



## O MESPT e a contra colonização na universidade: territórios epistêmicos em disputa

MESPT and the counter-colonization of University: epistemic territories in dispute

**Layla Jorge Teixeira Cesar**  
Universidade de Brasília – UnB  
e-mail: [laylajorge@gmail.com](mailto:laylajorge@gmail.com)

**Joaquim José Soares Neto**  
Universidade de Brasília – UnB  
email: [neto@fis.unb.br](mailto:neto@fis.unb.br)

DOI: 10.26512/interethnica.v22i1.15263

**Resumo:** O objetivo do presente artigo é refletir sobre a academia como um espaço de transformação social, a partir da experiência de estudantes do MESPT. Para tanto, se apresenta os relatos de oito estudantes do MESPT, entrevistadas/os durante o seu processo de formação. Buscou-se a maior representatividade possível na turma, por pertencimento étnico-cultural e por gênero, reunindo os discursos de estudantes indígenas, quilombolas, ciganas/os, pescadoras/es e de povos de terreiro. As entrevistas são semi-estruturadas, e a análise dos discursos foi realizada a partir do conceito de contra colonização desenvolvido por Antônio Bispo dos Santos (2015) e das reflexões sobre a motivação para o ingresso na educação superior apresentadas por Luciano (2011) e Sotto (2017). Conclui-se que o acesso a espaços de decisão política e o embate epistêmico com a academia são as principais motivações destas/es discentes para o ingresso no programa.

**Palavras-chave:** educação intercultural; pós-graduação; diversidade

**Abstract:** The present paper intends to reflect on the academia as a place for social transformation. It shares the experience of eight MESPT students, interviewed during their course. The criteria for choosing the interviewees was to become as close as possible to the social and demographic composition of the whole classroom, base on ethnicity and gender. As a result, here are registered the speeches of indigenous students, quilombolas, gipsies, fisherwomen and men and afro-religious representatives. The interviews are semi-structured and the speech analysis was based on the concept of counter-colonization as developed by Antônio Bispo dos Santos (2015), as well as on the reflections on the motivations to enter higher education presented by Luciano (2011) and Sotto (2017). The paper concludes that the access to politically relevant positions and the epistemic confrontation with academia are the main motivations for these students to join the program.

**Keywords:** intercultural education; post-graduate education; diversity

### Introdução

A educação é um espaço central de reprodução das estruturas sociais. No contexto do capitalismo, opera conformando os indivíduos à posição que

ocupam na sociedade (ALTHUSSER, 1977, p. 21). As universidades cumprem sua função no sistema educacional contribuindo para a reprodução das estruturas sociais ao consolidar discursos hegemônicos e formar os sujeitos responsáveis por defendê-los (ALTHUSSER, 1977, p. 65).

A complexificação da economia no século XX provoca a massificação da educação superior e insere a produção do conhecimento universitário na lógica do chamado “capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER e LESLIE, 1997, p. 1-23). O capitalismo acadêmico se caracteriza pela aproximação do comportamento de universidades e comunidades acadêmicas com os interesses do mercado financeiro. Conhecimento e habilidades, dentro dessa lógica, foram convertidos em moedas, submetendo os diplomas à classificação ou cotação de acordo com seu valor de mercado, o que gera uma tendência à homogeneização dos currículos.

Nem sempre este processo é reflexivo para as pessoas que participam do seu cotidiano. Na medida em que consolida suas práticas, toda instituição social adquire uma autonomia relativa. Um estado inercial, que gera uma aparência de continuidade, como se a instituição passasse a dirigir seu próprio tempo, e se recusasse a ser alterada (CASTORIADIS, 1982, p. 251). As pessoas que a constituem tornam-se então invisíveis, e a instituição se reproduz como se sempre tivesse existido, ou como se a sua estrutura fosse feita de um material diferente dos sujeitos que a compõem.

Esse assalto à agência individual, porém, é apenas ilusório. Uma instituição só se renova a partir das ações repetidas de todas/os que a constituem – responsabilidade que é tanto maior quanto mais poder decisório uma pessoa concentra. Assim, além da pressão externa para que cumpra sua função, a universidade só torna um espaço de manutenção dos discursos hegemônicos se essa intenção é diariamente confirmada por suas/seus participantes.

Depreende-se daí que participar da universidade reproduzindo irrefletidamente a sua estrutura, significa corroborar a marginalização ou anulação de discursos não-hegemônicos. O prêmio por este pacto com as elites são os benefícios individuais que esta posição oferece, como a integração à economia formal através do diploma, ou o acúmulo de poder obtido pela proximidade com ideologias dominantes. Como consequência, se paga com a negociação ou formatação da própria identidade como sujeito.

Por outro lado, quando um sujeito ou grupo marginalizados não estão dispostos a lançar mão de suas identidades; quando o seu silenciamento físico ou simbólico é um preço alto demais a pagar pela inclusão; ou quando o pacto com os discursos hegemônicos significaria o comprometimento de suas próprias sobrevivências; então se verifica a resistência à legitimação destes discursos e das instituições que os produzem.

Dentro das universidades, esta resistência se verifica na criação de espaços para o diálogo com discursos não-hegemônicos. É o caso dos programas interculturais, que surgem no esteio do reconhecimento da diversidade cultural como direito, a partir do final dos anos 80 (BRIONES, 2008, p.1).

Hale (2002, p. 38) sugere que este reconhecimento é uma consequência não-premeditada das reformas neoliberais que tomaram a região. É efeito tanto das demandas locais dos movimentos de povos politicamente minoritários, como, por outro lado, do avanço do neoliberalismo, da globalização e da transnacionalização. Uma confluência entre agendas que resulta paradoxal e pode ser nociva aos interesses das minorias.

Isto não significa que qualquer sujeito historicamente marginalizado que ingresse em uma universidade será tomado pela sua atmosfera neoliberal, ou que simplesmente não haja alternativa possível – o que, para Hale (2002, p. 39), seria miopia ou essencialismo analítico. É preciso apenas estar consciente da ambiguidade que estes contextos carregam e prevenir-se. Candau (2009, 1-8) define esta tomada de consciência como eixo de uma interculturalidade crítica. Tal abordagem, afirma a autora, implica que se compreenda que a educação intercultural não possa ser dirigida apenas a grupos subalternizados, senão a todas as pessoas que participam do espaço educacional.

Walsh (2012, p.5) acrescenta a esta perspectiva ao afirmar que, para que se torne crítica, a interculturalidade não deve partir da questão da diversidade em si, ou da inclusão culturalista, mas sim do questionamento das estruturas colonizatórias, racializantes e capitalistas que se presumem como ponto zero na identificação do outro diverso. Atua a partir da descentralização ou deslocamento de tais estruturas e do estabelecimento de novas fundações existenciais e epistemológicas para as relações sociais, de modo que o diálogo entre diferentes lógicas possa ser simétrico. A interculturalidade crítica implica, portanto, um projeto político, social, ético e epistêmico de transformação. No contexto latino-americano, frisa a autora, a interculturalidade implica também uma atuação decolonial, ou, como afirma Santos (2010, p.10) contra-colonial.

A interculturalidade crítica, segundo Walsh (2012, p.5), ainda não existe de maneira concreta, mas está sendo construída. Por isso não é possível oferecer exemplos de como se constitua. A autora, todavia, aponta para a atuação dos movimentos indígenas – como outros movimentos de base – que forcem as margens das estruturas para propôr novas formas de interação.

