontrou um cenário em que 40 das 58 universidades federais que já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa. Em seu conjunto, as políticas em funcionamento antes da aprovação da lei contemplavam uma diversidade de tipos de beneficiários. A Lei, contudo, fixou quatro subcotas:

- candidatos egressos de escolas públicas,
- candidatos de escolas públicas e baixa renda,
- candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e
- candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda.

A nova lei determina ainda que a reserva respeite, no mínimo, a proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE.

Essas políticas aumentaram significativamente a matrícula e frequência de alunos indígenas em programas de graduação e pós-graduação. De acordo com levantamento feito por Bergamaschi; et al (2016), no ano de 2004 eram cerca de 1300 estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior no Brasil, número que passa para cerca de 8.000 estudantes em 2012. O censo da Educação Superior divulgado pelo MEC em 2017, mostra que o número de alunos indígenas matriculados em universidades públicas e privadas em 2016, era de 49.026 alunos (INEP, 2017).

Esse aumento expressivo de matrículas na graduação no caso brasileiro, explica-se em grande parte pelas políticas públicas destinadas ao acesso de indígenas e afrodescendentes ao ensino superior, mas também pelo avanço do próprio processo de escolarização das comunidades indígenas (BANIWA, 2010) e

pela opção dos indígenas em apropriar-se desse nível de ensino. É importante observar que as políticas de ações afirmativas na educação superior facilitaram o acesso a esse nível de educação de setores da sociedade que foram historicamente excluídos, contribuindo assim para uma maior diversificação do público universitário. Entretanto, as políticas de acesso desses alunos à educação superior não vieram acompanhada de mudanças nos currículos, nas carreiras universitárias e, principalmente, nos conhecimentos e visões de mundo consideradas legítimas nesse meio.

É preciso ressaltar que, a implantação da política de cotas no Brasil constituiu-se a partir de um longo e complexo processo de lutas dos movimentos sociais, e de aberturas institucionais e políticas conquistadas duramente pelos coletivos negros e indígenas. E apesar dos avanços nas últimas décadas principalmente no que tange ao acesso, ainda hoje a permanência desses estudantes na universidade e o prosseguimento da carreira acadêmica constituem-se em grandes desafios que precisam ser pensados e estudados como forma de efetivação da política de cotas. O desafio consiste em ressignificar teorias e práticas na universidade tendo em vista a sociodiversidade existente, considerando a construção de relações menos assimétricas entre as diferentes coletividades que compõem o campo acadêmico. De acordo com Nascimento (2019, p. 90):

[...] apenas incluir negros e indígenas nas universidades não significa solucionar os problemas históricos de exclusão a que estes coletivos estiveram submetidos ao longo do tempo nesta etapa de escolarização. As formas de inclusão, quando se referem apenas à promoção da entrada nas universidades, podem, em muitos casos, se constituírem em um ato de “inclusão excludente”, provocando situações de estigmatização, desrespeito e invisibilidade em virtude da não adequação das Instituições de Educação Superior (IES) às necessidades de tais estudantes que, em alguns casos, chegam a abandonar os cursos.

Entre os fatores da não permanência de indígenas, para o caso brasileiro, Bergamaschi; et al (2016), assinalam as dificuldades econômicas para manterem-se estudando; falta de apoio no meio acadêmico e a distância da universidade das comunidades e territórios indígenas. Entretanto, autores que se debruçam sobre o tema, como Mato (2014, 2016); Angnes, et al (2014), Fernandes (2014), Oliveira (2011), Amaral (2010) e Bergamaschi et al (2016) apontam a preponderância de

aspectos de ordem cultural e pedagógica para a não permanência desses estudantes nos cursos, tais como a incomensurabilidade entre as visões de mundo, valores e princípios defendidos pela instituição universitária e aqueles defendidos e vivenciados pelos estudantes indígenas, o que produz uma sensação de estranhamento e de não pertencimento cultural desses estudantes ao meio acadêmico.

A resistência às ações afirmativas raciais, que foi em boa parte vencida nas IES federais por força de lei, é possivelmente expressão de uma certa dificuldade da sociedade brasileira em abrir mão de um dos seus pilares identitários: a ideologia da “democracia racial”. É a adesão a ela que parece orientar a ideia, propugnada por muitos administradores universitários e pessoas em geral, de que o “problema racial” será resolvido se atacarmos o “problema social”; em outras palavras, de que as discriminações no Brasil são de natureza social e não racial.

### **3.3 Ações afirmativas na pós-graduação:**

Nos últimos anos houve uma expansão da pós-graduação no Brasil que ainda está marcada pelas desigualdades raciais no seu acesso. Deparamo-nos com a ausência e a invisibilidade dos negros – seja como professores, seja como alunos –, o que já é resultado das diferenças raciais nos acessos anteriores da escolarização, bem demonstrado por Paixão (2010) e Rosemberg e Madsen (2011), quando analisam dados como analfabetismo, anos de estudo, adequação série-idade, etc.

Para além do tema do acesso às universidades, outra questão de fundamental importância, quando se pensa em termos das políticas de promoção da igualdade racial no sistema brasileiro de ensino, vem a ser a questão do acesso à pós-graduação, especialmente a de estrito senso. Ou seja, os cursos de mestrado e doutorado. Assim, se é bem verdade que o acesso à universidade é decisivo em termos de futura inserção profissional dos jovens, o acesso à pós-graduação é determinante para o específico acesso às carreiras ligadas ao meio científico e acadêmico. (PAIXÃO, 2010, p. 242)

A problematização sobre o acesso a programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) para negros, pardos e indígenas tem se constituído, nos últimos anos, em uma importante agenda quando se pensa em termos de políticas de

promoção da igualdade racial no sistema de ensino brasileiro (PAIXÃO, 2010).

A invisibilidade desses agentes na pós-graduação, seja como alunos ou até mesmo como professores, deriva das diferenças raciais nos acessos anteriores de escolarização mantidos e estruturados historicamente sob a retórica do discurso meritocrático. A falta de dados sistematizados sobre a presença desses agentes na pós-graduação no Brasil, bem como o fato de existirem poucos estudos que problematizam a distribuição racial da docência e discência em universidades brasileiras, indica a resistência da classe acadêmica em questionar sua condição racial privilegiada (VANALI; SILVA, 2019).

Um levantamento realizado por Artes (2015) aponta que apesar da falta de dados sistemáticos sobre a composição racial do corpo de docentes e pesquisadores das universidades públicas brasileiras, é possível notar que os negros (pretos e pardos) perfazem somente 15,2% dos doutores titulados e 19,3% dos mestres, o que corresponde a 18,1% do total de titulados (ARTES, 2015).

De acordo com levantamento de Rosemberg e Madsen (2011), entre 2003 e 2009 cerca de 76% dos estudantes de pós-graduação no Brasil eram brancos, e apenas 22% negros. Na mesma direção, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) utilizados nos estudos de Paixão (2010), apontam que em 1988 apenas 7% dos pós-graduandos stricto sensu no Brasil eram negros. Em 2008, vinte anos depois, esse número passou para 20%. Apesar do significativo aumento, o autor aponta que, se considerarmos que o acesso de estudantes negros aos cursos de graduação correspondia a 35% do total em 2008, percebe-se que há uma barreira para o grupo de graduados negros passarem para a pós-graduação. Em 2015, o percentual de estudantes negros em programas de mestrado e doutorado era de 28,9%, estando ainda muito distante de alcançar a equivalência do total da população negra e parda no Brasil que representa cerca de 52,9%.

Outro levantamento feito por Venturini (2017), a partir dos dados de mestres e doutores registrados na plataforma Lattes, apontou que dentre os doutores que declaram raça e gênero em seus currículos, os titulados declarados brancos representam 79,01%, enquanto há apenas 3,05% de pretos, 15,29% de pardos e 0,42% de indígenas, evidenciando que os detentores de títulos de pós-graduação stricto sensu no Brasil são predominantemente brancos.

Esses dados apontam para a sub-representação dos negros e pardos na pós-graduação brasileira, e a ausência de dados sistematizados sobre a representação indígena nesses programas, evidenciam a importância da problematização da estrutura de acesso e permanência nesses cursos. Nos últimos anos, com os avanços (ainda insuficientes) da discussão das políticas de ações afirmativas para acesso aos cursos de graduação, evidenciou-se a necessidade de ampliar essas políticas para o campo da pós-graduação, como uma condição para se realizar a efetivação da presença negra e indígena nesse campo.

De acordo com estudos de Venturini (2019), a instituição de políticas de ações afirmativas para acesso a esses programas é praticamente concomitante ao desenvolvimento das políticas de acesso a graduação. De acordo com a autora, ainda em 1999, a discussão incipiente sobre a política de cotas na Universidade de Brasília, mencionava que o acesso ao mestrado e doutorado era mais restritivo para estudantes negros, o que era evidenciado pelos números baixos de estudantes e professores nesses programas. Carvalho (2006) aponta que a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) foi a primeira instituição de ensino superior pública a estabelecer, em 2002, uma política de ação afirmativa voltada para a entrada de negros e indígenas em cursos de pós-graduação, reforçando a hipótese de que as políticas de ações afirmativas para a pós-graduação “[...] nasceram ao mesmo tempo que as políticas para graduação, ainda que seu desenvolvimento tenha se dado de forma diferente em termos de ingresso na agenda governamental e difusão pelas instituições do país.” (VENTURINI, 2019, p. 04).

Em 2003 a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Ford (FF) lançaram o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil, objetivando criar áreas de concentração em direitos humanos na pós-graduação em Direito, além de criar mecanismos para a inclusão de candidatos pertencentes a grupos sociais e raciais com pouca representatividade na pós-graduação. No entanto, de acordo com a autora (VENTURINI, 2017) somente a partir de 2012 é que começam a surgir mais propostas de ações afirmativas para a pós-graduação, principalmente pela demanda de alunos da pós-graduação tendo em vista a baixa presença de estudantes negros e indígenas nesse nível de ensino.

O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se tornaria referência

ao aprovar a política de cotas em 2012. De acordo com Venturini (2017), a política de ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Museu Nacional foi instituída a partir da demandas de alunos de pós-graduação, críticos a baixa presença de estudantes negros e indígenas no corpo estudantil do programa. A definição da política de ingressos nesse programa para grupos historicamente excluídos, contou com a participação de discentes, docentes e especialistas e que resultou na alteração dos critérios e dos procedimentos para seleção dos estudantes de mestrado e doutorado do PPGAS-MN, aprovado pelo colegiado do programa por meio da resolução nº 6/2012.

Em 2014 a Universidade Federal de Goiás (UFG) tornou-se a primeira instituição pública do país a implementar o sistema de cotas raciais em todos os seus programas de pós-graduação, por meio de uma decisão do Conselho Universitário, destinando 20% das vagas para pardos, negros e indígenas.

De acordo com dados apresentados pelo boletim do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, até janeiro de 2018 haviam 610 programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras com ações afirmativas, representando “[...] aproximadamente 18% do total de programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas brasileiras” (VENTURINI; JÚNIOR, 2018, p. 01).

Entretanto, diferentemente do que ocorre com a política de ações afirmativas para acesso e permanência em cursos de graduação, ainda não há uma legislação federal para regulamentar as medidas a serem tomadas na pós-graduação, de forma que essas políticas têm sido criadas de forma autônoma em cada programa, ou foram instituídas por leis estaduais ou decisões de Conselhos universitários (VENTURINI; JÚNIOR, 2018). Somente em 11 de Maio de 2016, a Portaria nº 13 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabeleceu o prazo de 90 dias para que as instituições federais de educação superior apresentassem propostas de ações afirmativas para a inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação como política de ação afirmativa.

Essa portaria determinou ainda que as instituições deveriam criar comissões próprias para dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das

ações propostas, e determina que o acompanhamento e avaliação dessa política sejam feitas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Sem força de lei, a portaria nº 13 não alcançou êxito em todas as instituições públicas, mas apesar de não determinar a obrigatoriedade de políticas de ações afirmativas, ela tem sido mencionada com um incentivo por parte de programas de pós-graduação para a criação dessas medidas.

A implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação deve-se em grande parte da iniciativa dos próprios programas que de acordo com Venturini (2017) significavam no início de 2017, cerca de 61,22% das propostas. De acordo com Venturini e Júnior (2018) as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes são as que mais apresentam programas de pós-graduação com ações afirmativas, e as que mais adotaram essa política por iniciativa própria, enquanto que na área de Engenharias “[...] nenhum programa de pós-graduação criou políticas afirmativas por iniciativa própria, havendo apenas casos de iniciativas instituídas em decorrência de resoluções dos conselhos universitários e leis estaduais.” (VENTURINI, JÚNIOR, 2018, p. 06).

É importante ressaltar que na maioria das instituições de ensino superior brasileiras os programas de pós-graduação detêm autonomia para definir seus critérios e processos de seleção, incluindo a decisão sobre a adoção ou não de ações afirmativas. A concessão de autonomia aos programas pode dar mais legitimidade às políticas afirmativas, porquanto permite a escolha das modalidades, critérios e beneficiários e leva em consideração aspectos educacionais, sociais, culturais e econômicos locais. Em contrapartida, a autonomia também possibilita que as ações afirmativas de programas de pós-graduação não sejam uniformes ou homogêneas em uma universidade, podendo existir medidas com características distintas.

A instituição de políticas de ações afirmativas para acesso a programas de pós-graduação ainda é pouco conhecida e analisada pela literatura acadêmica, seja no que toca à justificação e formulação dessas medidas, seja nos deslocamentos provocados nesse campo e nas trajetórias educativas dos agentes oriundos dessas políticas. Grande parte dos trabalhos sobre o tema analisa o debate jurídico e filosófico a respeito dos fundamentos que embasam esse tipo de política, especialmente as de cunho racial, bem como sua compatibilidade com os princípios constitucionais ou efetuam levantamentos e avaliações das políticas para cursos de graduação (VANALI;

SILVA, 2019).

A exemplo das ações afirmativas para a graduação, ainda há muitas resistências no campo acadêmico brasileiro sobre a política de ações afirmativas na pós-graduação, principalmente no que tange a preocupação com a excelência acadêmica dos programas e o desempenho nas avaliações externas (VENTURINI, 2017). Esse cenário evidencia que, apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, ainda há um longo percurso a ser percorrido por aqueles grupos historicamente excluídos da universidade para ocuparem posições mais equitativas no campo da graduação e pós-graduação. Estudantes oriundos das classes mais pobres competem de forma desigual por acesso a universidades, empregos e posições na sociedade tecnológica e capitalista. E essa questão ganha contornos mais específicos se analisarmos as trajetórias escolares, educativas e profissionais dos grupos que historicamente tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acesso aos bancos escolares, ou ainda, não são oriundos de uma cultura escolarizada, como é o caso dos povos indígenas.

Conforme Carvalho (2006), existe no Brasil o confinamento racial no mundo acadêmico. Essa academia é um universo profundamente desigual, com “uma segregação racial extrema”, nas palavras do autor. O perfil básico do(a) professor(a) universitário(a) de uma universidade pública no Brasil, levantado por Carvalho (2006, p. 92) aponta o seguinte:

Esse professor(a) foi um estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no ensino secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e doutorado; como aluno(a) sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos. Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um único estudante negro ou com um único docente negro: quando muito, conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação.

Essa “brancura extrema” das universidades públicas brasileiras demonstrada pelo autor nunca havia sido questionada e não existia nada que as obrigasse a adotar

ações de inclusão racial e étnica nas suas três esferas comunitárias: alunos, professores e servidores. Com a implantação da lei de cotas para os cursos de graduação e concursos públicos federais, esse universo começou a mudar e agora chegou o momento de estender essa lei para os programas de pós-graduação. Tal condição de exclusão e segregação racial que marca o mundo acadêmico já está sendo questionada pelas pesquisas sobre o tema, que estão realizando uma revisão na epistemologia utilizada até o momento pelos estudos anteriores.

O fato de termos poucos estudos que demonstrem a distribuição racial da docência nas universidades públicas é um dos indícios do nosso racismo acadêmico e da resistência da classe acadêmica em questionar a sua condição racial privilegiada. Nas universidades se teoriza sobre a questão racial, mas não se reconhece sua prática insulada e excludente, que podemos perceber pela escassez de negros(as) pós-graduandos(as) e docentes universitários. Uma das formas de se enfrentar esse racismo acadêmico é a ampliação das oportunidades de acesso dos(as) estudantes negros(as) aos programas de pós-graduação, pois essa será uma das condições para se realizar a efetivação da presença negra na docência universitária, visto a titulação mínima ser uma das exigências para o ingresso no ensino superior, sobretudo nas instituições públicas federais.

E após a conquista de reservas de vagas para os cursos de graduação, um desafio é na estruturação de políticas de promoção de igualdade racial na pós-graduação. Nilma Gomes (2005, p. 45) afirma que “a Pós-graduação possui uma dimensão do saber científico e da produção do conhecimento”, e por ser um lócus diferenciado, se faz ainda mais necessária a promoção de igualdade social e racial via políticas de ações afirmativas. Além de garantir o ingresso dos estudantes negros na pós-graduação, outro desafio é garantir sua permanência por meio do estabelecimento de uma eficaz política de assistência.

O número de estudantes negros (soma de pretos e pardos) no mestrado e no doutorado mais que duplicou de 2001 a 2013, passando de 48,5 mil para 112 mil, segundo dados da PNAD. Considerando apenas os estudantes pretos, o número passou de 6 mil para 18,8 mil, um aumento de mais de três vezes. Embora representem a maior parte da população (52,9%), os estudantes negros representam apenas 28,9% do total de pós-graduandos. O número de estudantes brancos nessa etapa de ensino também aumentou nos últimos 12 anos, passando de 218,8 mil para

270,6 mil.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há um longo caminho para a efetivação das políticas de acesso, e principalmente para a fomentação de políticas de permanência e acompanhamento dos estudantes indígenas em formação. E para isso, é preciso a construção coletiva de políticas com vistas a abertura curricular dos cursos de educação superior, para que possam incluir e dialogar com os diferentes conhecimentos e cosmovisões indígenas.

#### **4. INDÍGENAS ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

O objetivo do presente capítulo é apresentar ao leitor os estudantes indígenas que participaram da pesquisa, situando os principais detalhes biográficos das trajetórias desses agentes, sua origem social, o processo de escolarização, e o ingresso na universidade e na pós-graduação. A intenção é apresentar brevemente cada um dos agentes, e no próximo capítulo iremos aprofundando aspectos mais específicos que compõem as suas trajetórias, os movimentos no campo estudado, as transformações e movimentos no *habitus* dos entrevistados.

O contato com estudantes indígenas matriculados em programas de mestrado e doutorado em universidades públicas brasileiras, conforme já descrito no capítulo 1 desse trabalho de tese, aconteceu entre os dias 10 de junho e 15 de agosto de 2020. Devido à pandemia Covid-19, todas as entrevistas foram feitas de forma virtual por meio dos aplicativos Google Meet (08 entrevistas) e pelo WhatsApp (02 entrevistas). Do total de agentes entrevistados, 05 foram contatados diretamente por meio das redes sociais (Facebook e WhatsApp), momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa e foi realizado o convite para entrevista respeitando a livre decisão de cada um por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os outros agentes (05) foram indicações dos entrevistados inicialmente, o que facilitou significativamente o acesso a esses estudantes, e por conseguinte, a vinculação durante a realização das entrevistas.

O quadro apresentado na sequência apresenta uma classificação inicial dos agentes entrevistados, apontando os identificadores como idade, sexo, etnia, nível da pós-graduação e área de concentração.

**Quadro 4:** Identificação dos participantes da pesquisa

<b>Agente:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Sexo:</b>	<b>Etnia:</b>	<b>Nível:</b>	<b>Área:</b>
Doninha	33	F	Baniwa	DO	Antropologia Social
Conceição	28	F	Kaingang	ME	Serviço Social
Josias	48	M	Kaingang	DO	Educação
Quinze	36	M	Kaingang	ME	Educação
Lourdinha	24	F	Pankaru	ME	Antropologia Social
Mocinha	22	F	Tabajara	ME	Educação
Vicente	23	M	Preservada <sup>15</sup>	ME	Educação
Paulo	30	M	Guarani	DO	História
Pedro	46	M	Guarani	DO	História
Manuel	26	M	Preservada <sup>16</sup>	ME	Enfermagem

**Fonte:** O autor

O quadro de entrevistados reflete os apontamentos do capítulo anterior sobre a presença de indígenas em programas de pós-graduação, principalmente sobre a concentração desses agentes nos programas de pós-graduação ligados a área das ciências humanas. Embora a tendência natural do pesquisar seja eleger e contatar agentes da sua área de identificação, procurou-se ao máximo o contato com estudantes indígenas das áreas das Ciências Exatas e Direito. Além da dificuldade de

<sup>15</sup> A origem étnica de Vicente foi preservada por questões éticas da pesquisa. Como faz parte de uma comunidade indígenas com poucos descendentes poderia ser facilmente identificado.

