



GT12 - Currículo – Trabalho 1184

ETNICIZANDO O CURRÍCULO: NOTAS A PARTIR DA PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

Érica Aparecida Kawakami - UFSCar

Agência Financiadora: Capes

Resumo

A história curricular das universidades públicas brasileiras mostra seu compromisso com concepções e representações forjadas nas relações coloniais, de modo que em seus espaços, formas de produção, validação, aplicação e circulação de conhecimentos ainda são disputadas a partir de uma matriz epistemológica ocidental, eurocentrada, racializada. Nesse sentido, temos nos perguntado se as presenças indígenas nas universidades, ampliadas na última década, podem constituir-se em possibilidade de produção de novos sentidos e de novos arranjos das diferenças. Tendem a provocar rupturas nas matrizes curriculares, tensionando outras materializações do conhecimento? As categorias com as quais temos operado a definição desses conhecimentos dão conta da demanda indígena que literalmente ganha corpo na universidade? Neste trabalho, argumentamos que a experiência em curso em algumas universidades nos tem permitido conceber a presença indígena como possibilidade de deslocar representações acerca da diferença e, em alguma medida, levar a desarranjos epistemológicos e a novas materializações curriculares.

Palavras-chave: povos indígenas no ensino superior, geopolítica do conhecimento, currículo

1. Povos indígenas e universidade no contexto brasileiro

A história da América Latina é atravessada pelos efeitos dos processos coloniais que engendraram o apagamento físico, cultural, linguístico e territorial, deslocamentos e reorganização social e territorial dos povos indígenas, assim como pelos efeitos da escravização de povos africanos, os quais tiveram também suas culturas, símbolos de identidades e sistemas linguísticos, filosóficos, religiosos, médicos e cosmológicos profundamente afetados; ao mesmo tempo, uma história, embora invisibilizada, de lutas, subversões, negociações, re-existências, recriações culturais e identitárias desses povos. Ainda como consequência dos processos coloniais, as sociedades latino-americanas acumularam profundas inequidades, que vão do acesso à educação básica ao acesso ao ensino superior, à atenção à saúde, direito à terra e a outras bases de

produção, acesso a emprego, moradia e à ausência de reconhecimento ou reconhecimento deformado de identidades e culturas.

Especificamente no Brasil, considerar as dinâmicas sociais dos povos indígenas, de qualquer ponto de vista, exige compreendê-los a partir de suas relações com as sociedades não indígenas e das concepções historicamente estabelecidas, ao longo do processo colonialista e adequadamente compreendê-los a partir de sua diversidade sociocultural: língua, identidades, práticas culturais, demografia, organização social, economia e política, história, intensidade e qualidade dos contatos entre as diferentes etnias e com segmentos da população não indígena, grau de informação sobre a sociedade envolvente, entre outros. Diversidade essa que contribui para a formação de um quadro único, rico e complexo das relações sociais e culturais constituídas com esses povos, como escrevera Aracy Lopes da Silva (2003).

A proposta de valorização das diferenças culturais e de reconhecimento da diversidade como um direito que deve ser assegurado aos povos indígenas, cabendo-lhes a proteção do Estado (não a tutela), entretanto, é uma ideia recente na história do país. Historicamente, os povos indígenas no Brasil foram, num primeiro momento, concebidos como “seres incapazes” de gerir a própria vida, “selvagens”, para posteriormente serem concebidos como seres que poderiam ser salvos, mediante ação civilizatória, catequizadora e, sendo salvos, integrar o quadro dos trabalhadores da nação. Nesse contexto, é evidente que o direito à terra, à língua e à cultura jamais poderia ser-lhes assegurado (GRUPIONI, 2006). A expansão colonialista sobre os povos indígenas e seus territórios, em função da histórica imposição do projeto nacionalista monocultural do Estado brasileiro, caracterizou-se por inúmeras tentativas de superação de sua sociodiversidade e de sua identificação étnica, considerada índice de atraso nacional, de entrave ao progresso (BRAND, NASCIMENTO, URQUIZA, 2008).

As distintas ações direcionadas aos povos indígenas no Brasil, sempre estiveram associadas ao questionamento de como eles poderiam “participar” da formação da sociedade nacional e com vistas à subsunção de sua diferença. Assim, explica Luis Grupioni (2006), estabeleceram-se concepções hegemônicas de que os povos indígenas “precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados” (p. 40).