Buscando compreender as variadas formas de atuação para resistência e inovação, o presente artigo se baseia nos relatos de oito estudantes do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Comunidades Tradicionais (MESPT) da Universidade de Brasília, representantes de povos de terreiro, indígenas, quilombolas, ciganas(os) e pescadoras(es). Para todas(os) foi colocada uma mesma questão em debate: por quê estar na universidade?

Como resultado, apresento um relato condensado das experiências e motivações que direcionaram o percurso destas pessoas para e através da universidade. Evidentemente, não se poderia dar conta aqui da complexidade das respostas. O que se pretende é apenas debater as motivações que as/os levaram a este lugar e indicar as múltiplas coincidências entre experiências tão distintas em sua origem, aproximadas pelo encontro no MESPT. Além disso, mais do que uma análise, este artigo é um registro das falas e vivências discentes.

A primeira seção descreve, de maneira não-exaustiva, o panorama da educação

diferenciada no nível superior no Brasil, em termos de quantitativo de estudantes e programas de graduação e pós, a fim de dimensionar a relevância do MESPT para a academia. Para tanto, foram utilizadas as bases do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A segunda seção descreve a metodologia utilizada nas entrevistas e traz excertos dos relatos discentes, comentados à luz do conceito de contra colonização elaborado por Antônio Bispo dos Santos (2015).

O artigo conclui apontando as motivações comuns que reúnem estas/es discentes: o embate epistêmico com a academia, que se assemelha a uma disputa territorial no campo ideológico; e a possibilidade de acesso a espaços de decisão política que o capital dos diplomas pode permitir.

### **Breve panorama da educação diferenciada no nível superior**

Os dados produzidos em esfera federal sobre o acesso de povos e comunidades tradicionais à educação superior são escassos. Não se pretende realizar aqui um levantamento exaustivo, senão apontar os contornos deste campo e suas lacunas, destacando a relevância dos programas de educação intercultural.

As bases do Censo da Educação Superior no Brasil organizadas pelo INEP, apresentam dados sobre cor/raça de discentes, nas categorias “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena” no nível da graduação. Não trazem, todavia, nenhuma informação sobre pertencimento étnico ou povos e comunidades tradicionais. Perde-se, assim, a possibilidade de acompanhar a distribuição e a evolução de matrículas de povos e comunidades tradicionais diversos, bem como de indígenas segundo cada etnia.

Também é relevante destacar que a categoria cor/raça “indígena” não é consistente, uma vez que se confunde com o pertencimento étnico. Ou seja, é possível que haja pessoas com fenótipo indígena que se autodeclarem assim mas não possuam vínculo sociopolítico com suas origens étnicas – e, portanto, não seriam as/os principais demandantes de políticas de educação diferenciada –, bem como pessoas que possuam o vínculo mas não se identifiquem assim racialmente.

O Censo da Educação Superior, entretanto, pode ser útil para apontar tendências, oferecendo fundamentos para argumentar pela expansão da abordagem intercultural na educação. É o caso do consistente aumento na matrícula de estudantes indígenas entre 2011 a 2016.

Neste período, o número de matrículas saltou de pouco mais de 9 mil para quase 50 mil estudantes indígenas, em 571 cursos. O maior volume de estudantes se concentra na região Nordeste, como apresenta a tabela a seguir.

Tabela 1 – Evolução das matrículas de estudantes indígenas no ensino superior por região

	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Total</b>
<b>2011</b>	2.042	2.762	3.360	777	815	9.756
<b>2012</b>	2.320	2.864	2.266	814	918	10.282
<b>2013</b>	3.836	3.558	3.908	931	1.454	13.687
<b>2014</b>	4.885	4.765	8.124	1.623	2.612	22.009
<b>2015</b>	8.315	9.307	9.272	1.974	3.279	32.147
<b>2016</b>	12.747	19.360	10.681	2.354	3.884	49.026

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP

Se agrupamos as matrículas segundo a natureza administrativa das instituições – Pública Federal, Estadual, Municipal e Privada com ou sem fins lucrativos ou especial – observa-se uma grande concentração no setor privado. Enquanto as matrículas no sistema público foram ampliadas em 3,5 vezes, no sistema privado foram ampliadas em quase seis vezes no mesmo período. Entre as instituições de públicas, as federais têm maior expressividade que as demais, relevada a leve queda entre 2015 e 2016. A concentração de matrículas nas instituições federais na esfera pública está possivelmente relacionada à Lei nº 12.711/2012 de cotas para o ensino superior.

Tabela 2 – Evolução das matrículas de discentes indígenas segundo a categoria administrativa da instituição de educação superior

	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>Pública</b>	3540	4.126	5.079	8.226	11.987	12.272
Federal	2.095	2.370	2.903	5.347	9.069	8.838
Estadual	1.371	1.622	2.002	2.639	2.806	3.348
Municipal	74	134	174	240	112	86
<b>Privada</b>	6.216	6.156	8.608	13.783	31.870	36.767
<b>Total</b>	9.756	10.282	13.687	22.009	43.857	49.039

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP

Estes dados apontam para a tendência à expansão da demanda de estudantes indígenas no acesso à educação superior, que vem sendo absorvida em grande medida pelo setor privado. O setor público avança de modo mais lento, assim como, aparentemente, a oferta de cursos interculturais.

A base de dados do Censo registra também os cursos em oferta na graduação. Parte-se aqui do entendimento que a interculturalidade é uma disposição ao diálogo com lógicas não-acadêmicas de produção do conhecimento. Todavia, dada a impossibilidade de conhecer as práticas de cada programa, se assumiu,

para os fins deste artigo, o nome do programa como um indicativo para identificar aqueles com abordagem intercultural. Foi realizada então uma busca nominal discriminando os termos “intercultural”, “cultura”, “indígena”, “afro”, “tradicional”, “etno” e “povos”.

Entre os 34 mil cursos de graduação registrados no país, foram encontrados apenas 41 que se autointitulam a partir destes termos. Destes, 38 são explicitamente orientados para atender povos indígenas. Dos outros três, um, na UFMA, é focado em cultura afro-brasileira, outro, na UNILA, focado em diversidade cultural latino-americana, e o terceiro, em etnodesenvolvimento na UFPA, se propõe a servir a povos e comunidades tradicionais da região<sup>1</sup>. Os cursos são ofertados nos graus licenciatura e bacharelado, por 25 instituições, todas públicas, em modalidade presencial. São os seguintes:

Tabela 3 – Lista de cursos interculturais de graduação segundo instituição e Unidade Federativa

UF	Instituição	Curso
AC	Universidade Federal do Acre	Formação Docente para Indígenas
AL	Universidade Estadual de Alagoas	Intercultural Indígena em Ciências Sociais;
		Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura;
		Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais;
		Intercultural Indígena em Pedagogia;
AM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Licenciatura Intercultural Indígena
	Universidade do Estado do Amazonas	Pedagogia Intercultural Indígena
	Universidade Federal do Amazonas	Licenciatura Indígena, Políticas Culturais e Desenvolvimento Sustentável
		Formação de Professores Indígenas
AP	Universidade Federal do Amapá	Licenciatura Intercultural Indígena
BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Intercultural Indígena
	Universidade do Estado da Bahia	Intercultural Indígena
CE	Universidade Federal do Ceará	Licenciatura Intercultural Indígena
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	Licenciatura Intercultural Indígena
GO	Universidade Federal de Goiás	ABI – Educação Intercultural

<sup>1</sup> Não estão incluídos aí os vários cursos de educação no campo, ainda que haja a possibilidade de que muitos tenham propostas sejam interculturais e atendam a públicos multiétnicos.