<sup>16</sup> A origem étnica de Manuel também foi preservada por questões éticas da pesquisa e, pelas especificidades de sua formação que poderiam resultar na fácil identificação do mesmo.

localizar esses agentes, o autor do estudo enviou mensagens para seis mestrados e doutorandos das áreas das ciências exatas e da saúde e obteve retorno apenas do agente Manuel, do programa de Enfermagem.

Nesse momento da pesquisa não se adotou o critério de origem étnica para a seleção dos participantes da pesquisa. Embora existam diferenças significativas nas perspectivas e vivências de cada povo indígena, não objetivamos no presente trabalho traçar comparativos e/ou estabelecer diferenças no modo como os agentes de origens distintas ocupam e transitam no campo universitário e da pós-graduação. Por fim, a escolha por mais agentes do nível de mestrado, e em sua maioria homens, não reflete nenhuma proposição a priori; apenas seguiu o critério da disponibilidade de estudantes que contatos ou indicados se dispuseram a fazer parte da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas a partir da construção de matriz de dados com as categorias e conceitos centrais da pesquisa. A matriz de dados possibilitou uma visualização das variáveis, tendências, pontos de convergência e discrepância entre os dados coletados na entrevista, possibilitando assim a construção da análise que ora se apresenta.

#### **4.1 Doninha**

Os primeiros contatos com Doninha aconteceram no ano de 2019 por meio da rede social facebook, quando um jornal de circulação nacional publicou uma reportagem sobre a presença de indígenas em programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Na oportunidade, Doninha era entrevistada e parabenizada pelo seu recente ingresso no programa de doutorado em Antropologia Social de uma importante instituição do sudeste brasileiro.

Disposta a divulgar a importância da presença de indígenas estudantes na pós-graduação e disposta a contribuir com os estudos que discutam sobre essa realidade, Doninha passou-me ainda durante 2019, importantes dicas de leitura e discussões sobre a presença indígena no campo da pós-graduação, em especial do campo da antropologia social. Convidada para fazer parte da pesquisa aceitou imediatamente, vindo esta a acontecer em 10 de junho de 2020 por meio da plataforma Google Meet.

Em meio ao clima de incertezas e preocupações com o avanço da COVID-19, a entrevista foi interrompida pois Doninha precisou atender uma ligação da sua comunidade de origem, com notícias sobre o estado de saúde um familiar acometido pelo vírus, sendo retomada novamente em 23 de junho.

A partir do assunto sobre o impacto da COVID-19, Doninha foi descortinando detalhes importantes da sua vida e de sua trajetória educativa até o doutorado em Antropologia. De origem Baniwa, viveu até os 30 anos na comunidade de origem, distante cerca de 800 quilômetros de Manaus. Cursou pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), quando a instituição aderiu ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, e abriu polos no interior do estado. Desembarcou no sudeste do Brasil em março de 2017 para fazer o mestrado em Antropologia, incentivada por um antropólogo que na época fazia pesquisa de doutorado em sua comunidade, e lhe apresentou a política de cotas para ingresso no mestrado em Antropologia.

Doninha relata que contou com o apoio incondicional da figura paterna para ingressar na pós. Atualmente, o pai que exerce o mandato de vereador na cidade onde está localizada a sua comunidade de origem, vê na universidade e na pós-graduação a oportunidade das comunidades baniwas formarem os seus próprios intelectuais.

[...] meu pai me disse uma vez: “tu vê como as pessoas daqui ficam na frente de quem tem estudo? Tudo o que o médico e as enfermeiras falam, quando vem aqui, é lei! Quando vem gente de fora, que tem estudo, tudo o que eles falam, eles escutam. A gente quando fala aqui, é mesma coisa que não falar. Até a palavra dos mais velhos está ficando de lado” E na verdade se tem esse costume. As pessoas dizem assim: “ah, mas fulano falou isso... e ele tem estudo.” Então, porque a gente não pode se valer dos estudos, para dizer as nossas verdades? Que a gente vê tanta gente falando e falando pra gente, coisas que a gente sabe que não é assim, mas como dizem, “eles tem estudo”. Aí é complicado... [...] Ele não tem estudo, nunca saiu de lá, mas ele pensa longe. Uma vez ele me disse: “os napëpë [homens brancos] estão cada vez mais interessados em saber as nossas coisas, saber como a gente vive. A gente aqui, tem coisas que não valoriza e, eles acham interessante. Tá na hora da gente começar a mostrar isso, cuidar do que é nosso” (DONINHA).

Tendo saído apenas uma vez para ir até Manaus, Doninha relata as dificuldades de viver no sudeste do país, longe da comunidade, dos parentes e da sua terra:

[...] Eu o máximo que tinha ido era uma vez pra Manaus na minha vida. Aí foi tudo novidade! Cheguei aqui, dormia mesmo porque não aguentava o sono, mas primeiros dias foram difíceis. E o avião então? Quase morri!! Quando cheguei aqui, se tivesse o dinheiro da passagem, tinha voltado novamente. Mas não tinha, vim só com dinheiro do aluguel e, um pouco para viver até receber o valor da bolsa. Hoje estou um pouco mais acostumada, mas mesmo assim, não vejo a hora de voltar pra minha terra. Lá até o sol parece que é diferente. Não sei... mas aqui [...] me sinto presa. Tenho dificuldade até para pensar. Meu pensamento quando estou lá [comunidade indígena], é diferente (DONINHA)..

Doninha volta para a comunidade apenas nas férias de verão devido ao valor da passagem aérea, e por precisar se deslocar cerca de três dias de barco até sua comunidade. Sobrevive com a Bolsa da Capes da qual reserva um pouco de dinheiro e envia para ajudar no sustento dos dois filhos que vivem na aldeia. Relata as dificuldades enfrentadas por seus parentes, principalmente em meio a pandemia e a falta de recursos básicos de saúde, moradia e educação.

Quanto a escolaridade da família, Doninha relata que apenas o pai conclui o ensino fundamental: “Meu pai concluiu o fundamental. Minha mãe lê, mas não escreve. Ela fez até a terceira série só. Meus avós nunca pisaram na escola.” Relata que a escola é bastante presente na vida da comunidade de origem, pois a mesma se organizou a partir dos anos 1970, quando foram fundadas escolas na região, formando assim os povoados e comunidades indígenas. Entretanto, ressalta que a escola ainda enfrenta resistências, principalmente pelos mais velhos da comunidade: “[...] Os mais velhos, eles têm muita desconfiança, acham que estudar não serve pra muita coisa.”

De sua comunidade, Doninha relata ter sido uma das primeiras a fazer faculdade com a chegada do polo da UFAM na cidade onde fica sua aldeia, e ser a primeira de sua família a chegar na pós-graduação:

[...] depois que eu comecei a faculdade, alguns parentes até se animaram a terminar a escola, alguns estão na faculdade. Tenho sido a primeira.

**Entrevistador:** Antes de você teve alguém da tua família que se formou na faculdade?

**Doninha:** Não, não! A gente foi as primeiras! Estamos fazendo história! (risos).[...]

**Entrevistador:** e no mestrado ou doutorado? Tem mais alguém?

**Doninha:** De lá? Não!! Eu sou a primeira!! Quer dizer, da minha família mais

próxima, é só eu. Mas tem mais um ou dois, se não me engano, que são da mesma comunidade, sei que estão também, fazendo mestrado. Mas aí estão em Manaus (DONINHA).

Apesar das dificuldades, da distância da família, da aldeia e de sua terra, Doninha tem construído estratégias para permanecer estudando e apropriando-se de um campo ainda altamente refratário à presença de indígenas:

[...] E porque enfrentar tudo isso? Porque eu acredito que eu posso ajudar, sabe? Que eu posso fazer a diferença, ajudar meu povo... representar nossos direitos. Eu quando bate o desespero, penso nos meus filhos. Eu quero que eles tenham uma vida digna, sabe?

O senso de coletividade é altamente presente na fala de Doninha que, durante toda a entrevista remete às vivências da comunidade de origem, e a preocupação em aplicar os conhecimentos adquiridos na pós-graduação para contribuir com o desenvolvimento de sua comunidade de origem e sua família. Em sua trajetória escolar e na graduação aponta não ter sofrido grandes

Doninha tem relevante importância para o desenvolvimento dessa tese, pois além de contribuir com dicas de leituras, com sua trajetória, intermediou o contato com Lourdinha, Mocinha e Vicente que apresentaremos na sequência.

#### **4.2 Conceição:**

A aproximação com Conceição também aconteceu ainda durante o ano de 2019, quando participei de uma mesa redonda sobre a políticas de cotas e a presença de indígenas na universidade. Na oportunidade, como convidada do evento, Conceição compartilhava com os presentes seu recente ingresso por meio da política de ações afirmativas no mestrado em Serviço Social de uma importante universidade pública do estado do Rio Grande do Sul. Contatada por meio do facebook, aceitou participar da pesquisa, concedendo entrevista em 16 de junho de 2020, por meio da plataforma google meet.

Conceição é natural de comunidade indígena Kaingang de um município do

interior do estado do Rio Grande do Sul. Sua cidade de origem comporta uma área indígena homologada pela União, onde habitam Kaingangues e Guaranis, que compõem uma parcela significativa da população total do município. É graduada em Serviço Social por uma universidade particular onde ingressou no ano de 2014 por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Concursada para o cargo de Assistente Social de seu município de origem, atualmente está em licença de estudos, frequentando o segundo semestre do mestrado em Serviço Social.

Segundo Conceição, a vulnerabilidade social que vivem as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, e em especial a comunidade de onde é originária a motivou a buscar o mestrado em Serviço Social, onde pesquisa sobre a assistência específica para as comunidades indígenas. De acordo com o Conceição o que a trouxe ao mestrado foi:

[...] o fato da gente poder estar ajudando, estar auxiliando um pouco mas o nosso povo, né? as pessoas da nossa comunidade... e a gente consegue auxiliar no momento que a gente tem as ferramentas para isso. A gente ajuda quando está numa assistência social, quando a gente tem uma carteira da OAB, quando se é professora... que aí é nossa gente, é as pessoas que entendem de índio, sabe? Então todas essas profissões eu vejo como importantes para o nosso crescimento e para o nosso desenvolvimento, para o desenvolvimento da nossa comunidade (CONCEIÇÃO).

Durante a entrevista, Conceição relata em tom de desabafo um pouco sobre a realidade vivenciada pelas comunidades indígenas, e em especial da sua comunidade. De acordo com ela:

A gente sabe que ser índio no Brasil não é fácil! ainda mais no atual momento, com esse governo que temos, atacando os nossos direitos assim. Se tu deres uma olhada, tu vai ver que a maioria das comunidades indígenas, a maioria das aldeias indígenas, elas estão em grande vulnerabilidade social. E quando eu falo de vulnerabilidade social... eu sei que tem aquela discussão entre riqueza e pobreza para os povos indígenas, que não é o mesmo conceito que se tem hoje no mundo capitalista... quando eu falo em vulnerabilidade social, a gente está falando sobre o básico, sabe? Que as vezes nem aqueles direitos mínimos, aqueles direitos básicos eles são assegurados. Que são aqueles direito por exemplo, de uma moradia digna, uma casa digna, de educação... de assistência à saúde. Essas questões mais básicas... (CONCEIÇÃO).

É dessa realidade que Conceição é proveniente. Relata que seus pais não tiveram nenhum grau de escolaridade, mas a exemplo de Doninha, aponta o apoio e incentivo incondicional, em especial da figura paterna, para os estudos. De acordo com ela:

Meu pai sempre dizia que já que ele não conseguiu estudar... nem meu pai nem minha mãe, eles não tiveram estudo, né? ele queria que os filhos dele pudessem estudar. Então meu pai sempre me incentivou, para que eu fosse para a universidade, para que eu tivesse estudando. Então eu atribuo a minha ida pra universidade... acho que o apoio dos meus pais foi muito importante. Então eles sempre fizeram de tudo para que a gente pudesse estudar. Eu quando vinha da universidade, que chegava de noite, meu pai sempre me buscava na parada. As vezes o ônibus atrasava e ele ficava lá, até eu chegar (CONCEIÇÃO).

Aponta que em seu processo de escolarização não encontrou dificuldades pelo fato de ser indígena, atribuindo isso ao fato do município de origem ser pequeno, e a população indígena além de ser bastante significativa, possui uma tradição. Também afirma não ter vivenciado situações de preconceito durante a sua graduação, o que não tem acontecido agora na etapa da pós-graduação. De acordo com ela:

Eu já sinto aqui [no mestrado] neles um olhar mais de maldade com relação ao fato de eu ser indígena, com relação ao fato de eu ter entrado pelas costas. Já ouvi aí algum comentário nesse sentido que assim “se eu fosse indígena eu tinha entrado antes...”, ou das pessoas falando para quem quer entrar “se pinta de índio que entra”. Então, já ouvi sim esses comentários mais maldosos... (CONCEIÇÃO).

Conceição também narra o protagonismo de sua geração no acesso a universidade. Aponta que entre 2005 e 2010 teve alguns parentes que acessaram a universidade, embora não saiba precisar quais cursos. Em 2014 quando iniciou a faculdade, ia para o curso juntamente com outros seis indígenas da sua cidade. Entretanto, quanto ao acesso ao mestrado:

Olha lá de [nome da cidade] eu sou a primeira, pelo menos que eu saiba. Que eu saiba eu sou a primeira... eu tenho agora algumas conhecidas que elas pretendem fazer a seleção agora. Mas eu fui uma das primeiras sabe que que vim para fazer aqui o mestrado aqui na [nome da universidade], pelo menos lá da minha comunidade (CONCEIÇÃO).

Conceição acredita que os conhecimentos e a formação universitária são fundamentais para o desenvolvimento das comunidades indígenas, para a conquista e defesa de direitos básicos como é a assistência social.

### 4.3 Josias

Os primeiros contatos com Josias aconteceram por intermédio de Conceição. Pelo whatsapp, apresentei os objetivos da pesquisa, e combinamos a entrevista para o dia 03 de julho de 2020.

De fala mansa e reflexiva, Josias vai narrando acontecimentos importantes e marcantes de sua trajetória ao longo de seus 48 anos de vida. Do nascimento em uma aldeia indígena Kaingang do interior do Rio Grande do Sul até o ingresso na pós-graduação foram anos longos, onde Josias passa por um processo de reconhecimento e construção de sua identidade indígena. Relata que seus pais:

[...] cresceram ainda na moda antiga, vivendo da caça, da coleta, sempre de um lado para outro. Mas aí a gente foi sendo confinado. Os povos indígenas no Rio Grande do Sul foram perdendo suas terras. Os brancos vieram abrindo tudo e a gente foi ficando em espaços cada vez menores. Aí vai viver como? (JOSIAS).

Confinados em uma área indígena ainda em processo de reconhecimento e homologação, Josias teve uma infância envolta em muitas dificuldades pautada na luta pela sobrevivência, sem sequer saber da existência da escola. De acordo com ele: “[...] quando a fome bate, é mais importante alimentar o estômago que a cabeça...”. Entre os 10 aos 20 anos de idade trabalhou em uma borracharia, quando foi acusado injustamente de roubo e despedido. Sem qualquer instrução, passou a trabalhar como diarista nas lavouras, onde: “Era muito humilhado por ser índio... trabalhava as vezes de sol a sol e não ganhava nada, diziam que iam pagar depois e nunca mais.” Conta que nesse período não se reconhecia como indígena, e buscava a todo custo inserir-se na sociedade branca.

Aos 21 anos de idade, com a chegada da FUNAI nas terras onde vivia com seus pais e seus parentes, Josias vai ter seus primeiros contatos com a escola. A Fundação trouxe para a comunidade uma proposta de alfabetização de jovens e adultos, proporcionando os primeiros contatos com a escrita e a formação no ensino fundamental. Ingressa na escola pela promessa de conseguir com isso um emprego melhor. Após concluir a alfabetização básica no ensino fundamental, Josias cursa o ensino médio em escola regular, onde encontra muitas dificuldades: “Como a gente não tinha experiência de escola, não tinha todos aqueles conhecimentos, não estava tão habituado como os demais. Eu me sentia bastante envergonhado, por não saber, por ter dificuldade”.

Apesar das dificuldades, Josias é selecionado pela FUNAI para fazer o curso de pedagogia em uma universidade particular, onde as mensalidades eram custeadas pela Fundação. Relata que é na faculdade que passa a reconhecer-se como indígena e a preocupar-se com a perda da cultura identitária de sua comunidade. De acordo com Josias:

[...] na faculdade, os professores, os companheiros perguntavam, sobre as coisas da aldeia, sobre língua... aí eu comecei a perceber que não sabia nada. Aí eu comecei a ler, a perceber que eu era índio, que eu tinha que valorizar isso, que isso era parte de mim, que eu não tinha como tirar. [...] Aí eu comecei a ver, sabe? Que a gente tinha que cuidar das nossas crianças, porque como elas vão crescer? (JOSIAS).

Formado, passou a lecionar na própria aldeia, desde onde tem lutado para resgatar o ensino da língua Kaingang para as crianças. Buscando especializar-se, Josias buscou o mestrado e atualmente encontra-se no doutorado em uma universidade pública do Rio Grande do Sul, tendo ingressado por meio da política de cotas na pós-graduação. Relata dificuldades com o formato acadêmico e as exigências de escrita e produção. Antes de ingressar no programa de pós-graduação em que se encontra atualmente, Josias fez três seleções em outra universidade pública mais próxima de sua comunidade, onde não foi aprovado.

No entanto, aposta no potencial da instituição universitária na luta pela preservação da cultura de seu povo: “a minha forma de contribuir com a comunidade, é ajudando as nossas crianças a manterem sua língua mãe. E pra isso, tem que

estudar”. Acredita que apesar do silêncio operado na universidade com relação a cultura e os costumes indígenas, a formação por ela oferecida é essencial para a formação da identidade própria:

Que pra mim, é no contraste, sabe? Que eu me vejo quem sou. Pra mim quando mais eu conheço as coisas, quando mais eu vejo as diferenças, o pessoal que pensa e age diferente, eu me vejo melhor como índio. [...] A gente vê aquilo que não é parte da gente, aquilo que não nos constitui, aquilo que não é o meu modo de pensar. ? (JOSIAS).

Josias é um dos primeiros formados na graduação de sua comunidade. Aponta que antes dele, um ou dois indígenas ingressaram na faculdade, mas acabaram desistindo pelas dificuldades encontradas, e até mesmo pela indiferença da comunidade com relação à importância da formação acadêmica. Na pós-graduação, também tem sido o protagonista da sua comunidade, e objetiva com sua trajetória influenciar e incentivar as novas gerações.

#### **4.4 Quinze**

Por intermédio de Josias estabeleci contato com Quinze. Também de origem Kaingang, Quinze estava finalizando o mestrado quando concedeu entrevista em 06 de julho de 2020. Com certa dificuldade em falar a língua portuguesa, justifica:

Minha língua é Kaingang. Eu penso em Kaingang. Aí ter que escrever em português, é difícil. A fala, eu até acostumei a pensar em Kaingang e falar em português. A ouvir português e pensar Kaingang... (QUINZE)

Apesar das diferenças linguísticas e culturais que poderiam ser prejudiciais no processo de entrevista, afastando semanticamente entrevistador e entrevistado, a ligação se estabeleceria ao descobirmos durante a entrevista que havíamos cursado o mesmo curso de graduação, e na mesma instituição, porém em períodos diferentes. Essa coincidência foi essencial para o estabelecimento do vínculo com o agente da pesquisa, e para uma maior compreensão dos eventos biográficos narrados por esse.

Quinze nasceu em aldeia Kaingang no interior do Rio Grande do Sul onde viveu até os 38 anos de idade, quando saiu para cursar o mestrado. Bastante apreensivo e preocupado, relata que no final do ano de 2019 uma disputa política interna na eleição do novo cacique da comunidade, ocasionou sua expulsão da comunidade de origem uma vez que sua família não apoiava o novo eleito. O novo cacique eleito determinou que todos os membros da comunidade que estivessem fora da aldeia para estudos ou trabalho deveriam retornar imediatamente sob pena de exclusão. Decidido a manter-se no mestrado, Quinze recusou a retornar para a comunidade e abandonar os estudos, sendo por isso expulso, e no momento da entrevista encontrava sérias dificuldades para manter contato com a esposa e filhos que ainda estavam na aldeia.