Apesar dessa longa história de imposição colonialista e práticas etnocidas engendradas contra os povos indígenas; suas culturas e seu sentimento de pertencimento

étnico não sucumbiram de todo, eles reelaboraram seus modos particulares de estar no mundo, de construir experiências inéditas de contestação, negociação e hibridação e firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas. Gersem Baniwa (2006), do povo Baniwa, aponta, como fator que exigiu o fortalecimento dos movimentos indígenas, a articulação de alianças e o surgimento de novas lideranças políticas indígenas, a retração do Estado e o esvaziamento político-financeiro da FUNAI e, em nível mundial, a globalização das questões ambientais, que colocaram em evidência a problemática relacionada às terras indígenas. Em consequência, contemporaneamente presenciamos um momento de intensa mobilização por parte de povos indígenas de diferentes etnias que reivindicam direito à língua, à identidade e à cultura diferenciadas, mas cujo desafio maior enfrentado ainda é a posse dos territórios¹ que representam cerca de 13% do território nacional e 23% da área da Amazônia Legal. Tanto do ponto de vista ambiental quanto cultural a relevância dessas terras é incalculável.

Atrelada à luta pelo território, os povos indígenas passaram paulatinamente a perceber a educação escolar como estratégia de apreensão dos conhecimentos acadêmicos que lhes permitem estabelecer relações mais autônomas com setores do indigenismo oficial e com outros segmentos da sociedade brasileira. Assim, de um processo imposto na perspectiva do apagamento das diferenças culturais e do assimilacionismo à sociedade nacional, a educação passa a constituir-se, contemporaneamente, como demanda dos povos indígenas (GRUPIONI, 2006).

Um exemplo da reapropriação da escola, com a definição de seus objetivos em função dos desejos, da história e da memória da própria comunidade indígena, é trazido com sensibilidade por Ariabo Quezo, estudante Umutina da UFSCar. Efeito de um processo de devastação cultural, social e linguístico, o povo Umutina é reduzido a 23 pessoas na década de 1930. Na última década, contudo, a comunidade passa a reexperimentar a cultura de seu povo, por meio de seu avivamento no corpo, na memória e no cotidiano: as pinturas, o artesanato, as danças, as histórias, os movimentos da língua, a beleza dos cantos, a força das cerimônias.

Se no cenário de reivindicações, por um lado, a educação escolar indígena passava a ser foco de uma normatização pelo Estado brasileiro, desde 1991 (embora

¹ Território é condição para a vida dos povos indígenas [...] A terra é também um fator fundamental de resistência [...] É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. [...] Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza (BANIWA, 2006, p. 101-102).

essa normatização não significasse o atendimento, de fato, das pautas indígenas), o mesmo não acontecia em relação ao acesso de estudantes indígenas no ensino superior (FREITAS E HARDER, 2011). Lima (2007a) mostrava que as organizações indígenas pensaram pouco sobre a educação superior porque a luta pela posse dos territórios e por formas que lhes garantissem a manutenção econômica, social e cultural de suas formas coletivas de vida assumiam centralidade em suas preocupações e nas formulações de suas demandas.

Notadamente sobre os debates acerca do acesso de indígenas à universidade, Barroso-Hoffmann (2005) e Lima (2007a) apontavam que esses traziam à tona os preconceitos embutidos nas representações que os enquadram como “povos primitivos” e os estereótipos que foram capazes de invisibilizar a diversidade dos mais de 305 povos, com 817.963 falantes de pelo menos 274 línguas distintas, como indicam os dados do Censo Demográfico de 2010, reduzindo essa diversidade cultural, em “um ente único e genérico, que todos [...] supomos conhecer – *o índio*”², analisa Lima (2007a, p. 271).

Para Barroso-Hoffmann (2005), os estereótipos e preconceitos dirigidos aos povos indígenas colocam a questão, do seu ponto de vista equivocada, de como “inserirlos” nas universidades sem temer que essa inserção possa se tornar um instrumento de ameaça às identidades indígenas e de perda dos vínculos dos estudantes com seus povos de origem. Para a autora, mais do que tratar a questão das presenças indígenas na universidade e produção de conhecimento a partir do diálogo intercultural, seria mais profícuo tratá-las a partir das relações que já têm sido estabelecidas entre esses conhecimentos – numa perspectiva bastante assimétrica, é verdade – buscando-se analisar como efetivamente elas se atualizam e são ressignificadas.