		Educação Intercultural – Ciências da Cultura
		Educação Intercultural – Ciências da Linguagem
		Educação Intercultural – Ciências da Natureza
MA	Universidade Federal do Maranhão	Curso interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
MS	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	Licenciatura Intercultural Indígena
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Licenciatura Intercultural Indígena
MT	Universidade do Estado de Mato Grosso	Licenciatura Intercultural Indígena
PA	Universidade do Estado do Pará	Licenciatura Intercultural Indígena
	Universidade Federal do Pará	Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento
PE	Universidade Federal de Pernambuco	Intercultural Indígena
PR	Universidade de Integração Latino-Americana	Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana
RO	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Educação Básica Intercultural
RR	Universidade Federal de Roraima	ABI - Licenciatura Intercultural – Comunicação e Artes
		Gestão em Saúde Coletiva Indígena
		Gestão Territorial Indígena – Atividades Produtivas e Manejo Ambiental
		Gestão Territorial Indígena – Patrimônio Indígena
		Licenciatura Intercultural – Comunicação e Artes
		Licenciatura Intercultural – Ciências Sociais
		Licenciatura Intercultural – Ciências da Natureza
	Universidade Estadual de Roraima	Pedagogia – Educação Indígena
SC	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Intercultural Indígena em Ciências Sociais
		Intercultural Indígena em Línguas, Artes e

		Literatura
		Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais
		Intercultural Indígena em Pedagogia
	Universidade Federal de Santa Catarina	Licenciatura Intercultural Indígena

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP, 2016

Entre estudantes indígenas, os cursos explicitamente diferenciados concentram apenas 4,2% do total de matrículas. É impossível deduzir, a partir da base do INEP, se outros programas oferecem alguma forma de educação diferenciada.

É relevante apontar que não necessariamente estudantes indígenas priorizam programas interculturais quando procuram acesso à educação superior. Há outros elementos determinantes como a opção por uma carreira profissional ou mesmo a distância percorrida entre sua casa e as aulas.

Entretanto, como indicam Tassinari (2016, p. 48) e Estácio (2015, p. 7), a evasão entre estudantes indígenas está relacionada a obstáculos tanto de origem financeira como de origem pedagógica, pela dificuldade em adaptar-se às lógicas e práticas pertinentes à visão de mundo ocidental na academia. Ou seja, a permanência de estudantes indígenas na educação superior depende de que se incorpore a interculturalidade de maneira transversal às instituições de educação superior, não a restringindo apenas aos programas de educação diferenciada.

No que se refere à pós-graduação, não há bases de dados nacionais que disponham sobre raça, pertencimento étnico ou a povos e comunidades tradicionais. Logo, não é possível nos informarmos sobre as tendências na demanda de estudantes indígenas ou de povos e comunidades tradicionais por acesso à pós-graduação.

Naturalmente, cada nível de educação cumpre funções sociais distintas e, ainda que sequenciais, as motivações para o ingresso na graduação, largamente relacionadas ao trabalho, não são sinônimas das motivações que levam ao ingresso na pós-graduação.

A ampliação do acesso à graduação, todavia, é um fator determinante para discutir a pós-graduação. Quanto mais graduadas/os houver, maiores serão as chances de que entre estas/es existam estudantes com condições e interesse para ingressar na pós-graduação. Assim, frente a tendência à expansão de matrículas entre estudantes indígenas observada na graduação, é relevante mapear também a oferta de cursos interculturais existente na pós-graduação.

Uma busca nominal na plataforma Sucupira, base de dados da CAPES, semelhante à operada para a base do INEP, indica a presença de, pelo menos, 13 programas de pós-graduação explicitamente orientados pela



interculturalidade<sup>2</sup>. O indicativo de interculturalidade foi confirmado, nestes casos, pela consulta ao projeto pedagógico e/ou objetivos de cada programa disponibilizado em seus respectivos sítios eletrônicos.

Tabela 4 – Lista de cursos interculturais de pós-graduação segundo instituição e Unidade Federativa

UF	Instituição	Curso
AM	Universidade Federal do Amazonas	Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM)
BA	Universidade Federal da Bahia	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO/UFBA)
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano	Mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Relações étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB)
	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB)
		Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN/UNEB)
DF	Universidade de Brasília	Mestrado profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)
PA	Universidade Federal do Pará	Especialização em Educação e Interculturalidade na Amazônia
		Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM/UFPA)
PE	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas
	Instituto Federal do Sertão de Pernambuco	Curso de especialização lato sensu Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas
PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras
TO	Universidade Federal do Tocantins	Mestrado em Estudos de Cultura e Território

Temáticas relacionadas à questão negra/africana/quilombola aparecem com maior destaque na pós-graduação do que na graduação. Com relação à distribuição geográfica, observa-se a maior concentração de programas nas regiões Nordeste e Norte.

<sup>2</sup> A busca foi realizada apenas entre os cursos submetidos à Avaliação Quadrienal 2017.

O MESPT aparece como único programa intercultural de pós-graduação no Centro-Oeste, região chave em termos de mobilidade no país – o que se observa pela composição de suas turmas, com estudantes de todas as regiões do Brasil. Além disso, o fato de que esteja situado em Brasília é também um importante diferencial para o programa, já que a relevância política da capital a transforma em rota para a militância por direitos para indígenas e povos e comunidades tradicionais. Além da negociação direta com os órgãos públicos, a cidade reúne também eventos de caráter nacional como a Conferência Nacional de Política Indigenista (CNPI) ou movimentos, também de porte nacional, a exemplo do Acampamento Terra Livre.

O programa, portanto, é potencialmente um polo para a criação de redes de conexão em Brasília, que sirvam de apoio as/os estudantes em suas demandas políticas, fato que torna a manutenção e ampliação do MESPT essenciais para garantir o exercício dos direitos constitucionais à educação e à diversidade cultural.

### **Porquê estar na universidade**

O número de estudantes indígenas – e, podemos apenas supor em função da diversidade de programas, também de representantes de outros povos e comunidades tradicionais – está aumentando na universidade. O que as/os motiva? Para entender as motivações estudantis, partiremos aqui das leituras sobre o tema feitas pelos acadêmicos indígenas Gersem Luciano (2011) e Felipe Sotto (2017), e do conceito de contra colonização do mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), no primeiro tópico desta seção. No tópico seguinte, trataremos da experiência de estudantes do MESPT em seus relatos sobre o acesso à pós-graduação.

### **1 Acesso e contra colonização na universidade**

O simples ingresso na universidade não tem automaticamente o poder de fortalecer politicamente sujeitos não-hegemônicos. Do mesmo modo, nem todas as motivações que levam estudantes de contextos não-hegemônicos para a universidade envolvem uma intenção direta de enfrentamento ou descontinuação do processo colonizatório. Estas relações dependem, entre outros fatores, do desejo de cada sujeito e povo e do maior ou menor fortalecimento de suas identidades originárias.

A partir da tese de Gersem Luciano (2011) e do artigo de Felipe Sotto (2017), é possível identificar três tendências principais que podem levar estudantes indígenas a interessar-se pelo ingresso na universidade – aplicadas aqui de maneira análoga a povos e comunidades tradicionais em geral. Naturalmente, estas classificações são apenas ideais e, na prática, podem aparecer combinadas entre si.