Quinze relata que seus pais nunca frequentaram a escola ou obtiveram qualquer grau de escolarização. Dos seus oito irmãos, apenas ele e uma irmã mais nova concluíram a educação básica. Aponta que quando ingressou na escola não existia na comunidade uma preocupação com a educação escolar das crianças. De acordo com ele

[...] os pais na época mandavam as crianças pra escola, pra não ficarem atrapalhando as coisas na aldeia. Aí como não tinha muito o que se fazer, era melhor as crianças irem para a escola. Na época, não se tinha essa preocupação de hoje, né? Da criança aprender, de saber as coisas. (QUINZE)

Quinze narra que sua experiência na escola regular foi marcada desde o início pelo preconceito em relação a presença de indígenas, inclusive por parte dos professores que não faziam muita questão de ensinar e auxiliar as crianças da comunidade:

Na época se tinha muito preconceito, a gente acabava sofrendo muito. As outras crianças atiravam as coisas na gente. Os professores também não ensinavam direito também, porque a gente era índio. É que também, isso faz quantos anos atrás.... Fazem mais de trinta anos já. Na época era muito diferente. Era bem sofrido... (QUINZE)

Apesar disso, Quinze persistiu na escola por gostar do movimento, de estar na cidade. Relata que ao sair da aldeia e ir para a cidade gostava de ficar olhando as

casas e prédios, imaginando-se vivendo lá. E para isso, por mais complicado que fosse, queria aprender as coisas dos brancos e inserir-se nesse meio. Mesmo reprovando na escola por vários anos consecutivo, conseguiu concluir o ensino médio, e no início dos anos 2000 com a instalação da FUNAI na comunidade, conseguiu uma bolsa da Fundação para fazer faculdade em uma universidade particular.

Relata que a universidade foi um grande divisor de águas em sua vida e na sua formação, momento em que passou a ter mais consciência das especificidades da sua cultura. Aponta que estar na universidade, em princípio, gerou uma “certa estranheza”:

De início olhavam meio assim pra gente. De certo pensavam, né? “Que esses índios querem aqui? De certo vieram vender cestos!”. Mas aí depois se acostumaram. Eu acho que tudo o que é novo causa estranheza de início, né? (QUINZE)

Após concluir a graduação, trabalhou como professor na escola da comunidade. Diz que essa surgiu na comunidade a partir dos anos 2000, e que junto com ela nasceu uma preocupação das lideranças sobre o que ensinar para as crianças, e sobre preservar a cultura e os costumes indígenas. Sentindo a necessidade de especializar-se mais buscou o mestrado na área da educação. Chegou a cogitar a possibilidade de fazer na mesma universidade onde se formou, porém sendo esta particular não teria condições de pagar a mensalidade do mestrado.

Por isso em 2018, conhecendo a proposta de um programa de pós graduação de uma universidade pública do Rio Grande do Sul que reservava vagas para indígenas, inscreveu-se para a seleção e foi aprovado. No entanto, relato certa decepção com o mestrado:

Eu achava que era diferente, que ia poder me ajudar a pensar coisas para melhorar nossa escola lá. Mas não é bem assim, né? Muito diferente mesmo. A gente não tem espaços quase aqui para discutir sobre isso. É muita teoria, né? Se fala muito da escola e, da educação num geral. Se estuda muito teóricos de fora. Mas não... não se fala, né? Sobre as escolas em si. Ainda mais indígenas. (QUINZE)

Relata também a pressão exercida pela sua orientadora pela produção

acadêmica e pelo formato da escrita acadêmica. Além disso, aponta que atualmente no mestrado:

As pessoas te olham diferente, te evitam. E não é coisa da minha cabeça, que na [nome da instituição onde cursou a graduação] eu não percebia isso. Aqui parece que por tu ser índio, tudo é mais difícil. Tu é mais cobrado, né? Se implicam muito. Eu acho que aqui é muito discurso, e pouca prática. (QUINZE)

Apesar do forte tom de crítica quanto a relevância do mestrado, Quinze acredita que ocupar o academia é fundamental para o futuro do seu povo, para garantir que se tenha mais consciência política e de cuidado com a cultura e costumes próprios, para que as situações por ele vivenciadas não continuem se repetindo.

#### **4.5 Lourdinha**

Com a intermediação de Doninha a entrevista com Lourdinha foi gravada em 20 de julho de 2020. Bastante espontânea, Lourdinha trouxe em sua fala detalhes importantes de sua trajetória educativa e acadêmica.

Natural do interior da Bahia e de origem Pankaru, graduou-se em Pedagogia, e atualmente aos 24 anos de idade é mestranda em Antropologia Social em universidade pública do sudeste do Brasil. Relata que sua comunidade indígena de origem tem pouco mais de 100 habitantes, e sofre com a perda da identidade e da cultura indígena:

A gente lá não tem mais aquela questão dos ritos, das festas, da religião. Isso se perdeu mesmo com o tempo. Por isso que estou estudando sobre as memórias do tronco velho Pankararu... A verdade é que a gente perdeu praticamente tudo da nossa cosmovisão, sabe? Então, tem sido muito difícil, que aí se vive nesse meio termo, entre a sociedade branca e, a vida indígena originária, que a gente não tem mais (LOURDINHA).

Lourdinha fez toda a escola básica em instituição de ensino regular, onde afirma ter convivido com o preconceito e a indiferença dos professores: “A gente sofria muito preconceito... era motivo de piada, ninguém queria ficar perto... diziam que

tinham nojo da gente. E o pior é que ninguém fazia nada...”. Diz não ter recebido nenhum incentivo da família ou da comunidade para estudar pois não se via, na época, sentido para as crianças estarem estudando, a não ser para cumprir as exigências do conselho tutelar da cidade. No entanto, Lourdinha afirma ter encontrado nos livros a motivação para estudar: “[...] Quando comecei a ler, gostava muito... levava os livros pra casa. Eu falava pra mainha que um dia eu ainda ia sair para conhecer o mundo.”

Com o gosto pelo estudo foi conquistando o seu espaço. Apesar do preconceito sofrido por anos consecutivos, durante o ensino médio ao ganhar um concurso de redação da escola passou a ser mais respeitada. Em 2013, por meio de convênio da FUNAI com uma universidade particular de Vitória da Conquista saiu da comunidade para cursar pedagogia. Apesar da universidade estar disposta a receber indígenas estudantes, afirma que o contato com colegas brancos foi bastante difícil no início, relata que:

Na faculdade, quando a gente iniciou o curso, o pessoal sempre olhava pra gente de forma diferente... Olhavam a gente com cara de nojo. Aí como a gente era bem focada e, a gente tinha tempo pra estudar... isso eu nunca posso reclamar, que como a gente ganhava a bolsa, a gente tinha o tempo todo livre, aí eu aproveitava para estudar... com o tempo, elas começaram a vir pedir pra gente ajudar elas! (LOURDINHA).

Decidida a prosseguir os estudos após a faculdade, encontrou em seu orientador de TCC um grande incentivador, apresentando a ela os programas e linhas de pesquisa onde poderia se inserir. Fez seleção inicialmente em dois programas de pós-graduação em educação e não foi aprovada. Atribui ao fato de ser indígena a não aprovação nesses programas, pois ambas as universidades não possuíam programa de reserva de vagas específicas para indígenas. Interessada na área da Antropologia Social fez seleção em programa de mestrado nessa área, e que possuía reserva de vagas, sendo aprovada.

Para Lourdinha, os maiores desafios de estar estudando na pós-graduação diz respeito ao fato de precisar trocar de estado e viver na cidade grande, longe da sua família e de sua terra. Além disso, afirma sofrer muita resistência dentro de sua comunidade de origem, pelo fato de ser mulher e ter deixado sua terra para estudar fora:

E quando vou pra lá, tem umas pessoas que me olham de canto, porque eu sai de lá... acham que eu deixei de ser indígena... [...] pelo meu pai eu nem tinha saído! ... até hoje, ele ainda me olha meio torto quando eu vou pra lá [...] Pra ele mulher tem que casar cedo, ter filho. O medo dele é que eu envergonhe ele, a família, que volte com filho pra lá, ou que case com alguém que não é de lá. Nossa, isso seria o fim pra ele. (LOURDINHA).

Apesar das dificuldades, Lourdinha afirma que “[...] estamos fazendo história”, sendo pioneiras na ocupação de um campo que tradicionalmente não foi ocupado por mulheres indígenas. Originária de uma família que nunca teve contato com a escola, Lourdinha superou as dificuldades e está prestes a se tornar mestre. E sente que com seu exemplo tem influenciado outras mulheres indígenas a seguir o mesmo caminho. Relata que depois dela tem uma parente que “[...] também se animou a fazer Pedagogia.”

#### **4.6 Mocinha**

Por intermédio primeiramente de Doninha, e também com a indicação de Lourdinha, estabeleci contato com Mocinha e agendamos a entrevista para o dia 22 de julho de 2020. Mocinha é de etnia Tabajara, natural do litoral da Paraíba, e atualmente aos 22 anos idade cursa o Programa de Pós-Graduação em Educação de uma grande universidade pública do sudeste do Brasil.

A exemplo de Lourdinha, ao ingressar na escola, Mocinha encontraria nos livros e revistas um refúgio para a sua realidade.

A única coisa que gostava, era de pegar os livros na biblioteca, e ficar olhando os lugares, as roupas, as coisas... tudo. Eu me imaginava branca e indo para esses lugares... [...] eu sonhava em conhecer... Ficava horas olhando numa revista o Rio de Janeiro e, ficava pensando... Mas eu não acreditava em mim, eu só sonhava. Aí um dia uma professora veio falar comigo, perguntou o que eu tava olhando... Ôxi! Eu tava com os olhos cheio de lágrima, e ela quis saber porque, eu contei que queria ser branca, ser rica, pra sair de onde eu morava. Aí ela me disse que eu não precisava ser branca pra ter essas coisas, que se eu estudasse, que se eu me esforçasse, eu poderia ter isso tudo, que eu poderia conhecer e ir pra onde eu quisesse. (MOCINHA).

A realidade da qual procurava fugir dizia respeito a vulnerabilidade social de sua comunidade de origem. No entanto, para Mocinha, o sonho nunca foi acumular coisas: “[...] riqueza, é a gente poder desfrutar das coisas que o mundo oferece, sabe? Eu acho que se a humanidade produz coisas boas, todo mundo teria que ter o direito de aproveitar, sem se privar...”. Procurava fugir também do preconceito e bullying sofridos na escola:

Eu sofri muito na escola, porque quando eu era criança, eu era bem fofinha. Sofri muito por isso. Aí eu também tinha dificuldade de aprender, sabe? Aí eu era chamada de “porca gorda” essas coisas... Eu chorava direto, não queria ir pra escola. Mas meu pai me levava todos os dias... teve uma época, que ele ficava no recreio, sabe? Pra ninguém me incomodar. Mas com muito perrengue, cheguei na oitava série e me formei. Aí fui pra escola mais na cidade. Aí nessa época eu tinha emagrecido, mas tinha uma auto estima muito baixa. Aí qualquer coisa me machucava. Aí comecei a sofrer por ser indígena, sabe? Era um horror... (MOCINHA).

Atribui ao pai a força de nunca ter desistido da escola, e a uma professora do ensino médio o incentivo para ingressar na faculdade. Como os pais de Mocinha não tinham condições de mantê-la estudando a nível de graduação, sua professora do ensino médio conseguiu estadia para ela numa casa de parentes seus que viviam em João Pessoa. Em troca de cuidar das crianças e limpar a casa, Mocinha ganhava moradia e um salário por mês. Prestou vestibular para história em uma universidade pública, sendo aprovado por meio da política de cotas.

Conta que mesmo na faculdade, o fato de ser indígena e principalmente cotista era motivo de preconceito o que, aliado à distância da família quase a fez desistir do curso. No entanto:

[...] Mas a minha salvação foi que me convidaram para um coletivo, de estudantes negras e indígenas, lá da faculdade. [...] Uma colega minha me apresentou. Aí eu comecei a me encontrar de vez. Ôxi! A gente se encontrava toda semana, para conversar em roda, para debater algum texto. Foi lá que conheci a obra de Angela Davis, conhece? (MOCINHA).

Para Mocinha o coletivo e as leituras que fez da obra de Angela Davis foram fundamentais para assumir a sua identidade indígena e se posicionar de forma diferente como mulher indígena no campo acadêmico: “[...] Eu não fico mais quieta

não! Ôxi! Eu não passei todos os perrengues que passei pra ficar quieta... hoje eu me imponho.” Recordando de sua professora do ensino fundamental que lhe mostrou que não precisava ser branca para conhecer o mundo, e buscando prosseguir os estudos, fez seleção para um programa de pós-graduação em uma cidade do sudeste do Brasil, para onde mudou-se. Relata que o fato de ter entrado pelo programa de cotas no mestrado rende-lhes um certo preconceito por parte dos colegas mestrandos ao qual tem combatido veementemente.

O protagonismo de Mocinha em superar as dificuldades e chegar até a pós-graduação tem alterado significativamente as perspectivas educacionais de sua família. Em tom alegre anuncia que:

“[...] eu até convenci meu pai a estudar! Ele só tinha o ensino fundamental, aí incentivei ele a voltar pra escola e terminar o ensino médio [...] Ele fez até faculdade. Se formou ano passado, em Pedagogia! [...] Foi EAD, mas o que importa é que ele se formou e, hoje está dando aula lá... na escolinha que tem lá.

**Entrevistador:** Que bom isso! E tem mais alguém da tua família que tem faculdade?

**Mocinha:** minhas duas irmãs agora estão estudando, começaram agora também. Estão fazendo administração (MOCINHA).

Relata também que a abertura de um pólo EAD próximo da comunidade tem se constituído em uma excelente oportunidade de qualificação para os seus parentes indígenas. De acordo com Mocinha: “[...] o diploma, muda tudo na vida da gente. Ele te habilita a você sonhar em uma vida diferente daquela que você poderia ter se vivesse a vida toda lá. Te dá perspectivas de lutar por uma vida melhor.”

#### 4.7 Vicente

A entrevista com Vicente aconteceu em 30 de julho de 2020, marcada também por intermédio de Doninha e com apoio de Mocinha. Bastante reservado e de poucas palavras, Vicente foi descortinando aos poucos detalhes de sua trajetória. Por questões éticas, e para preservar o anonimato, omitimos nessa pesquisa a origem étnica de Vicente, pois sua comunidade de origem possui cerca de 100 habitantes

habitantes apenas, os quais vivem todos na mesma comunidade ao norte do Brasil.

Reduzidos populacionalmente devido a corrida da borracha dos anos 60, a tribo de Vicente perdeu seu território originário, e no início dos anos 90 foi transferida pelo governo para viver em uma área indígena da união ocupada por outros povos indígenas. A luta pela retomada das terras originárias, e pela preservação da cultura, da línguas e costumes próprios levou as lideranças da pequena comunidade de Vicente a investirem na formação de seus jovens.

Vicente cursou o ensino fundamental na terra indígena onde nasceu, e não havendo escolas de ensino médio nem universidade nas proximidades, foi enviado em 2013 juntamente com mais dois companheiros indígenas para Manaus, onde concluiu o ensino médio e prestou vestibular para história em uma universidade pública. De acordo com Vicente: “A gente veio pra Manaus pra estudar. Foi num projeto que teve, das lideranças nossas, junto com o governo e com a FUNAI. Ainda de acordo com Vicente:

A nossa liderança, tem essa visão, que é importante a gente estudar, para poder lutar pelo que é nosso, entende? [...] Aí então eles investem muito nos estudos. Por isso enviaram a gente (VICENTE).

Enquanto seus companheiros optaram pelo curso de direito, Vicente escolheu o curso de história para compreender sobre a ocupação e colonização do Brasil, e ao mesmo tempo resgatar a história do seu povo. Aponta que o objetivo de estar na faculdade é para adquirir os conhecimentos necessários para lutar pelo seu povo: De acordo com ele: “Eu entendo que a universidade ensina as coisas de branco. A gente veio para aprender isso. Mas isso não muda aquilo que é nosso, entende?”

De acordo com Vicente:

[...] a gente está lutando com o governo, pela demarcação de uma área nossa, sabe? A gente tem o reconhecimento do governo, mas não tem uma terra nossa. A gente foi enviado para morar com os [nome da etnia com quem dividem terras], mas lá não é nosso lugar... a gente quer a terra dos nossos antepassados, que foi tomada [...] E para isso, o caminho é a gente preservar a nossa cultura, nossa língua. E aí o caminho é os estudos... (VICENTE).

E concluída a graduação, Vicente acredita ainda não estar preparado para contribuir com seu povo. Enquanto seus parentes indígenas retornaram a comunidade formados em advocacia, decidiu especializar-se ainda mais. Veio ao sudeste do Brasil para buscar o mestrado em Antropologia. Não sendo aprovado no programa de Antropologia, conseguiu ingressar no mestrado em educação e objetiva após a conclusão do mestrado, fazer a seleção para o doutorado em Antropologia.

Vicente relata que as maiores dificuldades encontrada durante a sua trajetória formativa diz respeito mais a questão da língua do que propriamente à questões culturais. Aponta que consegue conciliar e separar “[...] os conhecimentos dos brancos dos nossos”. Aponta que a distância de sua comunidade, e especialmente agora no mestrado onde não convive com nenhum membro de sua etnia, tem se constituído um desafio grande. Mas de acordo com ele: “[...] eu tenho que aprender como funciona as coisas. Eu tenho que ter ideia. Sem ideia a gente não faz nada, mas com ideia a gente faz e orienta nossos irmãos, a gente orienta, entende?”.

Além da distância dos companheiros e da comunidade, relata não ter encontrado maiores desafios no campo acadêmico pelo fato de ser indígena. Narra apenas um certo desconforto pelo fato de ser cotista no mestrado, onde afirma haver ainda uma incompreensão dos colegas brancos, e da sociedade como um todo sobre a reserva de vagas específicas nesse nível da educação.

#### **4.8 Paulo**

O contato com Paulo aconteceu a partir da leitura do trabalho de dissertação defendido por ele, onde discute sobre os povos guaranis do Rio Grande do Sul. Na dissertação, Paulo apresenta-se como indígena guarani e funcionário concursado da FUNAI. Convidado para fazer parte da pesquisa, Paulo aceitou imediatamente concedendo entrevista no dia 30 de julho de 2020.

Paulo atualmente é doutorando em história de uma universidade pública do estado do Rio Grande do Sul, mesma universidade onde cursou o curso de história e defendeu o mestrado na mesma área. De origem guarani, declara-se como “indígena urbano”, uma vez que não nasceu em uma comunidade ou terra indígena, e vive

atualmente em território urbano com sua esposa e filhos.

Relata que seus pais, ambos da etnia guarani, viviam em comunidade indígena quando conheceram e decidiram casar-se. No entanto, o casamento não teve a aprovação das famílias dos dois lados, motivo pelo qual foram expulsos do convívio comunitário, refugiando-se em uma fazenda onde trabalharam como caseiros. Assim, Paulo nasceu e cresceu na fazenda, longe do convívio com seus parentes indígenas. Por ter a mesma idade do filho do patrão de seus pais, e por terem crescidos juntos na fazenda, passou a frequentar a escola com ele, e juntos também decidiram ir para a faculdade, embora para cursos diferentes.

Paulo relata que seus pais nunca tiveram contato com a escola, e inclusive seu pai era muito resistente a ideia dele estudar:

Meu pai sempre dizia que escola era coisa de juruá, que não tinha serventia pra nós. Falava que a gente tinha que se conformar com o nosso destino, que era trabalhar no pesado para sobreviver... enfim, pra ele a escola não servia pra nada. (PAULO)

Com o apoio dos patrões, cursou o ensino médio em escola regular, onde afirma ter tido bom desempenho embora no início sofreu bastante pelo fato de ser de origem indígena: Relata que na escola: “a molecada sempre pegava no pé, né? Pelo meu jeito, por ser índio. Diziam que eu era a sombra do [nome do filho do patrão], que eu era o escravo dele... mas era mais no início, até uma certa idade. Depois isso passou...”

Incentivado pelo amigo, prestou vestibular em uma universidade federal para o curso de história sendo aprovado pelo acesso universal, pois na época em que ingressou na graduação não existia ainda a política de cotas implantada na universidade para ingresso nos cursos de graduação. Acredita que o fato de ser indígena não teve impacto significativo na sua trajetória acadêmica, mas relata que:

[...] o fato de ser indígena, eu acho que no início causou estranheza, né? Que o pessoal não é acostumado a ver um indígena fazendo as mesmas coisas que eles. No começo o pessoal fica meio que arredio contigo, com a tua presença. Mas aí a gente vai conquistado o nosso espaço eu acho. E aí depois a tua presença passa a ser normal. (PAULO)

Ainda durante a graduação, Paulo prestou concurso para a FUNAI, e desde então tem prestado assistência a comunidades indígenas, especialmente aldeias guaranis, arregimentando documentos para demarcação de terras e assessorando projetos que visam assegurar acesso à saúde, educação e assistência para as comunidades.