Barroso-Hoffman (2005) mostra ainda que nas discussões sobre acesso indígena em cursos regulares de graduação, mesmo aquelas que se pautam numa interculturalidade, emerge certa abordagem reificada de ambas as categorias *saberes indígenas* e *ciência ocidental*, uma em oposição à outra, que tende a invisibilizar os longos percursos da construção da *ciência ocidental*, muitas vezes em função de interações entre grupos e conhecimentos. Essa mesma abordagem apresenta a *ciência*

² Sabemos que o termo *indígena*, assim como *índio*, é uma categoria colonialmente construída, marcada racialmente, na medida em que se constituem termos de indistinção que obscurecem diferenças muito significativas do ponto de vista social, político, cultural e linguístico entre grupos e povos, muitas vezes, radicalmente diferentes entre si. Com isso, é uma categoria que não remete a nenhum conteúdo específico dos grupos que pretende abarcar. A invenção do índio acontece a par da implantação do regime colonial na América, conforme analisa Guillermo Batalla (1982, p. 110).

ocidental como um conjunto internamente homogêneo e coeso e como “proprietária única de um acervo de conhecimentos e bens resultantes de procedimentos de investigação apresentados como tendo sido de sua criação exclusiva” (2005, p. 9).

Está ausente, nas universidades brasileiras, a autoria indígena³. Como analisa Martins Baniwa (2012, p. 122), as bibliografias e produções acadêmicas e literárias dos próprios indígenas são desconsideradas até mesmo para complementar os textos clássicos de referência, “servindo mais para disparar algumas reflexões ou para motivar possibilidades interpretativas, porém carecem de qualquer valor para a academia”. É por isso que Santos (2002) propõe uma *Sociologia das Ausências*, contra o “desperdício das experiências”, dos conhecimentos, das histórias, das culturas.

Como a universidade pode abordar o tema da floresta, por exemplo, concebida por populações indígenas como um ser vivo em relação íntima com os povos que a habitam, sem a devida ruptura epistemológica de paradigmas que concebem a floresta sob o ponto de vista da manutenção dos níveis adequados de oxigênio ou extração “sustentável” do meio ambiente para o “desenvolvimento sustentável” da economia-mundo capitalista? A própria concepção de “humano” precisa ser definida sob outra epistemologia: espírito, animais, floresta, plantas podem ser “gente”. Trata-se de outro registro, outra sensibilidade, outra filosofia a orientar a vida coletiva que a razão imperial não dá conta de enunciar ou de ler, como analiso com Maria Meneses Meneses⁴.

Assim, tenho a mesma convicção que Carlos Wedderburn (2005) e Isabel Rodrigues e José Valentim Wawzyniak (2006) de que o ingresso dos estudantes indígenas na universidade exige a revisão das epistemologias que se estabilizaram nessa instituição, em praticamente todas as disciplinas, cursos e áreas de especialização e, fundamentalmente, exige rever sua visão de mundo ou sua função social para responder ao desafio e à tensão da diferença colocados pelos indígenas nesse processo denominado *democratização do acesso* ao ensino superior.

A esse respeito Rodrigues e Wawzyniak (2006) alertam para o fato de que, embora se ressalte a importância da diversidade sociocultural dos povos indígenas, o

³ América César (2011. P. 18), ao falar de autoria indígena, considera “a diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas. Assim, torna-se uma prerrogativa de autoria a possibilidade de produzir o gesto de fala, aquelas ações ou “falas” que abalam, deslocam posições de poder instituídas, inaugurando um lugar próprio. Esses gestos, por si mesmos, ou diante da possibilidade de serem narrados, (re)lidos, (re)escritos por diversos atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria”.

⁴ Investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2014).

que acontece efetivamente é que os sistemas cognitivos e lógico-simbólicos desses povos têm sido tratados generalizadamente de “crenças, hábitos e costumes”, contribuindo para a negação dessas especificidades e gerando uma caricatura daquilo que seria o objeto de um trabalho *com* comunidades de culturas diferenciadas, ou melhor, coletividades socioculturais.

Sem essa ruptura epistemológica, a pergunta de Martins Baniwa (2012, p. 122) permanece:

Como pode um estudante indígena do povo Kaxinawá, Werekena ou Kaingang conseguir discutir sobre sua filosofia indígena, algo elementar para produzir literatura, desde seu povo e para seu povo, se os objetivos das carreiras de licenciatura intercultural e os das universidades são outros? No marco da situação descrita, como pode ser apreciada a produção acadêmica e literária indígena?