A primeira se refere ao desejo produzido pelos contextos pós-contato. As constantes violações colonizatórias geram uma situação de vulnerabilidade material e simbólica. As referências culturais originárias podem começar a se

tornar escassas nesse processo de enfraquecimento. É parte da estratégia da educação hegemônica para apresentar-se como única alternativa.

É o que descreve Luciano (2011) quando discute a busca por educação branca como uma busca por “melhorias” ou “qualidade de vida”. O próprio conceito de qualidade de vida, afirma, foi forjado em uma situação de colonização. É, portanto, resultado da introjeção de valores brancos, que geram este desejo de assemelhar-se – ou tornar-se – o opressor. A busca pela educação, neste caso, torna-se uma forma de negação da cultura originária. Sobre este fenômeno, relatando o acesso a bens de consumo, como veículos e eletrodomésticos, exemplifica:

(...) os baré do Rio Negro chegaram a se considerar superiores ou “civilizados” em relação aos povos habitantes dos afluentes do Rio Negro, considerados “atrasados”, porque eram mais carentes desses bens, em função das dificuldades de acesso a eles, imposta pelas grandes distâncias que os separavam dos patrões ou dos missionários. [...] essas “melhorias” inevitavelmente trazem consigo para dentro das comunidades indígenas o pacote ideológico que vem com receitas de “como pensar e o que se deve pensar”, além do pacote ideológico do mundo capitalista, consumista, materialista e individualista das sociedades modernas européias e neoeuropéias. (p. 185)

A segunda tendência se refere a uma abordagem utilitarista. Ocorre quando o núcleo cultural do povo ou comunidade segue fortalecido mesmo em um contexto pós-contato, e o desejo por bens ou técnicas brancos não interfere de maneira substancial na sua soberania identitária. Como destaca Luciano, para compreender este utilitarismo é preciso desconstruir a visão romântica e preconceituosa de que tudo o que é do mundo branco corrompe e é nocivo aos outros povos (p. 218), uma vez que:

(...) mesmo considerando as influências e impactos produzidos pelas ideologias externas que acompanham a nova concepção de “melhorias de vida”, os povos indígenas apresentam capacidade para manter o equilíbrio necessário para a continuidade de seus projetos etnopolíticos específicos, em suas bases cosmológicas, filosóficas e sociopolíticas. (p. 186)

Isto é, os sujeitos podem ter interesse em apropriar-se de saberes e técnicas apenas para beneficiar-se delas. Isto inclui a integração à economia capitalista, o acesso a bens materiais, e toda informação que possa aperfeiçoar o seu cotidiano. Nesse caso, a disputa epistêmica é secundária. Querem apenas tomar o que lhes interessa e deixar o espaço educacional, não necessariamente processando qualquer troca de saberes. Como sintetiza o autor:

(...) esse interesse pelo acesso aos bens da modernidade não significa abandonar ou

desvalorizar as culturas, as tradições e os valores ancestrais, mas a possibilidade de aperfeiçoá-los, complementando-os na capacidade de dar conta das novas situações e demandas oriundas do contato com a sociedade moderna. (p. 267)

A terceira tendência se refere à apropriação da educação deliberadamente como estratégia política, e certamente é a que mais se aproxima da experiência apresentada nos relatos de acesso ao MESPT que analisaremos a seguir.

A dimensão de estratégia pode ser subdividida em duas categorias: o acesso a espaços de decisão política; e o embate epistêmico em si.

Em relação à participação política, Felipe Sotro (2017) sintetiza a questão:

(...) Minha experiência tem mostrado que a busca por ensino superior para muitos indígenas tem sido, em boa medida, impulsionada não somente pela busca de melhores condições de vida, mas também pelo intuito de se fazer ouvir, de tentar falar de dentro da universidade e também, quando necessário, a partir dos códigos de conhecimento dos brancos. Isso porque a história das relações interétnicas já mostrou que falar de outra forma ou não é considerado legítimo ou é avaliado como inferior. (p. 5)

O autor descreve a procura no ensino superior por áreas de relevância estratégica para atender às demandas indígenas, como são a Antropologia ou o Direito, ou ainda cursos nas áreas de saúde e educação.

Já o ingresso na universidade para o embate epistêmico se refere à disputa por poder dentro da academia. Implica que os sujeitos estejam dispostos a trazer elementos de suas epistemes de origem para compartilhar, dialogar e, por vezes, disputar métodos e conteúdos utilizados no processo de produção do conhecimento.

Esta posição pode ser descrita a partir do que Santos (2015, p. 10) define como contra colonização. Um mecanismo que surge como resposta à colonização, desde o seu início. Refere-se tanto às dimensões materiais como simbólicas. Nas palavras do autor, “vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”.

O conceito se aplica indistintamente a indígenas, quilombolas e povos tradicionais, uma vez que, afirma Santos:

(...) vamos tratar os povos que vieram da África e os povos originários das Américas nas mesmas condições, isto é, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização, os chamaremos de contra

colonizadores. O mesmo faremos com os povos que vieram da Europa, independentemente de serem senhores ou colonos, os trataremos como colonizadores. (p. 48).

Na dimensão simbólica do processo colonizatório, o autor identifica a educação formal como um espaço estratégico. Para Santos, a instrumentalização violenta da educação pelos colonizadores surge, em sua manifestação mais recente, como uma forma de cooptação para o capital. A educação colonizatória opera afirmando-se como verdade única, excluindo quaisquer outras relações possíveis de diálogo com o real e de produção do conhecimento que não beneficiem a manutenção da sua hegemonia. Sobre o tema, afirma Santos:

(...) Esses novos fatores vieram no mesmo pacote iniciado com as negociações de Getúlio Vargas, ou seja, primeiro ofereceram aos povos tradicionais a alfabetização como forma de desqualificar os saberes tradicionais das mestras e dos mestres de ofício. Tanto é que a escolarização que lhes foi ofertada veio totalmente descontextualizada dos modos de vida dessas populações, tendo por finalidade promover um amplo e acelerado processo de êxodo rural e, assim, atender à necessidade de absorção do lixo tecnológico da Segunda Guerra Mundial. (p. 53).

Naturalmente, uma das opções de resistência à imposição da educação é recusá-la. Não aderir à própria educação; não participar para não endossá-la. A contra colonização, todavia, em sua postura de enfrentamento, parte da apropriação dos mecanismos de dominação. Para combater a tentativa de anulação epistêmica da colonização, Santos propõe a ressignificação dos conteúdos e práticas da educação. O mesmo se refere a quaisquer elementos simbólicos colonizatórios. Segundo o autor, é preciso conquistar os espaços, como numa disputa por territórios epistêmicos. Afirma:

(...) Ao acatarmos essas denominações, por reivindicação nossa, mesmo sabendo que no passado elas nos foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de ressignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um refluxo filosófico que é um resultado direto da nossa capacidade de pensar e de elaborar conceitos circularmente. (p. 95).

A intenção, portanto, é de ocupar os espaços educacionais e tomá-los para si. Reverter a sua lógica de reprodução social da desigualdade. Santos trata a disputa epistêmica como fundamentalmente uma disputa de territorialidade, e compreende os seus limites. É preciso que também os colonizadores se disponham a avançar no processo de ressignificação:

(...) Com isso podemos afirmar que a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidades. Nesse

contexto, nós, povos contra colonizadores, temos demonstrado em muitos momentos da história a nossa capacidade de compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos têm nos apresentado. Por exemplo: as sucessivas ressignificações das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores.