Embora durante toda sua trajetória educativa não tenha usufruído da política de ações afirmativas, avalia que a reserva de vagas específicas para indígenas na universidade é fundamental para mais indígenas possam ingressar nesse campo, e buscaram a qualificação necessária para a defesa de suas comunidades.

Eu nas minhas andanças, sempre tenho conversado com o pessoal, para aproveitarem que ainda tem essa oportunidade... eu digo, que ainda se tem essa facilidade, né? Que antigamente, a gente não tinha como ingressar numa universidade. Agora tem as cotas... sempre penso que temos que aproveitar enquanto o governo não banir. E tenho visto vários companheiros que tem ingressado na universidade, mas infelizmente nem todos conseguem, né? Se formar. Acho que temos muitas coisas ainda para mudar... [...] A maioria acaba parando mesmo pelas dificuldades econômicas, de ter que ir pra universidade, se deslocar, pagar os custos... aí tem as questões familiares, de trabalho. Pro indígena é sempre mais complicado pela questão social, né? E também tem a questão de representatividade... eu acho que a maioria não se sente representado na universidade, sabe? Que é um mundo bem diferente daquele que a maioria vive. Aí é difícil motivar pra continuarem estudando... (PAULO)

Como indígena, doutorando e ocupando o cargo na FUNAI, Paulo avalia que possui condições de contribuir substancialmente com as comunidades indígenas nas quais tem prestado assistência. Pontua que seus estudos a nível de pós-graduação tem por objetivo contribuir em aportes para a demarcação e manutenção das terras indígenas. Acredita também que sua origem indígena é fundamental para uma maior identificação com as comunidades: “Agora a gente mesmo tem condições de lutar pelos nossos direitos, por nós mesmos. E isso é muito importante para nós.”

#### **4.9 Pedro**

A entrevista com Pedro aconteceu em 05 de Agosto de 2020, após ter sido

remarcada três vezes por problemas de conexão com a internet. Cheguei até Pedro a partir da lista de discentes de Programa de Pós-Graduação do qual faz parte, a qual possibilitou localizar seu perfil nas redes sociais.

Aos 40 anos de idade, Pedro é doutorando em História em uma universidade pública do Rio Grande do Sul, onde cursou também a graduação em história e o mestrado em educação. A entrevista com Pedro é marcada fortemente pela sua vivência religiosa, e pela referência aos costumes originários do povo Guarani do qual faz parte.

Relata que sua infância foi marcada pela migração, e por isso não teve qualquer contato com a escola antes dos 18 anos de idade. Por ordem dos espíritos de seus ancestrais falecidos iniciou na escola para aprender “as coisas de branco”:

Que pra tu ser Guarani não precisa de escola, né? Pra ser Guarani a gente aprende com os Karaí, aprende com os espíritos... os Karaí ensinam o que a gente precisa, os espíritos como a gente deve viver. Mas a gente vive no mundo com os outros... e o mundo dos juruá a gente precisa ter o estudo, pra compreender, né. [...] a gente sabe como viver, como cuidar da natureza. Eu quando vou dormir eu dormir rezo pra Ñanderu. Quando acordo, tomo o chimarrão e converso com Ñanderu e ele me orienta o que tenho que fazer. Assim eu vivo e cuido de minha família. E quando vou para as reuniões converso antes com Ñanderu, ele me orienta pra resolver as nossas questões. Mas os juruás não seguem a vontade de Ñanderu. Aí a gente tem que aprender... (PEDRO).

Pedro conta que inicialmente foi para a escola para aprender o básico, o suficiente para conhecer a escrita para saber ler uma placa, pegar ônibus, contar dinheiro e comprar as coisas no mercado. Somente anos mais tarde, percebe que:

[...] os estudos é algo que a gente precisa pra cuidar da nossa tekoha... porque se a gente não tem uma tekoha, uma terra da gente, como a gente vai continuar vivendo? Que os espíritos não vivem em qualquer lugar. Eles não falam contigo em qualquer lugar. Eles falam comigo lá no meio do mato... eles não gostam do movimento das cidades. Então a gente precisa da terra, pra manter os espíritos dos nossos antepassados perto. Que pra tu ser Guarani não precisa de escola, né? Pra ser Guarani a gente aprende com os Karaí, aprende com os espíritos... os Karaí ensinam o que a gente precisa, os espíritos como a gente deve viver. Mas a gente vive no mundo com os outros... e o mundo dos juruá a gente precisa ter o estudo, pra compreender, né. [...] a gente sabe como viver, como cuidar da natureza. Eu quando vou dormir eu dormir rezo pra Ñanderu. Quando acordo, tomo o chimarrão e converso com Ñanderu e ele me orienta o que tenho que fazer. Assim eu vivo e cuido de minha família. E quando vou para as reuniões converso antes com

Ñanderu, ele me orienta pra resolver as nossas questões. Mas os juruás não seguem a vontade de Ñanderu. Aí a gente tem que aprender... (PEDRO).

Dessa forma, para Pedro, os estudos é uma forma de sobreviver no mundo dos brancos, de lutar pela terra dos seus povos e assim não perder o contato com os espíritos dos seus antepassados. Relata que na sua última mudança, quando passou a viver próximo da cidade grande, foi orientado pela divindade a concluir a escola básica e a ingressar na universidade, tendo feito o vestibular no ano de 2010, sendo aprovado por meio do sistema de cotas.

Conta que ao chegar na universidade estranhou muito por não encontrar rostos indígenas conhecidos, por ser visto com uma certa desconfiança, e principalmente por perceber que a sua palavra e seus costumes, preciosos na comunidade onde vive, não possuem validade e/ou não são respeitados no ambiente universitário. Relata que:

Eu acho que o pessoal tem mais consciência, de que a gente tem direito de ocupar o espaço que é de todo mundo, né? Mas ainda tem muita falta de respeito com o modo como a gente vive. Aqui não respeitam Ñanderu. Não precisa acreditar, mas respeitar. E não respeitam. Eu quando falo que converso com Ñanderu, que ele me diz o que eu tenho que fazer, me acham louco, sabe? Eu não posso usar o que Ñanderu e os espíritos dos meus antepassados me falam sobre como meu povo chegou aqui, sobre o que eles passaram aqui... Eu não posso escrever isso. Que dizem que não pode, que tem que ter prova. Que pra tu ser Guarani não precisa de escola, né? Pra ser Guarani a gente aprende com os Karaí, aprende com os espíritos... os Karaí ensinam o que a gente precisa, os espíritos como a gente deve viver. Mas a gente vive no mundo com os outros... e o mundo dos juruá a gente precisa ter o estudo, pra compreender, né. [...] a gente sabe como viver, como cuidar da natureza. Eu quando vou dormir eu dormiro eu dormiro pra Ñanderu. Quando acordo, tomo o chimarrão e converso com Ñanderu e ele me orienta o que tenho que fazer. Assim eu vivo e cuido de minha família. E quando vou para as reuniões converso antes com Ñanderu, ele me orienta pra resolver as nossas questões. Mas os juruás não seguem a vontade de Ñanderu. Aí a gente tem que aprender... (PEDRO).

Mesmo com todas essas diferenças, imediatamente após concluir a graduação, Pedro fez seleção para o mestrado nos programas de História e Educação, sendo aprovado apenas no mestrado em educação. Para não interromper os estudos, cursou o mestrado em educação, e fez novamente a seleção para o programa de História que já havia instituído a reserva de vagas, sendo aprovado. Conta que seu objetivo é deixar registrada a história e cultura do seu povo, bem como garantir que seu povo e

seus filhos possam ter a garantia de viverem na terra de seus antepassados:

Para ele:

Eu acho que a faculdade, que o conhecimento, dá as ferramentas hoje para a gente lutar pela nossa tekoha, para garantir nossos direitos, sabe? O que a gente quer é uma terra boa, uma tekoha onde a gente consiga viver bem, plantar, criar nossos bichinhos, andar no mato... Só que tudo isso está ameaçado. Quando a gente não tinha estudo, os juruá iam empurrando a gente, enganando. E como eles são maioria, se a gente não se defender, quem vai? Que pra tu ser Guarani não precisa de escola, né? Pra ser Guarani a gente aprende com os Karaí, aprende com os espíritos... os Karaí ensinam o que a gente precisa, os espíritos como a gente deve viver. Mas a gente vive no mundo com os outros... e o mundo dos juruá a gente precisa ter o estudo, pra compreender, né. [...] a gente sabe como viver, como cuidar da natureza. Eu quando vou dormir eu dormir rezo pra Ñanderu. Quando acordo, tomo o chimarrão e converso com Ñanderu e ele me orienta o que tenho que fazer. Assim eu vivo e cuido de minha família. E quando vou para as reuniões converso antes com Ñanderu, ele me orienta pra resolver as nossas questões. Mas os juruás não seguem a vontade de Ñanderu. Aí a gente tem que aprender... (PEDRO).

Pedro é um dos primeiros doutorandos de sua comunidade. Seus pais e seus antepassados nunca tiveram estudos. Acredita que essa necessidade surgiu principalmente nos últimos anos, quando o povo guarani começou a perceber que poderia perder o pouco que ainda lhes restava. Conta com orgulho que atualmente sua comunidade tem em torno de seis jovens na graduação, e uma indígena está fazendo a seleção para o mestrado.

#### **4.10 Manuel**

A entrevista com Manuel aconteceu em 15 de agosto de 2020. O contato foi estabelecido a partir de uma matéria veiculada nos meios de comunicação, que o apresentava como um dos primeiros enfermeiros indígenas a assumir o comando de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) dentro da terra indígena de origem. A matéria discutia a importância da universidade na formação profissional de agentes indígenas que passam a aplicar os conhecimentos obtidos na academia para defender os direitos e cuidarem de suas próprias comunidades.

E a trajetória educativa de Manuel tem evidenciado justamente essa

preocupação em aplicar os conhecimentos obtidos na universidade para melhorar as condições de saúde da comunidade de onde é originário. Manuel conta que sua geração foi a primeira que teve contato com a escola. Seus pais e avós nunca chegaram a frequentar os bancos escolares.

Ingressou na escola no ano de 1998 quando foi fundada uma escola de anos iniciais na aldeia onde sempre viveu com sua família. Entretanto, como todos os professores eram brancos, diz não haver uma preocupação na época sobre o que se ensinava para as crianças indígenas. De acordo com Manuel:

Eu vejo que na época não se tinha a preocupação... os professores não se preocupavam com essas coisas de cuidar da nossa cultura. Eles vinham ensinavam a gente, falavam sobre o mundo sobre os conhecimentos dos brancos e era só isso. Então, pra gente era isso que era o mundo, sabe? A gente se sentia fora de tudo isso e queria entrar... (MANUEL).

A partir da 5ª série do ensino fundamental (atualmente 6º ano do ensino fundamental após reestruturação dada pela lei nº 11.274/2006), Manuel passou a estudar na cidade, quando a prefeitura disponibilizou um ônibus para transportar as crianças da aldeia. Conta que ir para a escola fora da aldeia foi a primeira vez que conheceu a cidade, que saiu da aldeia onde vivia. Afirma que na escola ele e seus colegas da aldeia sofreram bastante, principalmente pelas condições econômicas e pelo modo como se vestiam. Foi nessa época da escola que perdeu um de seus irmãos mais velho por leptospirose.

Manuel conta que nesse período criou um sentimento de revolta com a sua realidade de forma que passou a desejar intensamente viver fora da comunidade. A perda do irmão, os preconceitos sofridos na escola, somada a situação de vulnerabilidade que vivia na comunidade faziam-no desejar sair da aldeia e viver na cidade com os brancos. Foi esse sentimento que o motivou a buscar a universidade inicialmente como uma forma de fuga. Narra que:

[...] pra mim, ter entrado na faculdade, eu me sentia branco já, sabe? Eu achava que tinha me libertado da minha vida da comunidade. Mas aí eu comecei a ver que não era bem assim... que as pessoas são bastante cruéis, não todas, claro, mas muitas... eu enfrentei muita dificuldade por ser de origem indígena... por ter entrado pelas cotas também... [...] Eu por mais que tentava me enturmar, era difícil, as pessoas te evitavam, não ficavam perto...

foi muito difícil mesmo. Que não era comum ainda na época... isso era 2008, ter indígena lá na universidade. Eu era parado volta e meia pelos seguranças da universidade, revistado... imagina! Nunca via nenhum dos meus colegas passarem por isso. E tu via na cara das pessoas... até... até dos professores, um certo preconceito com a origem...[...] Foi aí sabe? Que eu me vi como índio, que não tinha como mudar quem eu era... E aí quando eu voltava pra cá e via meus pais sofrendo, minha família sofrendo com problemas de saúde, eu via que tinha conhecimento para ajudar eles. Aí foi isso que foi me fazendo lutar, preservar... (MANUEL).

A opção de Manuel pelo curso de enfermagem se deu a partir de uma promessa feita ao espírito do irmão falecido, que iria estudar para que nenhuma criança mais morresse do mesmo problema. Ingressou na universidade no ano de 2008 pela política de ações afirmativas. Após a formatura, foi contratado pelo município para atuar na UBS recém inaugurada na sua comunidade de origem, onde atualmente é concursado e atua como diretor da unidade.

Ingressou no mestrado em enfermagem motivado pelo plano de carreira do município que beneficia pessoas com títulos de mestres e doutores, mas também por poder qualificar-se ainda mais para atuar na sua comunidade. Para Manuel:

[...] hoje eu vejo que um pouco de estudo pra nossa comunidade faz muita diferença. A gente consegue auxiliar muito, a orientar, a cuidar. Principalmente nessas questões mais básicas, sabe? Que a gente sabe que a prevenção em saúde hoje é um dos melhores recursos para evitar problemas maiores, doenças mais graves. E esse é o trabalho da enfermagem. (MANUEL).

Manuel também relata ser um dos pioneiros da comunidade a ter ser formado em nível superior e a ingressar na graduação. Entretanto, ressalta o fato de que no ano de 2010, uma iniciativa das lideranças de sua comunidade em parceria com uma universidade federal do estado de Santa Catarina, por meio do PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas formou uma leva de professores da comunidade, que nos últimos anos tem se dedicado à formação das crianças indígenas assegurando um respeito maior aos costumes e vivências próprias da comunidade.

## 5. ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS AGENTES PESQUISADOS

No capítulo anterior dessa tese, apresentamos de forma sucinta os principais acontecimentos biográficos dos dez agentes entrevistados. Acontecimentos esses que compõem as trajetórias desses agentes no campo universitário e da pós-graduação.

Nesse sentido, o presente capítulo se propõe a analisar os aspectos gerais e específicos que compõem as trajetórias apresentadas, ressaltando os movimentos do campo que possibilitaram ou condicionaram essas trajetórias, e as transformações e movimentos no *habitus* dos entrevistados ao longo do tempo.

### 5.1 Capital Cultural primário e trajetórias modais

Retomamos brevemente aqui o aporte teórico de Pierre Bourdieu, para quem ser humano atua dentro de campos de interesses, mediado pelos capitais incorporados ao longo de sua trajetória. Para o sociólogo, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (em forma de *habitus*); no estado objetivado (na forma de bens culturais, como quadro, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc) e na forma institucionalizada (na forma de certificados escolares e diplomas de graduação).

O capital cultural é transmitido de maneira inconsciente no processo de socialização do indivíduo, principalmente no interior do grupo familiar e social, e permanece ao longo da vida do agente, dizendo sobre o seus gostos, posturas, costumes (*habitus*). Assim, o agente é antes de tudo um representante de uma dada posição social e age de acordo com o *habitus* de seu grupo social incorporado ao longo de seu processo de socialização. Seu comportamento e suas escolhas são definidos em função de sua posição social de origem, e se convertem em estratégias de ação, não como produto da obediência a uma regra ou determinismo social, mas do *habitus* que conduz o agente a “escolher” o melhor possível dentro das possibilidades disponíveis desde o seu campo de origem.

Nesse sentido, para Bourdieu (1998), os capitais culturais incorporados no processo de socialização da criança, são fatores relevantes no processo de formação escolar, contribuindo para determinar o sucesso ou fracasso de uma trajetória educativa. Isso quer dizer que, se uma criança possui em seu círculo familiar pessoas que passaram pela experiência escolar ou de ensino superior, se possui contado desde cedo com capitais culturais escolares no estado objetivado, tendem a interiorizar as expectativas em relação ao seu futuro escolar que moldarão o modo de agir dentro do sistema de ensino.

Entretanto, se olharmos para as trajetórias dos agentes pesquisados, conforme relato do capítulo anterior, apenas dois (Doninha e Mocinha) tem pais que possuíam algum nível de escolaridade (ambos com o ensino fundamental). Os demais oito agentes entrevistados relataram que nenhum de seus familiares, especialmente pais ou avós, tiveram qualquer contato com a escola. Evidencia-se na origem social desses agentes um baixíssimo capital escolar, capaz de produzir um *habitus* escolarizado inicial significativo.

Podemos perceber também na fala desses agentes a incorporação inicial de disposições do *habitus* ligadas às vivências de sua origem social, capazes de definir suas trajetórias dentro de um feixe de trajetórias possíveis ou modais, ou seja, trajetórias equiprováveis a partir de uma determinada posição ocupada pelo seu grupo social. Vejamos algumas proposições apontadas pelos agentes durante as entrevistas:

Antigamente quando se nascia na aldeia, a gente não tinha perspectiva de sair de lá. A vida dos indígenas sempre girou em torno da aldeia, da comunidade, da família, sabe? (DONINHA)

... Então, a perspectiva de uma criança que nasceu na aldeia, era ajudar os pais a sobreviver, depois ela também ia ter a sua família e lutar a vida toda também, para ter o mínimo.. (CONCEIÇÃO)

É que na época... é que... não se tinha essa visão que estudar era importante. Eu quando era criança não sabia que existia escola, que tinha isso. Então a preocupação maior mesma, era garantir a comida. (JOSIAS)

[...] quando você nasce mulher na aldeia, as matriarcas já fazem a reza e te benzem com ervas pra no futuro você ter um bom esposo, ter uma barriga boa para gerar filho e ser uma boa mãe. O teu destino é meio que definido

ali, no parto. (LOURDINHA)

Que pra tu ser Guarani não precisa de escola, né? Pra ser Guarani a gente aprende com os Karaí, aprende com os espíritos... os Karaí ensinam o que a gente precisa, os espíritos como a gente deve viver (PEDRO)

[...] eu tinha uma infância normal de uma criança indígena. A gente brincava, fazia as coisas... acompanhava os mais velhos para ir aprendendo para um dia ser igual a eles... Não posso dizer que era uma vida difícil assim... não! Eu tenho é saudades da minha infância, de caçar, pescar, poder andar livre... (MANUEL)

Portanto, podemos perceber que, no processo de socialização inicial e incorporação das disposições do *habitus* dos agentes pesquisados, não se evidenciam elementos que possam explicar as trajetórias escolares e acadêmicas. Entretanto, de acordo com Catani; et al (2017), na obra *A Distinção* (1979), Bourdieu evoca a ideia de que, apesar da trajetória individual permanecer fortemente condicionada pela origem social e pelos capitais incorporados inicialmente, “agentes dotados das mesmas propriedades e ocupando a mesma posição social [podem ter] uma trajetória social diferente da trajetória modal de seu grupo” (CATANI, et al, 2017, p. 355). Isso acontece uma vez que o *habitus* não é inflexível, mas se transforma à medida que a trajetória de um agente se realiza em campos distintos. A medida que os agentes transitam em campos distintos, e acumulam experiências de êxito e fracasso, vão constituindo estratégias de ação, relativo ao que é possível ou não dentro da realidade social concreta, incorporando-as como parte do seu *habitus*.

Em Lahire (2002) encontramos elementos capazes de explicar como as trajetórias dos agentes pesquisados não se limitam às grandes regularidades sociais do seu grupo de origem, ao evocar a ideia de que ao longo de sua trajetória, o indivíduo atravessa uma pluralidade de círculos sociais com princípios de socialização específicos, incorporando assim disposições múltiplas que podem estar em harmonia ou em contradição umas com as outras.