Esses sinais indicam que ainda existem muitas possibilidades de convivência entre os diversos povos, que as tentativas de confluência presentes na Constituição Federal podem sim avançar, desde que haja por parte dos colonizadores um real esforço para que isso ocorra. (p. 97).

A abertura de um espaço como o MESPT na universidade aponta para a disposição de aliadas/os dentro da academia em avançar na direção de uma ressignificação desse espaço de socialização e produção do conhecimento. O MESPT torna-se, assim, uma trincheira para que povos e comunidades tradicionais se coloquem no embate epistêmico com a universidade, como se verá a seguir nos relatos de estudantes do programa.

## **2. A experiência de estudantes do MESPT no acesso à pós-graduação**

A transformação da universidade é condição *sine qua non* para o ingresso de estudantes de povos e comunidades tradicionais no seu espaço. Na dimensão simbólica do acesso, por exemplo, há que se trabalhar a diferenciação nos mecanismos de ingresso que respeitem tanto as origens culturais como as desigualdades educacionais acumuladas no processo de escolarização de cada indivíduo. Na dimensão material do acesso, os custos, os locais e as condições de aplicação para a realização de seleções de ingresso.

Em relação à permanência e para evitar a evasão, o mesmo paralelo se observa. No plano simbólico, por exemplo, trata-se tanto de oferecer tutorias e acompanhamentos especiais, revisar currículos, práticas pedagógicas e redefinir áreas do conhecimento, como de ressignificar e reestruturar a arquitetura, os calendários e mesmo levar a atividade educacional para fora dos espaços habituais do campus, mais próxima da realidade das/os estudantes.

No plano material, as dificuldades se referem a direitos básicos, como moradia, alimentação, e auxílio pecuniário para cobrir os custos do curso – elementos que deveriam ser de responsabilidade da universidade, ainda que possa haver o apoio de outros órgãos externos, como a FUNAI, no caso de estudantes indígenas.

As adversidades enfrentadas por estudantes não são casuais. Refletem disposições políticas. A universidade não é um território neutro: está em permanente disputa. A sua ocupação – material e epistêmica – é a motivação

mais pujante que aparece nos discursos de estudantes do MESPT para estar na pós-graduação.

Ao longo do ano de 2018, durante os períodos de aula no curso da quarta turma do MESPT, realizamos diversas conversas, no formato de entrevistas semi-estruturadas, com estudantes do programa. Destas, oito relatos foram selecionados para compor este artigo. Como as turmas sejam pequenas em número de estudantes, não poderão ser oferecidas aqui quaisquer descrições de características demográficas ou étnicas, o que imediatamente indicaria a autoria das falas. A fim de proteger a sua anonimidade, as/os entrevistadas/os serão identificadas/os, nos extratos de suas falas, por letras, de A a G.

É relevante destacar que procurou-se a maior representatividade possível na turma, por pertencimento étnico-cultural e por gênero, trazendo os discursos de estudantes indígenas, quilombolas, ciganas/os, pescadoras/es e de povos de terreiro – identidades que possuem em comum seu caráter contra colonizador.

As falas foram gravadas, com a permissão das/os entrevistadas/os, a fim de que pudessem ser reproduzidas da maneira mais fiel possível. A partir das noções propostas por Luciano, Sotto e Santos, foram identificadas nos relatos duas dimensões que se destacam com maior evidência, como se verá nas subseções a seguir. A primeira diz respeito às motivações pessoais para participar do programa de mestrado, que envolvem a estratégia política de utilizar o diploma como forma de acesso a espaços decisórios fora da academia. A segunda, sobre a qual se discorrerá mais longamente, se refere à disputa epistêmica mesma, a contra colonização aplicada dentro da universidade.

## **2.1 O acesso a espaços de decisão política**

Além do caráter contra colonizador, há outro elemento em comum que reúne as identidades discentes no MESPT: a consistência de seus vínculos com seus contextos de origem. Na chegada à pós-graduação, essas/es estudantes trazem consigo anos de experiência em atividades de militância política. Provavelmente em consequência desta experiência, expressam grande lucidez sobre a ameaça que o ingresso na universidade representa para o silenciamento de suas culturas. Isto é, não se aproximam da academia de forma ingênua. Ultrapassam o que Luciano (2011) descreve como um desejo pós-contato, como se vê quando afirmam que: “(...) *O mundo aqui fora é muito sedutor.. ele atrai muito as pessoas sabe, e se tu não tiver um pensamento forte, que tu tem que voltar pra sua base e ajudar, você acaba se perdendo*” (entrevista A).

As raízes que permitem essa consciência estão na coletividade que acompanha as/os estudantes. Em oposição à lógica individualista da academia – onde um diploma é emitido no nome de uma única pessoa –, é marcante a ideia de representatividade e conexão com o povo. Assim, suas motivações para estar na universidade vão além de suas aspirações pessoais:

[ingressar no mestrado] foi uma realização não só minha mas do próprio povo, porque eu sou a segunda que estou fazendo mestrado. E eu sempre busco trazer esses conhecimentos do povo pra dar

uma visibilidade né, que a gente não chega aqui só não. Ninguém consegue nada só. Todo um embasamento de conhecimento que a gente tem, eles foram repassados. Essa hereditariedade, esses anciões que foram passando pra gente na beira da fogueira, isso tem que ser valorizado. Então quando a gente vem pra cá, não sou eu. Por trás de mim, ou do meu lado, ou à frente, tem uma comunidade, tem um povo, que a gente acaba representando. (Entrevista B)

Em função dessa dimensão coletiva, o efeito esperado do ingresso na universidade supera os benefícios que um diploma poderia trazer a nível individual. Da mesma forma, o embate que se trava é coletivo. Não se trata de um sujeito contra a universidade. Trata-se de povo contra povo. Cada um dos povos ali representados, *versus* o “povo” da academia, que incorpora o Ocidente colonizador branco. Daí a razão de, como aponta Sotto (2017), falar a partir dos códigos de conhecimento dos brancos, como se afirmou em entrevista:

Meu propósito [em ingressar na universidade] é usar as armas que usam para falar de nós ou contra nós. Eu não escolhi percorrer este caminho pelo simples fato de ter um diploma, de ter um certificado, de dizer que sou mestra ou sou doutora, aqui a luta é para além disso. Aqui a luta é traduzir e usar essa tradução como um instrumento para dizer quem somos, e traduzir o que estão falando sobre nós nesse espaço acadêmico. (Entrevista C)

Dominar estes códigos é percebido como uma estratégia de acesso à política. A emancipação é criada quando se elimina a necessidade de intermediários para defender os interesses do povo no diálogo com o Estado ou com a sociedade de modo amplo. Presente em todas as falas, essa dimensão se torna acentuada no caso de estudantes indígenas em função da relação de tutela pelo Estado:

(...) é porque são outras pessoas que controlam a gente, entre aspas, né. Tipo, tem órgãos que falam assim “eles estão sob a nossa tutela, e os índios não tem capacidade alguma pra poder falar e se representar”. Então nós indígenas viemos da base pra gente poder estudar e pra nós mesmos nos protegermos. (Entrevista B)

(...) Teve muitos antropólogos que entraram pras terras indígenas, que escreveram livros em relação à gente, mas eles que contavam as nossas histórias. Agora nós povos indígenas é que estamos contando as nossas próprias histórias. Eu acho que a importância de nós irmos pra academia é fazer esse trabalho, é protagonizar o que nós somos, e não outras pessoas virem e falar quem somos nós. (Entrevista D)



(...) Quando você entra na universidade você tem mais conhecimento né, especialmente da política. Porque a política é que dirige as coisas no Brasil, todas as coisas se definem pela política. Então quando um indígena vem pra universidade, ele conhece as políticas, seu direito, então ele começa a cobrar seus direitos, isso pra mim é o mais importante. (Entrevista E)

Mas surge com força também nas falas de estudantes não-indígenas:

(...) a gente chega à conclusão de que a gente também pode escrever sobre a gente, a gente também pode falar sobre a gente, e a gente também pode incentivar os nossos. A partir de agora eu não vou ser barrada, como já fui, em alguns momentos, barrada na porta de fora dos seminários, de não poder falar, porque não tinha como comprovar que tinha uma graduação, que tinha um curso superior. Não serei mais barrada. (Entrevista F)

Tal efeito emancipatório confirma a dimensão de interculturalidade crítica desenvolvida dentro do programa, no que diz respeito ao questionamento das estruturas colonizatórias, racializantes e capitalistas, abrindo espaço pra o reconhecimento transformador de outras fundações existenciais.

## **2.2 Embate epistêmico**

Se, por um lado, a academia é vista como um meio para aprender o manejo das armas necessárias para o embate político com o Estado, por outro, as/os estudantes também a percebem como fim. A universidade é ela mesma um espaço central de articulação política. De produção dos discursos que estruturam as relações sociais. É, portanto, um espaço que também deve ser disputado.

Para tanto, o simples acesso não é suficiente. Não basta estar ali. É relevante repetir: o ingresso na universidade não tem automaticamente o poder de fortalecer politicamente sujeitos não-hegemônicos. A presença física de corpos marginalizados na universidade é apenas o primeiro passo para a contra colonização.

O racismo que se aplica sobre os corpos é o mesmo que se aplicará, por extensão, aos saberes produzidos por estes corpos. Por isso, se não for acompanhada por uma reforma epistêmica – sobre currículos e sobre formas de produção do conhecimento –, a ampliação do acesso pode resultar no silenciamento de identidades diversas, camuflado como democratização. Para evitar este processo de apagamento, apontam as/os estudantes, é necessário que a diversidade esteja presente também no que a universidade oferece:

As pessoas no meu terreiro lá, todas elas estudam. Todas elas estão em processo de capacitação, de qualificação. Nós temos vários jovens na

universidade e acreditamos no espaço universitário. Acreditamos na vida acadêmica. Agora, como é que a presença dessas pessoas de terreiro está na universidade? Eu acho que as universidades também poderiam repensar. Por exemplo, um jovem do meu terreiro que faz arquitetura: que acesso de arquitetura ele tem? Ele tem somente acesso à arquitetura que está posta nos livros de história geral? Estudando a tal da “história geral”? Por quê ele não tem acesso à arquitetura que tão inteligentemente foi construída na África? (Entrevista G)

A razão para essa estreiteza da academia é localizada pelas/os estudantes em seu caráter colonizador, que nega o local e supervaloriza a produção eurocentrada:

(...) eu vejo muitos professores da universidade. Eles ainda têm essa ideia colonialista né, são ideias que vêm de fora pra dentro. Nunca deixaram. Não tem esse protagonismo dos alunos, das pessoas, então isso é uma coisa que ainda se espelha muito fora. Por exemplo, os professores das universidades espelham muito na Europa, na França, nos Estados Unidos. (...) O Brasil é muito rico, Brasil tem a diversidade imensa. Nós vivemos num país assim muito bom. Apesar que tem pessoas que não sabem disso né. (Entrevista E)

O eurocentramento faz com que se crie uma distância artificial entre a cultura reproduzida na academia e a realidade imediata dos sujeitos que a compõem. Um hiato gerador de angústias, uma vez que os saberes valorizados na universidade não encontram suas raízes nas experiências de suas/seus estudantes. Estendendo o raciocínio, pode-se afirmar que essa condição se refere não apenas a povos e comunidades tradicionais senão a todas/os no Brasil, em relação ao cenário internacional:

(...) como é violenta a construção desse saber dessa academia hegemônica que nós temos... Uma academia cristã, uma academia eurocêntrica. Os pesquisadores vão na comunidade, na minha comunidade, conversam, me entrevistam. Eu passo todas as informações. Eles vem pra cá, traduzem o que eu falei, analisam o que eu falei, baseado em Marx que não me conhece e que nem eu conheço Marx, e aí validam a minha fala só a partir do que Marx falou. Isso é uma tremenda covardia nessa disputa, nessa tentativa de silenciar e subalternizar, desvalorizar, desqualificar o nosso saber, nos tratar como objeto, de só ser válido o que eu falo a partir do que outros teóricos que não viveram essa realidade, que não viveram esse tempo falam, eu acredito que essa disputa é uma disputa desigual, muito desigual, e aí nós estamos aqui pra fazer o contraponto disso, dizer que não é

essa academia que nós queremos pro futuro.  
(Entrevista C)

No mesmo sentido, e assim como Santos, as/os estudantes também identificam, na maneira como está estruturada a educação, um viés ideológico que aponta para a cooptação pela economia capitalista. O eixo aqui é a naturalização do processo de êxodo rural para formação de reserva de mão-de-obra e, conseqüentemente, o enfraquecimento de identidades que ameacem a hegemonia do capital. Essa relação é descrita, por exemplo, em relato discente sobre a experiência anterior em um curso de graduação não-intercultural:

Os meus professores de graduação... (...) eu ficava assim, chocada. O curso é muito bom, mas uma coisa que me chamava bastante atenção é que a gente trabalhava muito os impactos da urbanização, processo do crescimento urbanístico desordenado e o impacto que causa nas famílias que são expulsas do centro da cidade para as periferias. E eu questionava porque eu sentia falta de... é como se faltasse uma parte do conhecimento. Porque quem tá na cidade hoje são as pessoas que foram expulsas do campo. Então se tivesse uma política que priorizasse as formas de vida pra manter a população no campo, querendo estar no campo, pra que elas tenham opção de viver lá nos seus roçados, nas suas comunidades, nos seus quilombos, a gente não tinha necessidade de migrar pra cidade. (Entrevista F)

A academia não é percebida como uma instituição passiva nesse processo. Tem uma agência, cumpre um papel, que se verifica nas opções cotidianas realizadas pelas/os pesquisadoras/es que a constituem e fazem suas opções ideológicas:

(...) quase sempre, o papel da academia é desvalorizar o que o nosso povo sabe (...) e o conhecimento acadêmico muitas vezes é o conhecimento que vem das bases. O que é uma coisa estranha, assim, contraditória. Eu vou lá na comunidade, eu te pesquiso, eu te escuto, eu coloco num livro do jeito que eu acho que eu quero, que eu considero que é certo, aí depois eu vou traduzir o que acontece nas comunidades, coloco no papel, depois eu vou dizer pras comunidades qual o jeito certo. Mas eu tô falando com base no que eu aprendi. Então eu acho que ao longo da história a academia tem tido muito o papel de desvalorizar os nossos conhecimentos. (Entrevista F)

A/o entrevistada/o apresenta, nesta fala, uma estratégia importante para a contra colonização. Trata-se de recuperar historicamente as trajetórias de produção do conhecimento denominado científico, a fim de dar o devido crédito às informações que foram obtidas a partir dos saberes denominados tradicionais.