Nesse sentido, é importante perguntar na trajetória dos agentes pesquisados, quais vivências e/ou círculos sociais contribuíram para a incorporação de disposições e capitais que possibilitaram um investimento na educação escolarizada, capazes de provocar um deslocamento no feixe de trajetórias possíveis definidas desde a origem social desses agentes.

## 5.2 Deslocamentos no feixe de trajetórias possíveis:

Para Bourdieu (2007), a trajetória provável (modal) de uma classe é estabelecida em razão do patrimônio de capitais iniciais que são transmitidos e incorporados desde a infância pelos agentes oriundos da classe ou grupo social. Nessa perspectiva os estudos estatísticos atestam as grandes regularidades nas trajetórias de grupos e classes sociais.

Entretanto como vimos anteriormente, as grandes regularidades não são categorias fixas ou determinantes do futuro de um indivíduo dentro de sua classe de origem. De acordo com Lahire (2002), é possível observar o caso de estudantes que possuem grande capital cultural escolarizado que fracassam na sua trajetória escolar, e por outro lado, estudantes sem ou com baixo capital cultural escolarizado, que possuem trajetórias escolares de sucesso. Esses casos particulares expõem as debilidades dos descritores estatísticos e generalizações que se possam fazer a partir do estudo de propensões gerais de um grupo social.

Dessa forma, para Lahire (2002) é preciso no processo de estudo sobre trajetórias educativas, atentar para as práticas e formas de relação sociais que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar. É preciso levar em conta que os agentes transitam no “[...] seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições” (LAHIRE, 2002, p. 35).

Nesse sentido, as falas dos agentes entrevistados podem elucidar um pouco mais sobre os movimentos que possibilitaram um deslocamento no feixe de trajetórias possíveis ou prováveis (modais) de seu grupo de origem, e que possibilitaram (não sem contradições) um investimento na sua trajetória escolar.

Nas falas de Doninha, Conceição, Mocinha e Vicente fica evidente que a preocupação das lideranças indígenas com a preservação da cultura, dos conhecimentos e do modo de vida tradicional, principalmente após os anos 2000 (conforme discutido no capítulo 2 dessa tese), é um dos fatores que tem possibilitado a construção de uma ideia de valorização da educação escolar.

Doninha relata o apoio e incentivo incondicional do pai na sua trajetória escolar, entretanto, ressalta que ele faz parte da liderança da sua comunidade de origem, inclusive atualmente exercendo o cargo de vereador: De acordo com Doninha: “[...] na verdade, como ele trabalha na liderança da comunidade, ele tem uma visão mais ampla sabe? [...] Ele não tem estudo, nunca saiu de lá, mas ele pensa longe.”

Por sua vez, Conceição, Mocinha e Vicente complementam dizendo:

Olha eu acho que nos últimos anos as lideranças nossas, eles estão começando a perceber a importância que a universidade... que ela tem para melhoria da vida nas comunidades, né? Eu acho que mais recentemente... principalmente depois que as primeiras pessoas se formaram e aí começaram a contribuir aqui para comunidade trazendo ideias, coisas novas, ensinando as pessoas, acho que aí a gente conseguiu, que a gente começou a perceber a importância então da universidade. Eu vejo que fazer faculdade hoje é bastante incentivado aqui pela comunidade pelas pessoas de modo geral. Há bastante incentivo, há uma consciência de que fazer um curso superior é importante, de que estudar é importante. Isso é uma coisa que que não se via há pouco tempo atrás. (CONCEIÇÃO).

Eu vejo pelas lideranças novas, que começaram a surgir, acho que a partir dos anos 2000.. a gente mesmo, quando entrou na faculdade, acho que foi em 2003 e 2004, começou a organizar isso, né? a discutir sobre a necessidade da gente educar as nossas crianças, para formar bem elas.[...] Eu acho que as lideranças tem percebido, que não tem como ficar isolado, sabe? Não tem como ficar de fora de todo o processo que está acontecendo. Não tem como se isolar. Ou a gente se adapta, ou morremos. (MOCINHA).

A nossa liderança, tem essa visão, que é importante a gente estudar, para poder lutar pelo que é nosso, entende? [...] Aí então eles investem muito nos estudos. Por isso enviaram a gente. (VICENTE).

Até mesmo na fala de Pedro é possível perceber uma preocupação daqueles que estão a frente da comunidade, inclusive do próprio Pedro, a aposta nos estudos como uma forma de resguardar suas terras e suas vivências religiosas. De acordo com ele:

Eu tenho falado com os espíritos dos meus pais que já faleceram e com meus avós e bisavós... aí eu vejo o quanto a gente perdeu e, o quanto eles estão tristes porque o povo está morrendo, perdendo seus costumes, perdendo a ligação, sabe? [...] Então, os estudos é algo que a gente precisa pra cuidar da nossa tekoha... porque se a gente não tem uma tekoha, uma terra da gente, como a gente vai continuar vivendo? Que os espíritos não vivem em qualquer lugar. Eles não falam contigo em qualquer lugar. Eles falam comigo lá no meio do mato... eles não gostam do movimento das cidades. (PEDRO)

Por outro lado, nas falas de Lourdinha, Manuel, Josias e Quinze é possível observar o papel exercido pela própria instituição escolar, que provoca uma mudança significativa na percepção dos agentes com relação as suas possibilidades de vida.

Mas eu acho que foi a escola que faz a gente pensar diferente... acho que alguns professores que tive, que falavam sobre a importância de se estudar, aí a gente vai incorporando isso, vai vendo que é possível ter uma vida diferente. (LOURDINHA)

Eu me considero um privilegiado, sabe? Que quando eu era criança estava começando com essa coisa da escola, de incentivar a estudar... Eu entrei em 1999 na escola, arrecém tinham construído uma escola lá na comunidade. Então, era novidade, era uma coisa diferente. Aí vinham os professor (sic) de fora, eu gostava porque eram pessoas diferentes pra gente conversar. Eu me interessei bastante pelos estudos... [...] Para mim a escola foi o que me despertou para a vida, para aquilo que eu sou hoje. (MANUEL)

[...] Aí a FUNAI começou a oferecer aula, sabe? Uma professora que veio, disse que se a gente quisesse ter um trabalho melhor, tinha que estudar. Eu estava cansado de sofrer e, isso me interessou. Aí comecei a estudar... (Josias)

Depois que a escola foi pra aldeia e, que começou a ter professores nossos, as lideranças começaram a se preocupar, né? Com o que ensinar, sobre como os alunos devem aprender, essas coisas, né? Quem hoje tem toda aquela discussão em torno de preservar a cultura, né? de cuidar dos costumes, da língua. Aí a escola ela é importante pra isso. (QUINZE)

É importante destacar os agentes (professores) e capitais objetivados (livros) presentes na escola, e que se tornam significativos nas trajetórias dos agentes aqui pesquisados. Os professores da escola exercem papel importante nas trajetórias de Lourdinha e Manuel, como podemos citar acima. Além disso, a figura do professor escolar é central na trajetória de Mocinha. Conta ela que:

Aí um dia uma professora veio falar comigo, perguntou o que eu tava olhando... Ôxi! Eu tava com os olhos cheio de lágrima, e ela quis saber porque, eu contei que queria ser branca, ser rica, pra sair de onde eu morava. Aí ela me disse que eu não precisava ser branca pra ter essas coisas, que se eu estudasse, que se eu me esforçasse, eu poderia ter isso tudo, que eu poderia conhecer e ir pra onde eu quisesse.

Também foi uma professora do ensino médio de Mocinha que conseguiu para ela trabalho e moradia na casa de parentes que viviam em João Pessoa, o que

possibilitou que ela ingressasse na graduação.

Por outro lado, o contato com os livros (capital objetivado) exerceu, ainda que de maneira contraditória inicialmente, impacto significativo na percepção de Lourdinha, Mocinha e Manuel:

Quando comecei a ler, gostava muito... levava os livros pra casa. Eu falava pra mainha que um dia eu ainda ia sair para conhecer o mundo.

A única coisa que gostava, era de pegar os livros na biblioteca, e ficar olhando os lugares, as roupas, as coisas... tudo. Eu me imaginava branca e indo para esses lugares (MOCINHA)

Assim, eu achava que o mundo era só a aldeia, sabe? Aí eu fui saber que existia cidade, que existia países, que existia outros povos na escola. A professora trazia os livros, ensinava a gente. Eu fui saber que existia televisão, computador, essas coisas, na escola...

Inclusive o agente Paulo, que mesmo não tendo uma infância na comunidade indígena, é possível observar em suas colocações, que a “sorte” de entrar para a escola acompanhando o filho do patrão seria decisiva para a sua trajetória: Segundo ele:

Minha sorte que eu me criei junto com um dos filhos do dono da fazenda, né? A gente era praticamente da mesma idade e, sempre brincava. Aí ele quando começou a ir pra aula, eles me colocaram junto, pra fazer companhia pra ele. Meu pai não queria, mas também não quis contrariar acho o patrão e deixou. Aí fui estudando, sempre junto. (PAULO)

Por outro lado, o relato de Quinze é bastante emblemático para compreender as contradições que se estabelecem a partir da circulação de um agente em campos sociais heterogêneos.

Acho que apesar de tudo... apesar de tudo o que a gente passava, eu gostava de ir pra escola... talvez fosse pra sair da aldeia mesmo, pra poder ver o movimento. Eu gosto da agitação, gosto do movimento. Não gosto de ficar parado. Acho que meu espírito em outra vida morava na cidade (risos) que eu gosto disso.

As contradições e diferenças que se evidenciam entre a realidade da aldeia x cidade; aldeia x escola; livros x aldeia/escola, se constituem a partir das falas dos agentes em propulsores de ação, e que vão descortinando horizontes e perspectivas diferentes daquelas inicialmente prováveis.

### **5.3 Processo de escolarização e ingresso na graduação**

Como vimos anteriormente, a instituição escolar contribuiu de maneira significativa para o deslocamento nas trajetórias prováveis dos agentes pesquisados. Dessa forma, a presente seção tem por objetivo analisar as vivências e a circulação desses agentes no campo escolar, e como essas vivências impulsionaram e/ou influenciaram na escolha de seus cursos de graduação e na ocupação da universidade.

A escola foi experienciada de maneira bastante distinta pelos agentes entrevistados. Para Doninha, o processo de escolarização aconteceria sem sobressaltos, uma vez que a escola já tem uma tradição maior dentro da sua comunidade de origem, mais precisamente desde os anos de 1960 e 1970. Na mesma direção, Conceição menciona que apesar da escola não estar presente dentro da aldeia, sua estadia na escola aconteceu de forma tranquila, pois o município de origem é pequeno e “[...] aqui em [NOME DO MUNICÍPIO] tem muito índio!” (DONINHA). Para Conceição, o fato de haver um número significativo de indígenas ocupando a escola regular, contribui para que a presença dos mesmos não enfrentasse uma resistência significativa no contexto escolar.

Vicente por sua vez, conta que fez todo o ensino fundamental em uma escola situada na terra indígena onde vivia com seus pais, onde “[...] não encontrei maiores dificuldades.” (VICENTE). Entretanto, a mudança para Manaus e a realização do ensino médio em uma escola de EJA “[...] já foi mais difícil. Além de ser um lugar diferente, a gente já era olhado de forma diferente, pelo fato de ser indígena” (VICENTE).

E as dificuldades em estar na escola pelo fato de ser indígena é facilmente detectada na fala de seis dos dez agentes entrevistados. Todos relatam situações de

preconceito ou dificuldades em acompanhar o ritmo escolar:

Como a gente não tinha experiência de escola, não tinha todos aqueles conhecimentos, não estava tão habituado como os demais. Eu me sentia bastante envergonhado, por não saber, por ter dificuldade (JOSIAS).

Na época se tinha muito preconceito, a gente acabava sofrendo muito. As outras crianças atiravam as coisas na gente. Os professores também não ensinavam direito também, porque a gente era índio. É que também, isso faz quantos anos atrás.... Fazem mais de trinta anos já. Na época era muito diferente. Era bem sofrido, mas eu gostava...

**Pesquisador:** Reprovou algum ano?

**Quinze:** Vários... quatro ou cinco acho. É que a gente tinha dificuldade e, as vezes tinha que ajudar em casa também. Aí, sabe? Não tinha como ir pra escola, né? Mas eu gostava. Terminei a escola já tinha mais de vinte anos (QUINZE).

Na escola, isso era muito difícil. A gente sofria muito preconceito... era motivo de piada, ninguém queria ficar perto... diziam que tinham nojo da gente. E o pior é que ninguém fazia nada... isso que sempre me chateou muito com a escola e com a educação. Eu falava pra professora e, ela me dizia "isso é coisa da tua cabeça". Ou diziam que eu tava imaginando. Então... isso foi bastante complicado. (LOURDINHA)

A escola pra mim sempre foi um perrengue atrás do outro (risos) nem sei como sobrevivi! Sou uma sobrevivente, acho! (risos). É que eu sofri muito na escola, porque quando eu era criança, eu era bem fofinha. Sofri muito por isso. Aí eu também tinha dificuldade de aprender, sabe? (MOCINHA)

que a molecada sempre pegava no pé, né? Pelo meu jeito, por ser índio. Diziam que eu era a sombra do [NOME DO FILHO DO PATRÃO], que eu era o escravo dele... mas era mais no início, até uma certa idade (PAULO).

Aí eu ia estudar fora [...] Claro que sempre teve preconceito, sabe? Não sei se tanto pelo fato de ser indígena, mas pelo fato acho de ser pobre, de não ter quase o que vestir, eu acho que isso era uma das coisas que mais impedia a gente de se enturmar, de não estar bem vestido, bem arrumado... (MANUEL).

Na fala de Manuel também é possível observar como a escola, por meio de sua atuação, acaba produzindo violência simbólica, principalmente quando não há uma adequação de sua estrutura curricular para atender as especificidades das comunidades indígenas, e não possui professores próprios ou preparados para o atendimento às crianças indígenas. De acordo com Manuel:

Eu vejo que na época não se tinha a preocupação... os professores não se preocupavam com essas coisas de cuidar da nossa cultura. Eles vinham ensinavam a gente, falavam sobre o mundo sobre os conhecimentos dos brancos e era só isso. Então, pra gente era isso que era o mundo, sabe? A gente se sentia fora de tudo isso e queria entrar...

Por outro lado, na fala do indígena Pedro é possível observar o emprego de uma estratégia que tem sido adotada por muitas comunidades indígenas, que consiste em manter a escola como uma “coisa de branco”. Tassinari (2009), ao estudar a presença da escola entre os Karipuna do Uaçá e Mebengokré-Xikrin, evidencia que esses povos, a exemplo de muitas comunidades indígenas brasileiras mantêm a escola sempre como algo estrangeiro, não nativo. A autora aponta que: “A escola, como fonte exógena de saber, é uma entre tantas às quais as populações indígenas se debruçam e bebem com entusiasmo.” (TASSINARI, 2009, p. 16).

Para Pedro:

[...] eu comecei [na escola] pra poder aprender, para conhecer a escrita dos brancos. Que a gente precisava, né? Aí comecei lá e fiz uns anos. Apreendi o suficiente para saber ler para poder pegar um ônibus, contar o dinheiro, comprar as coisas no mercado, né?

Mantida estrategicamente como “algo de branco”, as dificuldades vivenciadas na escola são colocadas no mesmo rol das dificuldades cotidianas: “[...] eu vejo que as coisas todas que a gente quer, exigem... tem dificuldades. A escola também é assim. São dificuldades normais que a gente precisa conviver”.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas no campo escolar, os entrevistados são unânimes em afirmar que buscaram a graduação como uma forma de aprofundar os conhecimentos obtidos durante a experiência escolar, buscando a qualificação necessária para a atuação profissional para uma melhoria das condições de vida pessoal e comunitária.

Entretanto, é possível depreender da fala dos entrevistados, a contribuição de atores sociais que atuam como motivadores ou mediadores do ingresso desses agentes na graduação. Isso confirma uma vez mais as proposições de Lahire (2002),

para quem a heterogeneidade dos círculos sociais e o contato com atores diversos são fundamentais para compreender as diferentes trajetórias de agentes oriundos de um mesmo grupo social.

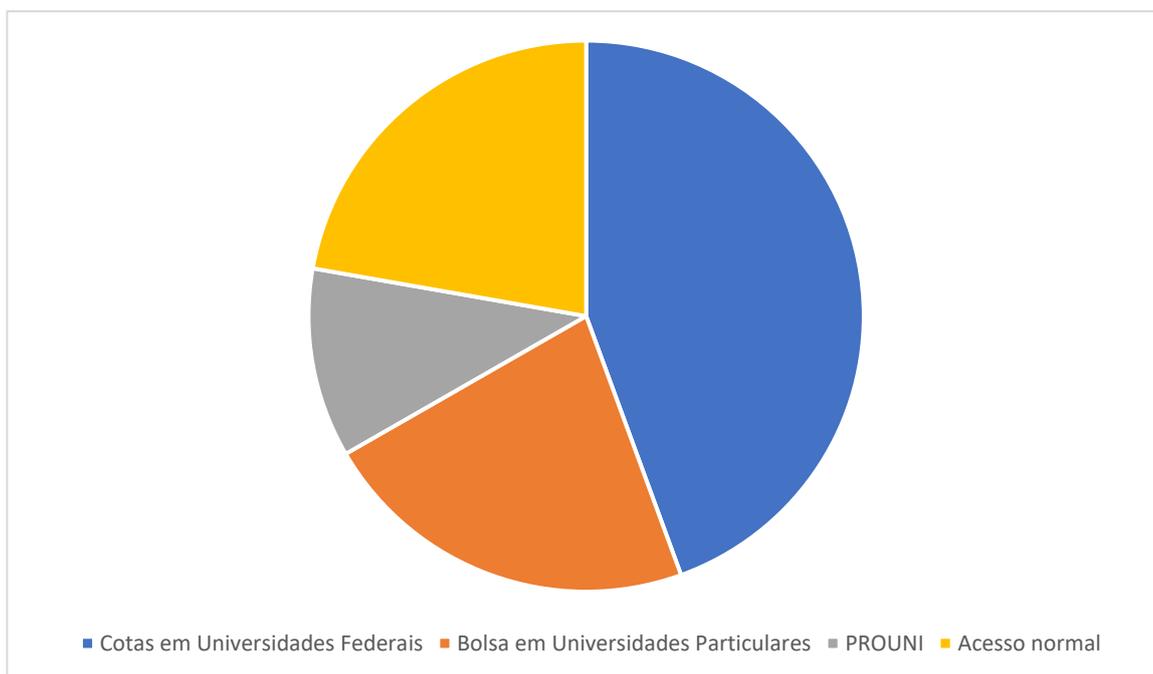
Entre os atores sociais que marcaram as trajetórias dos agentes pesquisados, e contribuíram para sua inserção na graduação, podemos citar:

- figura paterna: presente nos relatos de Doninha, Conceição e Mocinha;
- liderança da comunidade: presente nos relatos de Vicente, Mocinha, Conceição, Doninha e Quinze
- Funai: presente nos relatos de Josias, Quinze e Lourdinha.
- Professora: presente na fala de Mocinha
- religião: presente no relato de Pedro.

Apenas nas falas dos agentes Paulo e Manuel não é perceptível, pelo menos não de forma direta, a influência de atores sociais na opção em buscar a educação superior, sobrepondo-se nos relatos um impulso pessoal. Paulo atribui o ingresso na universidade como um anseio pessoal em busca de qualificação profissional. Por sua vez, Manuel relata que a opção em ingressar na universidade deu-se inicialmente como uma forma pessoal de tentar fugir de suas raízes étnicas.

No entanto, é preciso observar que, o ingresso desses agentes na graduação, acontece num contexto de criação e consolidação de políticas públicas (conforme discutido no capítulo três dessa tese). Isso é evidente se tabularmos a forma de acesso à graduação pelos entrevistados.

**Gráfico 3:** Forma de ingresso na graduação:



**Fonte:** O autor

Conforme exposto acima, dos dez indígenas entrevistados, quatro deles ingressaram em universidades federais por meio da política de cotas (Mocinha, Pedro, Manuel e Vicente); três por meio de bolsas em universidades particulares concedida pela FUNAI (Josias, Quinze e Lourdinha); um pelo PROUNI (Conceição) e dois pelo processo seletivo tradicional (Doninha e Paulo). Entretanto, é importante ressaltar que no caso de Doninha, o ingresso na universidade aconteceu no contexto do Programa Reuni, que possibilitou a expansão das universidades públicas em direção ao interior. Paulo relata que quando ingressou no curso de História ainda não havia sido implantada a política de cotas na universidade de ingresso.

E a importância dessas políticas públicas é ressaltada nas falas dos agentes entrevistados. Sobre a política de ações afirmativas para ingresso na universidade, é bastante significativa as colocações de Mocinha e Paulo. De acordo com eles:

Eu acho que elas [cotas] são fundamentais para a democratização da universidade. Antes não tinha quase indígenas e negros... não porque não tinham capacidade, mas porque era um espaço elitizado, sabe? Um espaço de brancos. Hoje a gente está conquistando o nosso espaço (MOCINHA)

Que antigamente, a gente não tinha como ingressar numa universidade. Agora tem as cotas... sempre penso que temos que aproveitar (PAULO).

Na mesma direção, os agentes que ingressaram em universidades particulares apontam que não teriam condições de pagar seus estudos se não fosse a concessão da bolsa de estudos:

[...] se não fosse a bolsa do ProUni e eu não teria condições de estudar, os meus pais eles não teriam condições de bancar os meus estudos, até porque eles me ajudaram com a questão do transporte para mim conseguir me manter e... já foi bem difícil já para eles ajudarem com o transporte. Imagina se tivesse que pagar a mensalidade né? (CONCEIÇÃO).

Na época a FUNAI fez um projeto para nós lá, e ganhou algumas bolsas do governo pra gente estudar na [NOME DA UNIVERSIDADE]. A gente não teria condições de pagar. (QUINZE)

A FUNAI também pagava a moradia e, dava uma bolsa, que não era muito, mas dava pra pagar as despesas (LOURDINHA)

É essa conjunção de fatores e a heterogeneidade de círculos sociais pelos quais os agentes entrevistados circularam, foram configurando suas trajetórias e possibilitando movimentos no campo escolar e universitário. No entanto, é preciso dar destaque as políticas públicas levadas a cabo por meio da política de cotas, bolsas universitárias concedidas pela FUNAI<sup>17</sup>, PROUNI e REUNI, que possibilitaram que esses agentes pudesse ocupar a universidade.

Para o professor indígena Gersem Baniwa, nas últimas décadas os povos indígenas do Brasil estão se constituindo em sujeitos do seu próprio destino, ao fazer valer os seus direitos e cobrando dos governos e instituições um Estado capaz de garantir condições de vida para todos. De acordo com Bergamaschi; et al (2016, p. 173):

O movimento de estudantes indígenas em direção ao ensino superior se dá,

---

<sup>17</sup> É importante frisar aqui que mesmo a educação escolar indígena tendo saído da jurisdição da FUNAI em 1991 e, apesar de todas as críticas que podem ser estabelecidas quanto à sua atuação nas aldeias, a fundação ainda cumpre papel importante na garantia de direitos e defesa dos direitos dos povos indígenas.

antes de tudo, a partir de uma decisão política desses povos, que encontram nessa modalidade de educação potências para a luta mais geral do movimento indígena, prioritariamente na garantia e defesa de seus territórios.

Para Baniwa (2013), os povos indígenas do Brasil formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais tem cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas, com a finalidade de combater a histórica exclusão a que esses povos foram submetidos durante o processo de colonização. A Lei de Cotas e outras iniciativas similares que tem como objetivo a democratização do acesso ao ensino superior constituem-se em vitórias históricas que precisam ser mantidas e aprofundadas (BANIWA, 2013). Ainda de acordo com Baniwa, a políticas públicas na forma de políticas compensatórias, tem sido fundamental para garantir o acesso de estudantes indígenas e negros na universidade, sujeitos que antes não teriam chances muito reduzidas de ingressar na universidade perante a “[...] a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras.” (BANIWA, 2006, p. 165).

#### **5.4 Aquisição de capitais e alterações no *habitus***

Para Bourdieu (1998), a transmissão do capital cultural ocorre de maneira inconsciente durante todo o processo de socialização do indivíduo. Embora ocorra de maneira mais intensa no interior da família de origem, ao longo de sua trajetória, e ao participar de campos de ações diferentes, o agente vai participando e incorporando capitais que lhe permitem conhecer as regras do jogo e ganhar autoridade nesse campo.

Dessa forma, podemos inferir que, ao transitarem e ocuparem o campo escolar e universitário, os agentes entrevistados acumularam ao longo do tempo, além capital cultural institucionalizado (na forma do certificado escolar e do diploma de graduação), capitais culturais incorporados (na forma do *habitus*).

Durante as entrevistas realizadas, é possível perceber que a conquista do certificado de conclusão do ensino médio e da diploma de graduação em seus respectivos cursos, além de capacitar os agentes para a atuação profissional,

manifestam-se na também na forma de alterações no habitus primário.

Quanto a conquista do diploma, as fala dos entrevistados evidenciam que este é indispensável, acima de tudo, para um projeto coletivo de conquista, manutenção e defesa de direitos, indo de encontro ao discutido no capítulo três desse estudo. Retomamos aqui a afirmação de Baniwa (2010, p. 8): “[...] o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização”.

De fato, a fala dos agentes entrevistados, por si mesmas, não só evidenciam como comprovam essa afirmação:

Eu acho que ter o diploma, muda tudo na vida da gente. Oxi! Ele te habilita a você sonhar em uma vida diferente daquela que você poderia ter se vivesse a vida toda lá. Te dá perspectivas de lutar por uma vida melhor (MOCINHA)

[...] pra mim hoje, a gente ter uma faculdade, ter uma pós, é muito importante para a gente poder lutar por nossos direitos, para a gente poder estar numa posição onde a gente possa ser ouvido. Até pra defender a nossa cultura, para estar ciente do que está acontecendo no mundo. [...] é fundamental para a gente melhorar a vida na comunidade, pra ter professores melhores, profissionais nossos para atender as nossas necessidades. Eu vejo, por exemplo, como é importante o advogado, quem entende de leis, pra gente poder conquistar os nossos direitos. (DONINHA)

...eu penso que a formação na universidade é essencial, sabe? Para a conquista e defesa dos direitos básicos da nossa comunidade. A faculdade ela te dá condições... te dá o entendimento das coisas, te dá condições de buscar melhores condições de vida, para ter um melhor emprego, enfim... (CONCEIÇÃO)

[...] a gente está percebendo o quão importante é a universidade, pra gente também lutar pela nossa cultura, pelas nossas coisas. (JOSIAS)

Eu acho que a faculdade, que o conhecimento, dá as ferramentas hoje para a gente lutar pela nossa tekoha, para garantir nosso direitos, sabe? (PEDRO)

Que a gente com a faculdade, a gente estando num cargo como esse na FUNAI, a gente tem condições de ir atrás, de construir os projetos que podem ajudar o nosso povo sofrido, né? Que antes a gente sempre tinha que ficar dependendo dos outros. Agora a gente mesmo tem condições de lutar pelos nossos direitos, por nós mesmos. E isso é muito importante para nós. (PAULO)

Eu vejo que a universidade é fundamental para garantirmos uma vida melhor, uma vida com dignidade para todos os povos. Porque ela te dá a formação, te dá os conhecimentos... (MANUEL)

Por exemplo, nós... a gente não tem muita noção sobre como funciona as leis no Brasil... a constituição, entende? A gente não sabe... temos toda uma legislação a nosso favor, mas ninguém nos contou isso. E como eu descubro? Estudando... (VICENTE)

A aquisição do diploma universitário também possibilitou a cinco dos agentes pesquisados, a conquista de uma posição de trabalho: Josias e Quinze atuaram como professor nas escolas indígenas de suas comunidades até tirarem licença para cursarem a pós-graduação; Conceição atua como assistente social concursada em seu município de origem; Paulo é concursado pela FUNAI e Manuel é concursado pela prefeitura de sua terra e atua como diretor de uma UBS.

Entretanto, para além do capital cultural institucionalizado que garante aos seus detentores a capacidade de agirem em prol dos interesses coletivos e buscarem uma colocação no mundo do trabalho, ficou evidente durante as entrevistas a aquisição de capital incorporado na forma do *habitus*. Se o *habitus* primário dos agentes pesquisados, conforme discutido na seção 5.1 desse capítulo, apontava para uma tendência de reprodução das condições sociais de origem, é possível perceber que a partir do envolvimento desses com a escola e a universidade, há um deslocamento significativo no modo como passam a perceber e agir socialmente. Vejamos:

A universidade é um mundo muito diferente do nosso. Mas vejo que ela auxilia a gente a enxergar um monte de coisas que podem ser melhoradas. Ajuda a gente também a ser uma pessoa melhor, né! a não pensar só na gente mesmo, mas ver que podemos ajudar as pessoas na comunidade a terem uma vida melhor. (DONINHA)

[...] ...aquilo que eu sou hoje, a [Conceição] que eu sou hoje, ela se deve em grande parte aquelas coisas que eu aprendi na... na universidade. E eu sou muito grata por essa experiência porque dela que veio a minha profissão, então eu sou assistente social... minha profissão é assistente social. Eu estou trabalhando... eu estou aí atuando... (CONCEIÇÃO)

eu acho que a faculdade que me abriu os olhos pra essas questões, sabe? Da gente cuidar da nossa cultura, cuidar das nossas coisas. Eu nem pensava nisso... eu não tinha essas preocupação (sic) antes. Por isso eu considero que a faculdade salvou a minha vida.

**Pesquisador:** Porque você acha que salvou a tua vida?

**Josias:** É... que antes eu não me entendia como índio. Eu tinha... na verdade, sabe, é até difícil falar, mas eu não me via como índio. Eu pra mim eu tinha que saber as coisas de branco, fazer as coisas de branco, sabe? Eu sei lá...

mas não me via como índio. (JOSIAS)

Eu hoje vejo o quanto eu sou diferente, o quanto eu penso diferente. Claro que isso é um processo natural, mas se não fosse a universidade, eu nem chegaria perto disso... (LOURDINHA)

Eu mudei completamente o meu modo de ser, de pensar e de se vestir. Comecei a ter orgulho de ser indígena, sabe? E aí comecei a me posicionar, e não ficar quieta, a me impor e conquistar o meu lugar, sabe? (MOCINHA)

Com certeza! Eu acho que a escola aos nos ensinar a pensar, faz a gente compreender o lugar onde a gente tá no mundo e o porque a gente se encontra naquela situação. A escola me abriu os olhos, sabe? Me fez ver que eu podia ter uma vida diferente daquela de meu pai... não que eu achasse indigna, sabe? Mas de poder ter uma perspectiva diferente (PAULO)

Para mim a escola foi o que me despertou para a vida, para aquilo que eu sou hoje.

Foi aí sabe? Que eu me vi como índio, que não tinha como mudar quem eu era... E aí quando eu voltava pra cá e via meus pais sofrendo, minha família sofrendo com problemas de saúde, eu via que tinha conhecimento para ajudar eles. Aí foi isso que foi me fazendo lutar, preservar... (MANUEL)

Eu acho que ela nos prepara... a gente aprende na universidade e na escola, sobre como funciona as coisas no mundo dos brancos. Sobre como a gente tem que fazer... essas coisas, se a gente vive só lá, na comunidade, a gente não aprende...

Eu acho que a gente muda. Não tem como a gente dizer que não muda, entende? Eu sei que isso que vivi em Manaus, da faculdade e, agora essa experiência aqui no Rio, ela muda a gente, a forma como a gente compreende as coisas, muda nosso jeito. Mas eu vejo que a essência continua a mesma... aquilo me identifica como Kaxuyana, não muda. Tudo o que eu aprendo, vai servir para quando eu voltar, poder instruir os meus irmãos... E um dia eu quero contar pros meus filhos tudo isso (VICENTE)

Eu acho que os estudos te dão condições de tu lutar sabe, de ser uma referência dentro do teu povo, para fazer alguma coisa. Eu acho que é isso. Hoje eu tenho condições de defender os nossos direitos, de estar a frente da minha comunidade... (PEDRO)

Portanto, a participação dos agentes pesquisados no campo da escola e da universidade produz deslocamentos significativos no habitus

## 5.5 A inserção dos agentes na pós-graduação

A exemplo da graduação, os povos indígenas no Brasil tem reivindicado a inserção na pós-graduação como uma ferramenta de formação dos intelectuais próprios, indispensáveis para o processo de lutas e afirmações identitárias empreendidas por esses povos na contemporaneidade. Para Bergamaschi (2014, p. 12):

Em geral, os intelectuais indígenas se revelam na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais, se aproximando da concepção de intelectual orgânico cunhada por Gramsci: um intelectual comprometido com seu grupo social e aqui, no caso do intelectual indígena, comprometido com seu povo ou com as lutas dos povos ameríndios.

E na fala dos agentes pesquisados, fica evidente essa preocupação em buscar a pós-graduação no intuito de contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento de suas comunidades:

**Vicente:** Eu fiz a faculdade de História... ela me ajudou muito, sabe? Mas eu não me senti preparado ainda para voltar e poder ajudar meus irmãos, entende? Eu até posso dar aulas... mas eu acho que preciso estudar mais.

**Pesquisador:** Por isso então você veio para o mestrado?

**Vicente:** Sim. Eu quero estudar mais sobre a língua [NOME DO POVO DE ORIGEM]. Vejo que isso é importante, entende. (VICENTE)

Eu queria o mestrado para poder aprofundar mais o conhecimento, né? Para pensar um pouco mais e ajudar assim a melhorar a nossa escola, em nossa aldeia (QUINZE)

[...] Eu queria aprofundar mais, sabe? Eu fiz uma pós em 2010 [...] foi boa, mas eu queria me aprofundar mais... poder pesquisar. Aí comecei a pensar na possibilidade de mestrado. (JOSIAS)

[...] ainda quero ir pro Doutorado, eu acredito que posso ajudar o meu povo, principalmente as crianças, que os mais velhos não mudam mais a cabeça... mas as crianças sim! Eu penso que a gente tem que começar a pensar nisso, em valorizar, resgatar a nossa cultura, mas também garantir condições de

vida digna dentro da sociedade (LOURDINHA)

Para Paulo, a opção pelo mestrado em história e a continuidade em nível de doutorado, deu-se a partir de uma necessidade observado no seu trabalho como funcionário da FUNAI, onde tem atuado junto as comunidades guaranis no processo de estudo, identificação e delimitação das terras próprias. Relata que:

Estou pesquisando sobre os territórios guaranis no Rio Grande do Sul, né? É um projeto que estamos fazendo em parceria com o curso de arqueologia ali da universidade. A gente está fazendo um mapa no Rio Grande do Sul, mapeando, né? Quais foram as rotas de ocupação de terras pelos guaranis...

Entretanto, considerando que a pós-graduação no Brasil historicamente foi constituída como um espaço de privilégio da elite branca, um dos espaços mais elitizados dentro da universidade - que por si mesma conversou anos de privilégios da elite branca (CARVALHO, 2003), a presença indígena e negra nesse campo tende a enfrentar sérias resistências.

Os estudos de Carvalho (2003) sobre a pós-graduação no Brasil, aponta que o modo vigente de ingresso nesse nível de ensino é a “[...] prática de um critério de preferências, combinado com a meritocracia parcializada que geralmente premia os melhores dentro do conjunto de preferências elegido” (CARVALHO, 2003, p. 325). Ainda de acordo com o autor, geralmente os candidatos na pós-graduação concorrem de um modo setorizado, obedecendo a protocolos que variam enormemente dentro de uma mesma unidade acadêmica. “Invariavelmente, esses exames incluem entrevistas, o que personaliza fortemente a deliberação das bancas” (CARVALHO, 2003, p. 325). E é justamente nessa etapa das entrevistas que muitos estudantes negros, e em especial os estudantes indígenas acabam sendo eliminados dos processos seletivos.

Na obra *Homo Academicus* publicada primeiramente em 1984, obra em que faz uma análise do sistema universitário francês, Bourdieu (1984) analisa os processos de seleção de novos professores que integrariam o campo acadêmico que estava em plena expansão. Analisando os mecanismos de acesso ao corpo docente universitário, como bancas de concurso e comitês consultivos, Bourdieu observa uma

tendência dos professores e pesquisadores já inseridos no campo, a definição de estratégias para a manutenção das “regras do jogo”, selecionando pares que simbolicamente possuíam os mesmos capitais, e por conseguinte, manteriam ao longo do tempo, as disposições já estabelecidas no campo. Assim, nas bancas de seleção eram selecionados o conjunto de objetos e capitais julgados importantes para manter a estrutura do sistema vigente.

Esse mesmo conjunto de estratégias definidas na seleção para o corpo professoral do sistema universitário francês, podem ser verificados nos sistemas de seleção e ingresso nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, como denuncia Carvalho (2003), para quem “[...]o ingresso na pós-graduação se dá através de mecanismos explicitamente parciais, não universalistas - ou melhor, abertamente interessados.” (CARVALHO, 2003, p. 326). Ainda de acordo com o autor, o sistema de ingresso na pós-graduação das universidades brasileiras, em especial das universidades públicas, é o resultado de preferências estabelecidas pelos professores de acordo com os seus interesses de pesquisa, e que buscam encontrar estudantes que se adaptem a esses interesses.

Nesse sentido:

Um candidato desconhecido da banca, que estudou com um orientador desconhecido, e que apresenta cartas de recomendação de professores desconhecidos, terá uma desvantagem diante de um concorrente, em igualdade de condições acadêmicas, que é conhecido da banca, que estudou com alguém conhecido e bem visto pela banca e que foi recomendado por pessoas conhecidas e consideradas pela banca. Isso apenas corrobora o que já dissemos, que mesmo sem o fator racial, a equanimidade de avaliação não é ponto pacífico na pós-graduação. Acrescentemos agora a esses fatores o componente racial: se o aluno é negro e desconhecido, incidirão mais fortemente sobre ele os estereótipos negativos e os preconceitos que são projetados sobre o aluno negro: menos capaz, com mais deficiências, etc. (CARVALHO, 2003, p. 326).

Soma-se a isso, de acordo com Dal Bó (2018) o fato que para concorrer a uma vaga na pós-graduação, os candidatos indígenas precisam ter um bom domínio não somente da língua portuguesa em sua forma escrita e oral, como também de línguas estrangeiras. No caso dos agentes dessa entrevista, Quinze é um dos que relatam com veemência a dificuldade no domínio da língua portuguesa. Além disso, exige-se também “[...] o domínio de várias práticas e técnicas que pertencem a um determinado

regime de conhecimento, fundamentado na escolarização” (DAL BÓ, 2018, p. 97).

De acordo com Bourdieu & Saint-Martin (1975), na obra “As categorias do juízo Professoral”, nada escapa ao julgamento operado pelo docente na hora de avaliar o produto do trabalho discente, onde juntamente com os critérios internos de avaliação de um dado tipo de conhecimento, tais como domínio do campo e vocabulário técnico, levam-se em conta de forma implícita os critérios externos, tais como postura corporal, maneiras, aparência física, dicção, sotaque, estilo da linguagem oral e escrita, cultura geral etc....

É esse sistema que, combinado com os mecanismos históricos de exclusão de negros e indígenas do campo universitário, explica ainda hoje um número tão baixo desses agentes no campo da pós-graduação, e que faz de Bruno Ferreira (mencionado no escopo dessa pesquisa), o primeiro doutor indígena a ser titulado na UFRGS após 46 de existência do programa de doutorado na instituição. Mesmo após anos de ações afirmativas na educação superior, é possível observar que mesmo os estudantes cotistas que concluíram com sucesso suas graduações enfrentam barreiras para acessar os programas de pós-graduação.

É nesse sentido que a defesa da política de ações afirmativas para acesso nos programas de mestrado e doutorado em universidades públicas brasileiras, ganha respaldo. Para Carvalho (2003) um sistema de cotas na pós-graduação contribuirá para um clima de real concorrência na academia, proporcionando a negros e indígenas competirem com os brancos que já estão inseridos na rede.

E se olharmos para as trajetórias dos agentes pesquisados, é muito significativo que nove deles ingressaram na pós-graduação por meio da política de ações afirmativas. Apenas Paulo não ingressou pelo sistema de cotas, pois menciona que no ano em que fez a seleção não haviam sido implantadas a reserva de vagas para acesso ao mestrado. Ainda, é importante frisar que no caso de Paulo, a opção pelo mestrado se deu na mesma área e na mesma universidade de formação, onde possivelmente já era conhecido pelo grupo de professores da pós-graduação.

Por outro lado, o relato de Lourdinha descreve na prática o funcionamento do processo de seleção para a pós-graduação, e evidencia o contraste que há nos processos seletivos normais, e processos seletivos com reserva de vagas. Conta ela:

Eu me formei em Pedagogia [...] em 2017. Eu tinha a ideia de tentar o mestrado, mas queria fazer de início na área da educação. Até fiz seleção na [UNIVERSIDADE PÚBLICA 1] e na [UNIVERSIDADE PÚBLICA 2]<sup>18</sup> em Salvador, mas não fui aprovada. [...]