Esta creditação é relevante para que se compreenda que não há uma relação de dádiva unidirecional. Se, por um lado, os povos e comunidades tradicionais podem aprender novas informações com a ciência moderna, por outro, também tem muito a oferecer. Evidentemente, nem sempre será possível traduzir ou compatibilizar experiências para construir produtos em colaboração intercultural. Há casos em que, como afirma Cunha (2007, p. 9), as diferenças culturais são incomensuráveis. Isto não significa, entretanto, que, mesmo face a incomensurabilidades, não se possa buscar a coexistência ou a complementaridade entre saberes.

Além disso, reconhecer a influência dos conhecimentos tradicionais na construção dos conhecimentos científicos acrescenta ao processo de legitimação simbólica da presença, no espaço acadêmico, de estudantes originárias/os de povos e comunidades tradicionais. A dinâmica da convivência entre saberes ainda se revela conflituosa, como descrito em entrevista:

[a relação entre a Ciência e os saberes “tradicionais”] pra nós não é uma disputa. É um massacre. Disputa é quando os dois estão no mesmo nível. Quando, subjuga, subalterna, dizendo que o meu conhecimento não é ciência, é uma subjugação, a subalternização do meu conhecimento. E é por isso que nós estamos aqui, pra dizer que a gente também produz ciência, que a gente também tem um conhecimento. A nossa lógica não é só um saber qualquer, nossa lógica também é ciência. E a Ciência parte, no princípio, de um conhecimento tradicional, ela não parte do vazio. E aí ela é violenta quando ela não reconhece as suas origens. Ela não reconhece de onde ela veio, o princípio que a fundou, que é o conhecimento, que é a vivência, que é o contato com a gente.

(...)

a universidade precisa romper com os seus muros, precisa dizer que ela é uma privatizadora do nosso saber, ou seja, ela rouba o nosso saber e transforma em conhecimento, e diz que é conhecimento. Pra nós, conhecimento é aquele que está lá com a gente. (Entrevista C)

Ou ainda:

Nós povos indígenas temos muito a ensinar, temos muito a contribuir dentro das universidades. Boa parte dos conhecimentos que tem aí não foram os não-indígenas que descobriram, que fizeram, que aconteceram. Boa parte das ideias que tem por aí foram ideias dos indígenas que foram copiadas, reformadas e impostas. (Entrevista B)

Uma situação historicamente construída que sobrevive no presente pela sua repetição cotidiana:

Quantas pessoas não publicaram trabalho com o meu conhecimento, mas que nunca teve minha autoria? Porque como eu não tinha graduação que pudesse me dar o direito de eu fazer esse tipo de trabalho? (Entrevista A)

A saída, conforme apontam as/os estudantes, é pela reforma da academia em três eixos principais: os conteúdos curriculares, a metodologia de produção do conhecimento, e o formato dos produtos.

Com relação aos conteúdos, destaca-se a orientação pelo princípio da isonomia. Isto é, para estabelecer a justiça no acesso à Universidade é preciso primeiro reconhecer as especificidades de cada sujeito:

O desafio está no campo também de conteúdos. Do que a gente estuda. Como a gente estuda. O que querem nos passar. E o que querem também nos tirar da gente.

(...)

Os obstáculos [para realizar uma reforma] partem do princípio de que todo mundo é igual. Tratar todo mundo, toda a sala com igualdade é de uma violência extrema. É de uma violência no sentido de que não somos iguais. Viemos de princípios diferentes, viemos de locais diferentes, de realidades diferentes (...) a minha criação foi outra, na forma de agir, de pensar sobre o mundo (...) Então a gente vem numa lógica que já é totalmente diferente.

(...)

Eu não quero repetir o sofrimento e a carga que eu vim na graduação. Porque na graduação não tinha os meus teóricos. Na graduação não tinha pessoas que falassem sobre nós, mas que falavam sobre um todo, e nós não somos um todo. Dentro desse todo nós temos as nossas especificidades teóricas, metodológicas, de pensar.

(...)

A pós-graduação está me possibilitando isso, e foi uma busca. Uma busca por não encontrar nem no ensino fundamental nem no ensino médio. Teve todo um contexto que me fez dizer 'eu preciso entender o que os meus estão falando e o que estão falando sobre os meus'. (Entrevista C)

No que se refere às metodologias de produção do conhecimento, se destaca a dificuldade da academia em dialogar com as tradições orais:

(...) toda a estrutura lógica desse conhecimento que é feito diferente do nosso. Porque o nosso conhecimento é transmitido pela oralidade, pelo toque, pelo falar, pelo agir, pelo olhar, nós temos toda uma outra forma de passar o conhecimento. Não como essa academia, que só tem apenas poucas formas, e uma das formas mais comuns é a

escrita, que nós não dominamos. (entrevista C)

O espaço onde o conhecimento é produzido também é uma questão que interfere no método. Há limites para as transformações que podem ser operadas dentro do espaço físico da universidade:

Levar a universidade pra dentro da comunidade é uma das estratégias. Porque o que acontece? Tem muitos professores não-indígenas, e a cabeça deles é enquadrada, eles não vão conseguir mudar aquilo né.

(...)

se não consegue ter uma universidade indígena dentro do território indígena, de repente pensar em programas ou capacitações de repente pra professores não-indígenas, pra trabalhar a partir da ideia de como o indígena pensa. (Entrevista B)

Intimamente associado ao modo de produção do saber, também o formato dos produtos – como poderia ser percebido este artigo mesmo – é tido como marginalizante:

O saber científico a gente estuda, tá bonito no papel. Você vai escrever o que eu to colocando aqui e você vai colocar um monte de palavras técnicas, palavras não escutadas e não faladas nas nossas comunidades. Aí depois você chega lá com seu livrão na comunidade e a gente vai fazer o que com ele? Dificilmente a gente consegue ler.. (...) os materiais que tem sido elaborados ao longo da história não é material pra todo mundo ler. Você coloca palavras que a gente não conhece o significado e fica lá guardado na prateleira, bonito, enfeitando a estante. (Entrevista F)

A preocupação com o formato é um indicador da impossibilidade em se transformar os conteúdos da educação sem alterar suas estruturas. Este raciocínio pode ser estendido das formas de publicação à arquitetura das salas, o tempo de cada aula, os calendários acadêmicos, entre outros elementos de organização das instituições de educação.

## Conclusão

O fato de que programas interculturais sejam excepcionais no sistema de educação superior confirma o racismo epistêmico dentro da academia. Felizmente, ainda que em pequeno número, estes espaços oportunizam a promoção da expansão da interculturalidade como princípio e o deslocamento o centro da academia para o diálogo com experiências não-eurocêntricas.

Daí depreende-se a importância do MESPT, o único programa de pós-graduação com perfil intercultural em toda a região Centro-Oeste. Um polo para a contra colonização na universidade, que inova em suas práticas desconstruindo o

sentido de hierarquia entre docentes e discentes; integrando saberes não-eurocêntricos aos currículos das disciplinas; buscando o diálogo com metodologias de pesquisa diversas; com idiomas diversos; com racionalidades diversas.