**Pesquisador:** Como foi a seleção nesses dois lugares? Você se inscreveu pela reserva de vagas?

**Lourdinha:** Na [UNIVERSIDADE PÚBLICA 1] foi prova normal. Eu fui muito bem na prova escrita, sabe? Acho que fui umas das melhores quando saiu a nota. Aí teve análise de currículo e entrevista. Estava confiante que ia passar, pois tinha ido bem na prova e meu currículo era bom. A entrevista também foi boa, mas não sei... não fui aprovada. Na [UNIVERSIDADE PÚBLICA 2] eu participei pela reserva de vagas, mas lá eu senti que não ia conseguir mesmo. Tinha uma vaga só, e, tinha outros dois rapazes que estava concorrendo comigo e, eles eram de lá e estavam bem preparados. Aí não tem como. Eu realmente, não entendi lá na [UNIVERSIDADE PÚBLICA 1], o que aconteceu.

Situação semelhante é relatada por Josias. Inicialmente, ao decidir pelo mestrado, fez seleção durante os anos de 2011, 2012 e 2014 em um programa de pós-graduação que ficava mais próximo de sua terra indígena. Disputando uma vaga na programa pelo acesso comum, não foi aprovado em nenhum processo seletivo. Relata que: “[...] eu ia bem nas provas de conhecimentos, e acabava caindo na entrevista e no currículo eu acho... acho que mais pelo currículo, que na época eu não tinha muitas publicações” (JOSIAS).

A agente Lourdinha problematiza essa situação afirmando que:

Se tu parar pra pensar, porque não tem quase mestres e doutores indígenas antes das vagas? Estamos sendo praticamente os primeiros mestres e doutores índios... não que não tinha antes, mas era muito mais raro. E isso se deve, eu acredito, pela luta que os indígenas e principalmente os negros, tiveram para garantir as vagas. Como te falei antes, a gente sempre tem que provar o nosso valor, que a gente sabe... e eu acredito que foi isso que eu não fui aprovada na UNEB. Eu acho que se eu não fosse indígena, eu teria entrado. Acho que o componente racial foi determinante sim... pelo menor pra mim (LOURDINHA)

Os demais agentes pesquisados apontam que optaram por fazer a seleção e concorrer uma vaga na pós-graduação em programas que ofereciam a reserva de vagas, pois acreditavam que assim teriam mais chances de ingressar nesse nível de ensino. Sobre a política de ações afirmativas para acesso nos programas de mestrado

---

<sup>18</sup> Por questões éticas, foi preservado os nomes das instituições universitárias mencionadas pela agente Lourdinha.

e doutorado, mencionam que:

Eu acho que elas são fundamentais para a democratização da universidade. Antes não tinha quase indígenas e negros... não porque não tinham capacidade, mas porque era um espaço elitizado, sabe? Um espaço de brancos. Hoje a gente está conquistando o nosso espaço (MOCINHA)

Mas a gente sabe que, em grande parte dos programas de mestrado e doutorado e, até mesmo na graduação, se não fosse as cotas, a gente não estaria aqui. (DONINHA)

[...] eu acho que é uma conquista, é importante para que tenha mais nossos aqui, sabe? Acho que é um incentivo. Que muita gente não se encoraja, né? A concorrer uma vaga com todo mundo... então é uma oportunidade (JOSIAS).

Eu vejo como uma oportunidade. Eu dificilmente me animar a fazer uma seleção pela concorrência normal... que assim, se tem ainda um preconceito institucionalizado muito grande, tanto para índio quanto para os negros e, se tu faz uma seleção normal, mesmo que tu tenha todos os requisitos, essa questão racial acaba depondo contra ti. Infelizmente tem isso. Então, vejo que é uma oportunidade. Acho que agora, que a gente vai conquistando o nosso espaço e que mais indígenas vão entrando, isso vai mudando. Que é uma questão de ir mudando uma visão que se tem. Aí a gente está rompendo essas barreiras. Eu acho que por sermos os primeiros é mais difícil (MANUEL).

As falas dos agentes, e em especial a fala de Manuel, confirmam as observações feitas por Carvalho ainda em 2003, sobre as dificuldades enfrentadas por negros e indígenas no acesso a pós-graduação. E mesmo tendo passado dezessete anos, essas dificuldades ainda estão presentes nesse campo. Entretanto, é preciso compartilhar da esperança de Manuel, de que as trajetórias aqui retratadas, das quais é pioneiro, contribua para modificar o campo e democratizar o acesso aos programas de mestrado e doutorado no Brasil.

## **5.6 Disputas e resistências no campo da pós-graduação**

A incipiente presença de indígenas em programas de mestrado e doutorado, agentes que historicamente permaneceram aliados nesse meio, tem provocado uma série de embates com a estrutura vigente da pós-graduação, favorecendo um

processo de reflexão a ser desenvolvido não apenas pela instituição universitária, mas pela sociedade como um todo.

Sem dúvida, a presença desses agentes na pós-graduação constitui-se em elemento de aprendizado para os programas que os acolhem, e exige a construção de um outro olhar para a diversidade social e epistemológica, tendo como base os princípios da interculturalidade e da diversidade social. Paulino (2008) aponta que “além de lutarem pelas suas próprias demandas, os povos indígenas na universidade podem mostrar, com toda a sua pluralidade, que existem outras formas de ser/estar no mundo que vão além da matriz eurocêntrica hegemônica” (PAULINO, 2008, p. 145). De acordo com a fala da doutoranda indígena Doninha:

[...] quando a gente vai ocupando o nosso espaço, acho que as coisas vão mudando também, né? Eu acho que quando os negros, os índios, as mulheres começam a discutir suas ideias na universidade, a universidade também se obriga a mudar. Claro que precisa mudar muito ainda... eu acho que é só o início de um processo... temos... a gente tem muito ainda para caminhar.

Entretanto, para além da questão do acesso, é importante problematizar sobre as condições de permanência e valorização desses agentes e de suas produções acadêmicas na pós-graduação. De acordo com Paladino (2016), nos últimos anos é possível observar a existência de uma produção acadêmica de autoria indígena bastante significativa, na forma de dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e livros. “No entanto, esta produção adquire pouca visibilidade, tanto no próprio meio universitário quanto no mercado editorial” (PALADINO, 2016, p. 95), e dificilmente chegam nas mãos dos gestores das políticas públicas para esses segmentos na sociedade brasileira.

A autora ainda pontua que, os trabalhos de teses e dissertações dos indígenas pioneiros na pós-graduação que deveriam despertar curiosidade e interesse por parte de editoras e de instituições apoiadoras, ainda são poucos divulgadas e publicadas. As possíveis razões para isso, advém do fato da “[...] forte concorrência das produções de pesquisadores e assessores não indígenas sobre a temática indígena que continuam dominando o mercado e o imaginário social” (PALADINO, 2016, p. 96). Ou seja, ainda impera uma certa visão no âmbito acadêmico de que são os brancos que

possuem os conhecimentos e verdades sobre os povos indígenas, e estes ainda são constantemente colocados na posição de sujeitos pesquisados ou de ativistas na academia, e dificilmente são vistos como capazes de produzirem conhecimentos válidos para a academia. Não se trata aqui de contrapor produção indígena x produção não indígena, mas de garantir espaços para todos, dentro de um processo de valorização da atividade intelectual crítica e e na perspectiva da interculturalidade. Entretanto, a agente Doninha ressalta que:

Mas para isso é preciso que a gente seja ouvida, sabe? Por isso que decidi estar no doutorado, para isso... para poder falar em condições de igualdade. Porque se fala em interculturalidade, mas onde que os índios são ouvidos? Quando se ouve o que os anciões sabem? E quando falam sobre isso, é algum branco que faz uma interpretação. Aí volta aquilo que falamos antes. A autoria indígena é muito importante para a interculturalidade. Não só os índios, mas também os demais grupos. Vejo os negros agora se articulando muito, mas tem os ciganos, por exemplo... que ninguém ouve... (DONINHA)

Portanto, ainda há um longo processo para que de fato as políticas de inclusão desses agentes na pós-graduação possam democratizar as condições de participação no campo, incluindo não só incluindo indivíduos, mas as tradições e conhecimentos dos povos dos quais fazem parte. E as falas dos agentes entrevistados, evidenciam claramente essa necessidade:

Olha para ser sincera contigo, na [UNIVERSIDADE] eu vejo... aí no serviço social que o pessoal daqui eles são mais resistentes, sabe? Eu já sinto aqui neles um olhar mais de maldade com relação ao fato de eu ser indígena, com relação ao fato de eu ter entrado pelas costas. Já ouvi aí algum comentário nesse sentido que assim “se eu fosse indígena eu tinha entrado antes...”, ou das pessoas falando para quem quer entrar “se pinta de índio que entra”. Então, já ouvi sim esses comentários mais maldosos... (CONCEIÇÃO)

Pra falar a verdade, a [UNIVERSIDADE] é muito racista ainda, sabe? Embora se pegue o contrário, né? Se fale o contrário, mas ainda é muito racista. As pessoas te olham diferente, te evitam. E não é coisa da minha cabeça, que na URI eu não percebia isso. Aqui parece que por tu ser índio, tudo é mais difícil. Tu é mais cobrado, né? Se implicam muito. Eu acho que aqui é muito discurso, né? E pouca prática (QUINZE).

Acho que tem aquele estranhamento de início, né? Por eles não conhecerem... Mas depois é tranquilo. Acho que o que mais pesa ainda, é o fato de ser cotista... Isso eu sentia até na graduação, sabe? O que mais pesava, era essa questão das cotas. (MOCINHA)

Eu vejo que é mais pelas diferenças de costumes, né? Como te falei antes... essa questão da palavra e de não poder usar o que os espíritos nos contam... (PEDRO)

Eu acho que tem aquele estranhamento inicial, né? Que agora o pessoal está acostumado a ver indígena na graduação, mas na pós ainda não é comum. Mas eu acho que é uma questão de costume, de ter mais de nós ocupando esses espaços. Então eu acho que é mais esse estranhamento... (PAULO)

Eu só acho que a universidade devia valorizar mais aquilo que é o conhecimento dos povos antigos... que nem... tem essa questão dos remédios naturais, que na minha área hoje está se começando a pesquisar. Mas não... é tudo pela farmácia, né? É tudo industrializado. (MANUEL).

Além disso, os agentes entrevistados pontuam as dificuldades na pós-graduação com a pressão pela produtividade e para seguirem os formalismos da escrita acadêmica. Além disso, pontuam a dificuldade em manterem-se longe de suas famílias, e as dificuldades para sobreviverem com as bolsas de estudos:

[...] a forma como deve ser feita a escrita, que é essa escrita mais formal, isso dificulta muito. Pra mim ter que escrever português é difícil. Minha língua é Kaingang. Eu penso em Kaingang. Aí ter que escrever em português, é difícil. (QUINZE)

[...] Para mim essa questão da produção, de ter que produzir, ter artigo, é o mais complicado (JOSIAS)

Sofri mesmo, até conseguir me arrumar aqui. Pensa, até ganhar a primeira bolsa, acabou meu dinheiro, até catei latinha pra vender! (risos). (MOCINHA).

Eu acho que estar sozinho, sabe? Que infelizmente não tem muitos indígenas aqui. (VICENTE)

Para mim uma das maiores dificuldades tem sido viver com a bolsa. Aqui tudo é caro e a gente tem muitos gastos. E a gente tem a preocupação também sobre o que a gente vai fazer, depois de terminar os estudos aqui, que parar a bolsa... (LOURDINHA)

Todos esses desafios, criam muros visíveis e invisíveis, conceituais e discursivos que afetam e dificultam significativamente as experiências de agentes indígenas e outros grupos sociais minoritários na pós-graduação. A falta de

referências na pós-graduação de pessoas de seus grupos étnicos, somada a distância de seus territórios de origem, geram a solidão acadêmica, afetando significativamente a saúde mental e física desses grupos na pós-graduação, como ressaltam os estudos de Alves (2019).

Ao longo das entrevistas, também ficou evidente como as questões de gênero impactam ao longo das trajetórias das agentes pesquisadas, e de maneira especial na pós-graduação. A menor presença de mulheres indígenas na pós-graduação, está ligada diretamente a uma menor presença de mulheres indígenas já nos cursos de graduação que, de acordo com Bergamaschi e Kurroschi (2013), relacionam-se à questão cultural dos papéis de gênero entre os povos indígenas. De acordo com as autoras, a decisão de ingressar e permanecer na universidade por parte das mulheres indígenas “[...] não é uma tarefa fácil para essas mulheres, pois em consonância com sua cultura são preparadas para serem mães ainda muito jovens, isso se comparado aos nossos padrões atuais quando o assunto é maternidade” (BERGAMASCHI, KURROSCHI, 2013, p. 10). E a fala da agente Lourdinha confirma isso:

“[...] quando você nasce mulher na aldeia, as matriarcas já fazem a reza e te benzem com ervas pra no futuro você ter um bom esposo, ter uma barriga boa para gerar filho e ser uma boa mãe. O teu destino é meio que definido ali, no parto. E geralmente as mulheres vivem vida toda lá, na comunidade, são criadas e ensinadas pra isso (LOURDINHA)”

Alves (2019), aponta que no caso das mulheres indígenas que precisar sair do seu território para viverem no território acadêmico, a saudade de casa e da família é um grande desafio, que somadas “[...]a falta de acolhimento por parte de colegas, professores faz com que as mulheres indígenas, sintam-se excluídas na pós-graduação.” (ALVES, 2019, p. 91).

A autora pontua ainda que:

Para muitas mulheres indígenas sair da aldeia para a universidade é um grande desafio. Muitas mulheres não vão para universidade pela dificuldade de acessar os cursos, pela impossibilidade de se manter na cidade, por razões de maternidade, ou mesmo pela incerteza de como se adaptar fora de suas comunidades, vivendo longe de seus costumes e de seu povo. (ALVES, 2019, p. 87).

Essas dificuldades são relatadas na fala da indígena Doninha, quando aponta durante a entrevista a dificuldade em viver longe dos dois filhos atualmente sob a responsabilidade do marido e da avó:

“Uma das coisas que mais tem me doído, é a distância dos meus filhos. Eu sei que estou perdendo de viver a fase mais importante da vida deles que é a entrada na adolescência... tem vezes que chego a me culpar por isso... mas eu sei que eles estão bem. Minha mãe tem prestado toda assistência, assim como meu marido. Mas sei que não é como ter a mãe junto... Então, eu vejo o quanto isso dificulta para nós mulheres estarmos na pós-graduação e vejo que por isso muitas não se encorajam a sair das comunidades. Eu ainda tenho toda essa rede de apoio da minha família, do meu pai, da minha mãe e do marido... mas isso realmente, é uma dificuldade que a gente precisa enfrentar.” (DONINHA).

Conceição e Mocinha também relatam como as questões dos papéis de gênero influenciam na trajetória acadêmica das mulheres indígenas. Trabalhando como assistente social entre os indígenas, Conceição observa que:

Eu acho que pra todo indígena, conseguir sair da sua comunidade para se aventurar no mundo da universidade é bastante complicado [...] mas para a mulher indígena, eu acho que é mais ainda, sabe? Porque é tradição geralmente elas casarem ainda cedo, aí tem que cuidar da casa, das crianças, do marido. Aí é mais difícil mesmo ter tempo e disposição. Eu vejo que são poucas ainda as mulheres, né? Nesse meio. E depois tem também... sabe... tem muitas comunidades, que a liderança... não só a liderança, mas as pessoas, né? São bem tradicionais... aí então, se tem a visão que é feio a mulher sair estudar, trabalhar fora, essas coisas. Então eu vejo, que a mulher indígena tem essa desvantagem, até mesmo dentro da própria comunidade primeiro. Aí tu imagina de forma geral, né? (CONCEIÇÃO).

Mocinha também relata as dificuldades por ser mulher e estar estudando fora da sua comunidade, principalmente perante as resistências que encontram dentro do próprio ambiente familiar. De acordo com ela:

Eu vejo que as mulheres indígenas enfrentam dificuldades até mesmo dentro do seu próprio grupo social para conseguirem se destacar nos estudos, principalmente se precisarem sair da aldeia para fazer uma faculdade ou uma pós. Eu vejo que para os homens indígena é mais tranquilo saírem para estudar... já para as mulheres tem todo aquele peso do machismo, que é feio a mulher ser independente, que é feio sair de lá... Eu vejo que tem muito disso. Até hoje eu enfrento ainda... quando vou pra lá, pra minha comunidade eu vejo que as mulheres mais velhas comentam, que elas reprovam o meu

jeito, por estar morando fora. Me olham como se eu fosse uma estranha dentro da minha própria comunidade (MOCINHA)

Todos esses desafios enfrentados pelos agentes indígenas na universidade e, em especial na pós-graduação, trazem implícitas a necessidade de uma reflexão profunda do campo acadêmico sobre si mesmo, sobre a sua atuação e, a forma como tem trabalhado com a diversidade em seu interior. Entretanto, é preciso reiterar aqui as palavras de Alves (2019, p. 94):

Nós mulheres negras, indígenas quilombolas e outras pessoas pertencentes ao grupo outrora excluídos deste território, desta instituição, não queremos destituir a universidade de sua importância, de sua função de formadora e de lugar privilegiado para produção de conhecimentos científicos, ao contrário, quando buscamos a universidade, é porque reconhecemos sua importância social. Nossa luta é para permanecer na universidade, acessar e dialogar com o conhecimento produzido na academia. Criando estratégias de sobrevivência para possibilitar a existência no território acadêmico com sucesso e saúde física e mental.

E é justamente por acreditar e apostar na relevância da universidade e da pós-graduação que os agentes indígenas tem ocupado a universidade, e se esforçam para adquirir os capitais relevantes do campo, necessários para definir não somente as “regras do jogo”, mas também as suas regularidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

O estudo e análise das trajetórias de estudantes indígenas em programas de pós-graduação fornece elementos importantes e essenciais para compreender como esses agentes competem em condições de desvantagem no campo universitário, e evidencia a importância das políticas públicas na forma de política de ações afirmativas, como uma ferramenta de equalização das desigualdades de acesso e permanência nesse nível da educação.

O referencial teórico abordado nessa tese, evidencia que a trajetória escolar não é a mesma para os filhos das classes dominantes que encontram no seu entorno social e meio familiar, os estudos superiores como um destino banal e cotidiano, e os filhos de grupos sociais e minorias que só conhecem os estudos e estudantes por meios indiretos ou através de outras pessoas (BOURDIEU; PASSERON, 2014). As instituições educativas, em todos os níveis, operam recortes nos conhecimentos gerados pela sociedade, de modo que alguns saberes são selecionados e ressignificados para o uso nesses campos, geralmente de acordo com os valores e princípios da cultura dominante. Assim, ao ingressarem nas instituições educativas, aqueles alunos que têm familiaridade com os conhecimentos e culturas dominantes nesse meio, têm maiores propensões de se destacarem e dominarem as regras do campo. Os demais tendem a possuir mais dificuldades e a serem eliminados sistematicamente do campo ao longo do tempo.

Os agentes ouvidos na presente pesquisa são provenientes de grupos com pouca ou nenhuma escolarização. Dentro de uma propensão geral, as chances desses agentes se destacarem no campo da graduação seriam relativamente pequenas. E de fato, esses agentes são os primeiros de suas comunidades a chegarem no ensino superior e os primeiros a obterem a titulação de mestres e doutores nas universidades públicas brasileiras, como é o caso do indígena Bruno Ferreira mencionado na introdução dessa tese, que obteve o título de primeiro doutor indígena da UFRGS ao defender o seu doutorado em Educação em dezembro de 2020. A expressão “nós somos os primeiros”, recorrente em praticamente todas as entrevistas, constitui-se como um marcador muito forte nas trajetórias pesquisadas ,

e por esse motivo ganha destaque no título desse trabalho.

Para Bourdieu, a herança cultural familiar do indivíduo, manifesta na forma do *habitus*, além de dizer sobre seus gostos, aptidões, posturas corporais, definiriam em certa medida as aspirações relativas ao futuro profissional. Assim, o agente é antes de tudo um representante de uma dada posição social e age de acordo com o *habitus* de seu grupo social. Nesse sentido, o conceito de trajetória operado por Bourdieu liga estreitamente o agente ao grupo social no qual está inserido, e às disposições do *habitus* que definem uma “trajetória modal”, isto é, aquela que tem maior probabilidade de ser seguida pelos agentes de um grupo ou segmento social.

Bourdieu (1979) no entanto, aponta que o *habitus* não é inflexível, mas se transforma à medida que a trajetória de um agente se realiza em campos distintos. Lahire (2002), constata por sua vez que os agentes ao transitarem em mundos sociais não homogêneos e às vezes contraditórios, interagem com outros mediadores sociais (agentes, instituições, políticas públicas; etc...) que, combinados podem alterar as variáveis e condicionantes de suas trajetórias

Nesse sentido, o presente estudo evidenciou alguns mediadores sociais que configuraram as trajetórias acadêmicas dos agentes pesquisados, possibilitando a sua inserção e permanência no campo escolar e universitário, tais como:

- a preocupação das lideranças indígenas com a preservação da cultura, conhecimentos e modos de vida tradicional, passando a eleger a educação escolar e universitária como uma ferramenta de potencialização de suas lutas;
- a contribuição da própria instituição escolar, possibilitando por meio do contato com professores e livros, que esses agentes construíssem outras perspectivas com relação as suas possibilidades e perspectivas de vida;
- o papel exercido pela FUNAI no interior das comunidades, principalmente no que tange as políticas educativas e de bolsas para inserção no ensino superior, e
- as políticas públicas desenvolvidas e implementadas a nível nacional como PROUNI, REUNI e a política de cotas para ingresso na graduação e pós-graduação<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Além dessas políticas citadas, poderíamos citar também outras políticas e programas adotadas para atender as especificidades de acesso a educação escolar e universitária para comunidades indígenas,

Aqui, destaque especial deve ser dado às políticas públicas como mediadoras na configuração das trajetórias dos agentes pesquisados. De fato, dos dez indígenas pesquisados, oito deles ingressaram por meio de políticas públicas na graduação (4 por meio de cotas e vagas específicas em universidades federais; 3 por meio de bolsa de estudos concedida pela FUNAI em universidades particulares e 1 pelo PROUNI). Já na pós-graduação, dos dez indígenas pesquisados, 9 ingressaram no mestrado ou doutorado por meio da política de ações afirmativas para a pós-graduação. E a análise de dados evidencia que essas políticas foram essenciais para que esses agentes pudessem se inserir tanto na graduação quanto na pós.

Esse dado aponta para uma necessidade de fortalecimento e defesa das políticas públicas que visam atender as necessidades educativas das comunidades indígenas, e por conseguinte, de outras minorias sociais, que enfrentam dificuldades para inserirem-se nos mais diversos níveis da educação. Defesa essa que precisa ser feita não somente por aqueles que são beneficiados diretamente por essas políticas, mas também por aquelas instituições que primam em seus estatutos sociais pela potencialização da vida democrática e cidadã, como fazem a escola e a universidade dentre outras. Fortalecer e defender essas políticas é condição fundamental para que aqueles agentes que historicamente foram excluídos dos bancos universitários e da pós-graduação pelos motivos já discutidos nesse trabalho, possam ascender a esse campo.

Dentre essas políticas, é preciso dar especial atenção as políticas de ações afirmativas para acesso aos programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras. Até o momento, essas políticas ainda são pouco conhecidas, sendo poucos os trabalhos que se dedicam a estudar como essas medidas funcionam na prática e como elas vêm sendo estruturadas enquanto políticas públicas (VENTURINI, 2017). Assim, tais políticas têm sido criadas de maneira autônoma por cada programa ou instituídas por leis estaduais ou resoluções dos conselhos universitários aplicáveis a todos os programas de uma universidade, sendo construída de diferentes formas por cada instituição em seus respectivos programas de pós-graduação.

---

como é o caso do PROLIND. No entanto, a opção aqui foi por citar aquelas políticas que foram usufruídas pelos participantes da pesquisa.

A única tentativa de se padronizar nacionalmente essas políticas se deram por meio da Portaria Normativa nº 10 do Ministério da Educação, de 06 de maio de 2016, que estipulava o prazo de 90 dias para as universidades criarem propostas para inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de não prever a obrigatoriedade na forma de lei, a portaria constitui-se até hoje como um marco legal para a criação de tais políticas. Entretanto, em 18 de junho de 2020, o então ministro da educação Abraham Weintraub, em seu último ato antes da exoneração do cargo, revogou a referida Portaria, expressando a perseguição e ataques às comunidades negras e indígenas, que tem sido uma marca do atual governo federal. No entanto, tendo em vista a repercussão negativa do ato e a pressão popular, o ato de Weintraub foi tornado sem efeito dois dias depois.

Isso nos mostra que as conquistas duramente conquistadas até agora não estão seguras, e precisam, portanto, serem defendidas e fortalecidas, ainda mais nos dias atuais, quando posições conservadoras e neofascistas têm ganhado voz e polarizado as discussões sobre políticas públicas e direitos das minorias sociais e étnicas. Nesse sentido, aponta-se a necessidade do aprofundamento dos estudos sobre trajetórias educativas de indígenas na pós-graduação, bem como estudos sobre os impactos da política de ações afirmativas para a pós-graduação.

Por outro lado, a presente tese também propicia uma reflexão sobre a forma como a universidade, e em especial, a pós-graduação, se relacionam com a diversidade cultural em seu interior, de maneira especial com os estudantes oriundos de comunidades indígenas. Para Bourdieu e Passeron (2014), as instituições educativas ao ignorarem as desigualdades culturais entre agentes de diferentes classes sociais, ao transmitir os conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. Assim “o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdade de destino escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 9).

De acordo com Venturini (2017), a pós-graduação é um espaço que constituiu-se hierarquicamente como mais alto nível da produção de conhecimento científico. Com isso, traz no bojo do discurso do rigor da cientificidade a deslegitimação de outras formas de produzir conhecimento. Dessa forma, a presença indígena na pós-

graduação tem sido uma tarefa bastante desafiadora, tanto para a pós-graduação quanto para esses agentes. Fernandes (2003); Luciano (2015); Cruz (2009); Benites (2013), são alguns entre outros autores indígenas que abordam os dilemas dos estudantes indígenas no ambiente da graduação e pós-graduação, apontando para os desafios encontrados pelos indígenas para se adequarem aos tempos e pressões da academia, a invisibilidade, o não reconhecimento, e até mesmo as resistências que enfrentam nesse nível de educação pelo fato de serem indígenas.

Os relatos apresentados pelos agentes ouvidos por esse trabalho de pesquisa, denunciam o preconceito ainda fortemente arraigado na pós-graduação quanto a presença de indígenas nesse nível de educação, principalmente diante do fato de terem ingressado nesse campo por meio da política de ações afirmativas. Isso demonstra o quanto ainda a ideia de meritocracia está presente não somente nas concepções dos estudantes da pós-graduação, como também possivelmente se transmitem e reproduzem nos discursos de suas pesquisas e em suas práticas profissionais.

Esse cenário evidencia que a implementação das políticas públicas para o acesso de permanência de indígenas na pós-graduação precisa vir acompanhada de um processo de problematização da estrutura epistêmica e cultural, sob as quais não somente a universidade, mas a sociedade como um todo, tem orientado as suas visões de mundo e a sua maneira de se relacionar com a diversidade cultural e social existentes. Não se trata aqui de descrever o que seria a universidade ideal para os povos indígenas (principalmente se levarmos em conta a diversidade de interesses e visões desses povos dentro do próprio território nacional), mas se trata de pensarmos a universidade e a sociedade como um espaço de aceitação e de valorização das diferenças, dos conhecimentos e epistemologias indígenas. Reconhecer outros saberes, outras ciências e epistemologias é fundamental para uma universidade transformada e transformadora.

Nesse sentido, a presença indígena na graduação e pós-graduação tem muito a ensinar a própria universidade e a cada um de nós. Inicialmente, se olharmos para as trajetórias aqui apresentadas, podemos observar que, ao contrário do que normalmente ocorre quando um estudante branco busca o ensino superior (geralmente relacionada a um projeto individual de carreira, emprego e renda) os objetivos dos indígenas entrevistados estão ligados a um projeto coletivo, de buscas

de conhecimentos e da qualificação necessária para a melhoria da vida em suas comunidades de origem. Para o professor indígena Gersem Baniwa, “[...] o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização.” (BANIWA, 2010, p. 08).

Além de lutarem pelas suas próprias demandas na universidade, a presença de estudantes indígenas nesse campo é também bastante emblemática, mostrando que é possível outras formas de ser e estar no mundo, de se relacionar com a natureza e o mundo de formas diferentes para além dos modos definidos pelo padrão eurocêntrico e hegemônico. Isso oportuniza a manifestação das contradições, paradoxos e incoerências que residem e constituem a instituição universitária e a pós-graduação, tensionando dessa forma, para processos de reflexão, como pretendeu ser a escrita dessa tese.

## REFERÊNCIAS:

Aguiar, V., **Ampliação e diversificação do acesso no Ensino Superior:** a formação do sistema de massa no setor privado. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2013.

ALVES, Lidiane da Conceição. **Mulheres indígenas na pós-graduação:** trajetórias e r-existências. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília. Dissertação de mestrado. 2019. 128 p.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná:** sujeitos e pertencimentos. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANGNES, J.S; et al. **Permanência na Universidade:** o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Revista Holos. Ano 30, vol. 6. 2014. P. 190-205.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ARTES, Amélia. **Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira:** 2000 e 2010. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

BALBACHEVSKY . Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil:** novos desafios para uma política bem-sucedida. 2005. Disponível em: < [www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf)>. Acesso em 08 jun 2020.

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

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Olhares indígenas contemporâneos.** Brasília, DF: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil:** Avanços, limites e novas

perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO, 2013.

\_\_\_\_\_, Gersem. **A Lei das Cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para a diversidade. Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. Janeiro, 2013b.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Do “Brasil sem índios” aos “índios sem Brasil”**: Algumas questões em torno da cooperação internacional junto aos povos indígenas no Brasil. Revista Antropológicas, v. 16, n. 2 (2005)

BASTOS, M. H. C. (2016). **O que é a História da Educação no Brasil hoje?** Tempos de reflexão. Espacio, Tiempo y Educación, 3(1), 43-59. 2016.

BENITES, Tonico. **“O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas”**, IN. Adir C. Nascimento; et al (orgs.), Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades, Campo Grande, UCDB, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa. **Estudantes indígenas no ensino superior**: o programa de acesso e permanência na Ufrgs. Porto Alegre: Políticas Educativas v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; et al. **Estudantes Indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul** – desafios do acesso e permanência. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 2016. p. 167-187.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. Revista Tellus, ano 14, n.26. 2014.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Historia de la Universidad en América Latina**: de la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José: EDUCA, 1991.

BITTENCOURT, Libertad Borges. **O movimento indígena organizado na América Latina** – a luta para superar a exclusão. Salvador: Anais Eletrônicos da ANPHLAC, 2000. 18 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris, Minuit. 1979.

\_\_\_\_\_, Pierre. *Homo academicus*. Paris, Minuit. 1984.

\_\_\_\_\_, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989

\_\_\_\_\_, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes 1998.

\_\_\_\_\_. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998b. p. 183-191.

\_\_\_\_\_, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2<sup>o</sup> edição.

\_\_\_\_\_, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_, Pierre. **El Sentido Práctico**. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b. p. 693-713.

\_\_\_\_\_, Pierre. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BENGOA, José. **La emergencia indígena en América Latina**. Santiago – Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

\_\_\_\_\_, José. **¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?** In: *Cuadernos de Antropología Social* N<sup>o</sup> 29, Universidade de Buenos Aires. p. 7–22, 2009

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. **Universidade Futurante**:

inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. 2 ed. Papirus Editora, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 21.321**, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. (1965). **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)  
>

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2013**: notas estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf) Acesso em 15/09/2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192) acesso em 15/11/2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf) acesso em 05/12/2020.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. **Estudantes Indígenas na UFRGS** – perspectivas para pensar a “indigenização da modernidade”. Anais do III Seminário Internacional de Ciências Sociais – Ciência Política. UNIPAMPA – 2011.

CARVALHO, José Jorge. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Revista Teoria e Pesquisa 42 e 43. Julho de 2003.

CARVALHO, José Jorge. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2006.

CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica

Editora, 2017.

CLASTRES, Pierre. **Do Etnocídio**. In. Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política. Cosac & Naify, 2004. Trad. de Paulo Neves.

CRUZ, *Carla Mayara de Alcântara*. “**O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas**”, IN. Adir C. Nascimento; et al (orgs.), Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades, Campo Grande, UCDB, 2009.

CHASSOT, Atico. **A Ciência através dos tempos**. 7 ed. São Paulo: Moderna, 1994.

COSTA, Patrícia da. **Ilusão Biográfica**: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n.32. 2015. p. 51-71

DAL BÒ, Talita Lazarin. **A Presença de estudantes indígenas nas universidades**: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2018.

DE LA FARE, Mónica. **Ética no processo de formação de pesquisadores**. In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Volume 1. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

\_\_\_\_\_, Mónica. **Los estudios sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa**: discusiones necesarias. In: FARE, Mónica de la; ROVELLI, Laura; SILVA, Marcelo O. da; ATAÍRO, Daniela. **Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2020.

DE LA FARE, Mónica; LOPES, G. H.; COSTA, Júlia Fernandes da. **Explorações dos usos da teoria bourdiesana em teses de doutorado**. Revista Gepesvida – Uniplac - 2016

DEUBEL, André-Noël Roth. **Políticas Públicas**: formulación, implementación y evaluación. Bogotá, Ediciones Aurora: 2002.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Trad Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 3 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução e notas Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educ. rev. [online]. 2006, n.28, pp.17-36.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. **Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento**. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERES JUNIOR, J.; DAFLON, V. T. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n.5, p. 31-44, jul. 2014.

FERNANDES, Ricardo C. **Política e parentesco entre os Kaingang**: uma análise etnológica. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2003.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Colaboração Intercultural na Educação Superior**: Conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. Revista Espaço Ameríndio. V. 8, nº 1. 2014, p. 10-39

FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e Educação**: Concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. Revista e-Mosaicos. Cap-UERJ, v.2, n.3, junho 2013.

FLACHS, María Cristina Vera de; **História de las universidades latino-americanas**: tradición y modernidad. Córdoba: Baéz Ediciones, 2013.

FRIAS, Sônia. **Fatima al-Fihri – um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez**. Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher n.32 Lisboa, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 39-62.

KRAHÔ, L.J., QUINTILIANO, M. OLIVEIRA, V.F. **Redes afro-indígenas**: uma análise

de trajetórias acadêmicas através de um olhar intercultural. Revista *Articulando e Construindo Saberes*. 5, out. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo, Editora Ática, 2004.

LUCIANO, G. dos S. (2009). “**O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas**”, IN. Adir C. Nascimento; et al (orgs.), Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades, Campo Grande, UCDB, 2009.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos estud. – CEBRAP [online]. 2010, n.87, pp.77-95.

\_\_\_\_\_. **Reprodução ou prolongamentos críticos**. Em: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78. 2002

MARQUES, Eduardo C. **As Políticas Públicas na Ciência Política**. In MARQUES, E.C.; FARIA, C. E. Pimenta; A Política Pública como campo multidisciplinar. Ed. UNESP/SP/ 2013.

MARTINS, Carlos Benedito. **As origens da pós-graduação nacional (1960-1980)**. Revista da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS. V.6, n.13, 2018.

MATO, Daniel (coordinador). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

MATO, Daniel. (Org.) **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina**. Caracas, Unesco-IESALC, 2010.

\_\_\_\_\_, Daniel. **Universidades Indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos**. ISEES nº 14 – julio – diciembre 2014.

\_\_\_\_\_, Daniel. **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**. IESALC/UNESCO, 2017.

MICHELOTTO, M. R. **UFRP: uma universidade para a classe média**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília-DF: IMEP, 2006, p. 73-84.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina**. Trad. Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona – España, Editorial Gedisa, 2005

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 9, nº 17. Jan/Jun, 2007.

MOROSINI, M. C. **A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios**. Revista Argentina de Educación superior. RAES. a.1. n.1 nov. 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O ato indígena de educar(se): uma conversa com Daniel Munduruku**. Transcrição de encontro realizado em 5 de Julho de 2016, na 32ª Bienal. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil**. In: MATO, Daniel: Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: 2019.

NIENCHOTER, Rosane; STEINDEL, Gisela Eggert. **Trajetórias sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire**. Revista Educação Pública. Cuiabá, v.22, nº 48. Jan/Abr.2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Revista Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.15-35.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. Tese de doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2004.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história**. Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da Educação Superior no Brasil**. In: SOARES,

Maria S. A. (org.). A Educação Superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002.

\_\_\_\_\_, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades:** Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 30(1)

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. **Negros e indígenas ocupam o templo branco:** ações afirmativas na UFRGS. Revista Horiz. antropol. [online]. 2017, vol.23, n.49, pp.339-374.

OSSOLA, MARÍA MACARENA. **Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina:** debates emergentes. Revista del Cisen Tramas/Maepova, n. 4 (1), p. 57-77. 2016

PAIXÃO, Marcelo (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PALADINO, Mariana; et al. **Pueblos Indígenas y Educación Superior:** indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. 7; 8; 12-2016.

PALADINO, Mariana. **Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil.** In. A educação superior de indígenas no Brasil [recurso eletrônico]: balanços e perspectivas / organização Antonio Carlos de Souza Lima. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016. Páginas: 95 a 123

PARSONS, Talcott. **Sozialstruktur und Persönlichkeit.** Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, 1979.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos indígenas e ações afirmativas:** O caso do Paraná. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. 2008.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira.** Revista Linhas. Florianópolis, v.16. n.32. Set/Dez.2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas 133 Latinoamericanas. Edgardo Lander (org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de

Ciencias Sociales: Buenos Aires, Argentina, 2000.

REICHERT, Inês Caroline. **Tramas indígenas contemporâneas: doutores indígenas e os sentidos da autoria acadêmica indígena no Brasil.** Tese de doutorado. Programa De Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2018.

\_\_\_\_\_, Ines Caroline. **Prospecções: doutores indígenas e a autoria acadêmica indígena no Brasil Contemporâneo.** Revista Tellus, ano 19, n. 38. Campo Grande-MS, 2019. p. 17-48

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROBERTS, John; CRUZ, Águeda M. Rodríguez; HERBST, Jurgen. **A exportação de Modelos.** In: RÜEGG, Walter. Uma história da Universidade na Europa. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1996. 4 Vol.

ROSA, Gilnei da. **Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a universidade na America Latina.** UFRGS, 2016. Dissertação de Mestrado. 136 p.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina., **Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo,** in BARSTED, Leila L; PITANGUY, Jacqueline. O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010 / Rio de Janeiro: CEPIA ; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424.

Santos, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Revista Estudos Avançados, vol. 2 n. 2. São Paulo Mai/Ago, 1988. p. 46-71

\_\_\_\_\_, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In. SANTOS e Menezes (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Vol 4. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Antonio dos; MELLO, Luciana Garcia. **No topo do mundo: Everest e ações afirmativas na Pós-Graduação.** Anos 90. Porto Alegre, v.23, nº 44. Dez, 2016.

SARANGO, Luis Fernando. **Editorial: Pluriversidad, Recreacion desde el “Nawpa Pacha” ante la crisis civilizatoria y de la universidad.** In: Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi. Nº 2. Mayo – Agosto del año colonial 2014.

\_\_\_\_\_, Luis Fernando. **Pluriversidad, Interculturalidad y Acceso a la Universidad.** In: Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi. Nº 6. Semptiembre – Diciembre, 2015. P. 11 – 21.

SOUZA, José Geraldo de. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares.** Revista de Educação Puc-Campinas. N. 1, 1996.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Ver. Bras. Educ. nº 20. Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Tendências teóricas-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009).** Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2013

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da; **Terminei a escola, e agora?: trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual José de Godói (Porto Alegre/RS, 2010-2016).** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Tese de doutorado. 2020. 349 p.

SILVA JR.; Hélio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.** Brasília: UNESCO, 2002.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola.** 33º Encontro Anual da Anpocs 26 a 30 de outubro de 2009

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VANALI, A. C; SILVA, P. V.B. **Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná.** Cadernos de Pesquisa. v. 49 n. 171: jan./mar.2019

VELLOSO, Jacques. **Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação.** Cad. Pesqui. vol.34 no.123. São Paulo, Sept./Dec. 2004

VENTURINI, Anna Carolina. **Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166. Out-dez, 2017.

\_\_\_\_\_, Anna Carolina; JÚNIOR, João Ferres. **Ações Afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas.** Boletim gemaa, n. 6. 2018.

\_\_\_\_\_, Anna Carolina. **Ações Afirmativas nos Programas de Pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas.** In: Levantamento das políticas de ação afirmativa, GEMAA, 2019.

VIANA, Larissa; SANTOS, Lincoln Marques dos. **História da América I.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.