Naturalmente, existem limitações para o programa. A estrutura da universidade o impede de produzir uma ruptura total com o formato da academia. Por exemplo, as aulas ainda ocorrem em carteiras, dispostas em salas de aula, dentro de edifícios, com horários determinados. Os conteúdos se dividem em módulos que correspondem a um número fixo de créditos que devem ser cumpridos para a obtenção do diploma, e os diplomas são emitidos com titularidade individual.

O propósito de um programa intercultural, todavia, não é substituir as práticas da academia pelas práticas de povos e comunidades tradicionais. Isto nem seria possível. A lógica de produção e transmissão dos assim chamados saberes tradicionais sequer caberia na universidade, senão muito pasteurizada. Para chegar perto deste resultado, seria necessário que todas/os as/os estudantes saíssem da universidade e vivenciassem os contextos dos diferentes povos, em seu espaço, e sua temporalidade.

O que a academia é capaz de fazer quando se dispõe a dialogar a partir da interculturalidade é tão somente anunciar para as/os próprias/os acadêmicas/os que outros mundos são possíveis e legítimos. Este artigo mesmo é uma proposta de diálogo com a academia para que realize a sua autocrítica. Estamos fazendo o possível para tornar a universidade um espaço verdadeiramente livre? Ou estamos permitindo que a aparência de autonomia da estrutura universitária nos mantenha presas/os à reprodução da violência colonizatória?

Essa é a tônica da contra colonização nos relatos presentes nesse artigo: ocupar a universidade com os corpos e saberes marginalizados para diminuir a distância entre a cultura reproduzida na academia e a realidade imediata dos sujeitos – diminuindo também a angústia que esse hiato produz:

(...) O MESPT é um curso pioneiro, e de muita importância. Não é importante só pra nós. É importante pra sociedade, porque na medida em que a gente prepara as pessoas levando em consideração as suas especificidades, levando em consideração o jeito do seu povo, a gente tá fazendo com que cada um fique bem, fique com prazer, fique com dignidade. (Entrevista F)

É também uma chance para que a academia brasileira repense a si mesma. O que significa sua própria posição subalternizada em relação ao cenário internacional, por exemplo. Como reverter a dependência simbólica em relação aos “centros” da produção intelectual situados no Norte epistêmico do mundo, que mantém o Brasil em um permanente estado de vir-a-ser? Os sujeitos que se percebem como dominantes no Brasil são, aos olhos das antigas metrópoles, apenas sujeitos colonizados.

Vivem o que Luciano (2011) como uma introjeção de valores brancos, que geram o desejo de assemelhar-se – ou tornar-se – o opressor. Há muito mais em comum, neste sentido, entre a população urbana do Brasil e os povos e comunidades considerados tradicionais do que entre esta mesma população e a academia eurocentrada.

Tais semelhanças são primeiro percebidas por quem está à margem do processo colonizatório. É interessante observar que os relatos de estudantes indígenas, quilombolas, ciganas/os, pescadoras/es e de povos de terreiro pudessem ser intercambiados ao longo da análise, tamanha é a coincidência entre os seus discursos. Essa postura política comum aponta para a possibilidade de construção de alianças interétnicas, para o fortalecimento mútuo de demandas. O MESPT também opera, portanto, como um espaço para multiplicar as oportunidades de contato entre povos, como afirmam as/os estudantes:

Não tinha ninguém na minha turma de outra etnia não, e olha que eu perguntava. Do meu jeito mas com medo também. Porque eu também até pouco tempo negava o meu pertencimento por medo. Porque eu falava assim “po, se souber quem eu sou aqui vão esconder bolsa, não vão ficar do meu lado”, porque existe esse preconceito. Então também toda essa minha escolaridade, é importante também falar aqui, ela foi galgada numa negação de pertencimento fora da minha casa. Dentro da minha casa, no meu convívio com os meus parentes não. Mas dentro de escolas, universidades, sim. Somente o MESPT me dá o direito orgulhosamente de dizer qual a minha identidade cultural. Porque eu tenho meus pares. Então eu tenho os indígenas, os quilombolas, eu tenho os “matriz africana”, então olha a diferença, porque se eu fosse pra um curso de mestrado normal, poderia ir pra Antropologia, né, Sociologia, o próprio Direito mas eu também tomaria certo cuidado de falar o meu pertencimento. Eu tomaria cuidado, por receios né. A gente tem receios que a gente traz desde a infância, então tomaria muito cuidado. No MESPT não. No MESPT eu sou livre até pra dizer quem sou, o modo como sou, e o que é que eu pretendo com a minha dissertação. (Entrevista G)

O MESPT traz uma posição diferente que é valorizar e fazer uma articulação, uma troca de saberes entre o que a gente sabe, que a gente traz das nossas comunidades, que são os nossos saberes tradicionais, e o que a academia oferece, tem escrito. Eu acho que tem que ser assim mesmo, é como se um complementasse o outro. Não tem que desvalorizar um pra elevar o outro, e aí o MESPT tem essa função. (Entrevista F)

(...) Eu entendo aqui [no MESPT] como uma



fronteira de conflito no sentido de que eu também não estou aqui só para receber o que a academia quer que a gente saiba. Aqui também eu estou pra modificar essa academia, pra dizer que nós somos sujeitos, nós temos conhecimento, nós temos forma de pensar, de ser e de proposta para o universo. Um universo que tenha também a nossa lógica, que é a lógica do bem viver, do bem estar, da harmonia, do ubuntu mesmo. O princípio ubuntu de eu só estou aqui porque existe um coletivo, existem outras pessoas que lutaram, que estão lutando, em vários sentidos, desde esse plano físico de materialidade ao imaterial. Então essa é a proposta e isso é o que me faz – e nos faz – estar aqui nesse espaço. (Entrevista C)

Retomamos, assim, à guisa de conclusão, a indagação que iniciou este artigo: por quê estar na universidade? Essa reflexão não se dirige apenas àquelas/es que se originam de povos sócio-historicamente marginalizados, senão a absolutamente todas as pessoas. A resposta também é comum: devemos participar da universidade para romper com a violência simbólica e material que a produção de discursos hegemônicos pode provocar. Estar na universidade hoje, para qualquer membro da comunidade acadêmica, é a oportunidade para ressignificar o seu espaço e as suas funções, em busca de um diálogo não-violento entre povos e suas visões de mundo.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRIONES, Claudia. *Cartografías Argentinas: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia, 2008.

CANDAU, Manuela. *Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais*. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, Manuela. *Relações e Dissensões entre Saberes Tradicionais e Saber Científico*. Conferência realizada na Reunião da SBPC em Belém, Pará, em 12 de julho de 2007.

ESTÁCIO, Marcos. *A Presença Indígena no Ensino Superior: a experiência da universidade do estado do Amazonas*. Trabalho apresentado no XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

HALE, Charles. *Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala*. *Journal of Latin American Studies*,

Vol. 34, No. 3 (Aug., 2002), pp. 485-524

LUCIANO, Gersem dos S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no alto rio negro*. Tese de Doutorado em Antropologia – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos, modos e significados*. Brasília: 2015.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Maryland: John Hopkins University press, 1997.

SOTTO, Felipe. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. In: *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*. Vol. 11, nº2, 2017.

TASSINARI, Antonella. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. In: OLIVEIRA, Lucia (org.). *A questão indígena na educação superior*. Cadernos do GEA, n.10, jul.-dez. 2016.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.