Para Lima e Barroso-Hoffman, “levar a sério” a presença dos estudantes indígenas (2007b) dentro das universidades implica novos arranjos epistemológicos e políticos que possibilitem a incorporação, desde dentro, por exemplo, de Direito Indígena nos currículos⁵ universitários, cursos de línguas indígenas, de saúde indígena, “reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tracionais” (2007b, p. 25) para ministrar esses conteúdos, dispensando-se a comprovação de seus conhecimentos por meio de diploma universitário. Com os autores, pondero que novas materialidades curriculares devem considerar não somente o reconhecimento da pluralidade dos povos indígenas como também o reconhecimento do que agregam à pluralidade da vida social no Brasil.

De uma disposição curricular pensada a partir do indivíduo e de uma sociedade homogênea, passa-se ao desafio de lidar com a ideia de povos, isto é, de “coletividades que pretendam manter-se culturalmente diferenciadas” (LIMA, 2007a, p. 268). Como apontaram Brand e Nascimento (2010), são *representantes de povos*, com conhecimentos e processos sociais e históricos diferenciados que agora adentram espaços historicamente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas em sua concepção. Espaços de expressão da branquidade, complementamos com Nilma Gomes (2012).

⁵ O currículo, tal como o compreendemos, ultrapassa a sistematização dos conteúdos que são trabalhados nas salas de aula; trata-se dos objetivos da prática educativa, dos conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares, relações sociais, identitárias e de poder que constituem as práticas e discursos, em função dos quais o currículo ganha visibilidade enquanto um documento institucional que é expressão, portanto, das condições e contradições de sua produção, negociação e reprodução, na perspectiva de Tomas Tadeu da Silva, Flavio Moreira e Vera Candau, Nilma Lino Gomes, Michel Apple e Torres Santomé.

2. *Etnicizando o currículo*

De vários modos, continuamos a experimentar, no século 21, um racismo muito mais perigoso do que o racismo institucional do passado. Trata-se de um racismo que está arraigado nas estruturas. É necessário elaborar um novo vocabulário para que possamos acessar as novas estruturas do racismo. [...] O conhecimento acadêmico deve estar em diálogo constante com as formas de luta (ANGELA DAVIS, 2012).

A seguir, procuro discutir deslocamentos, mais precisamente epistemológicos, produzidos pelas presenças indígenas na universidade. Procuro também fazer um esforço analítico para não projetar as experiências indígenas dentro de um paradigma pós-colonial de vitimização⁶, aprisionando-as num passado de espoliação e nem exagerar a afirmação de uma singularidade cultural monolítica, estável e autêntica, inapreensível por meio da radicalização da diferença, que igualmente congelaria quaisquer experiências dos entre-lugares da cultura.

Ao marcar um encontro com dois estudantes indígenas (em dias diferentes), no contexto das clássicas sessões de entrevista *individual*, deparo-me, ao chegar no local combinado, com *três* estudantes de um mesmo povo num dos dias; e no outro, com *dois* estudantes de outro povo. Essa presença *coletiva* pode perturbar a concepção que temos de indivíduo ou nos levar, enquanto pesquisadores, a reconsiderações sobre o que efetivamente implica o trabalho com coletividades ou representantes de povos indígenas. A presença coletiva dos estudantes nesses encontros tende a provocar um desarranjo naquilo que parecia metodologicamente harmônico, tende a nos interrogar sobre o termo de autorização de uso da voz, sobre o sigilo e a confidencialidade das entrevistas.

Antes do primeiro encontro com Oponé⁷, ele quer se certificar de que vamos mesmo conversar sobre *sua* experiência na universidade e pergunta quais seriam essas experiências. Como o conhecimento do povo é coletivo, a preocupação de Oponé é de não falar do que é coletivo, sem antes consultar a coletividade. No nosso primeiro encontro, conversamos sobre o Termo de Compromisso que eu havia elaborado e questiono-o acerca de sua concordância ou não com as condições constantes no Termo. Oponé me pede para refazê-lo, incluindo dois itens. Ele havia participado de uma palestra a respeito da *Ética em Pesquisa* na própria universidade e quer se assegurar de

⁶ Esta expressão está em Achile Mbembe. Formas africanas da escrita de si. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/43531588/Achile-Mbembe-As-Formas-Africanas-de-Auto-Inscricao>.

⁷ Oponé e Murí são as únicas nomeações fictícias neste trabalho.

que eu pontuarei em todo o trabalho que ele é Umutina e que fala pelo povo Umutina. Oponé não quer que suas palavras sejam literalmente generalizadas como *a* experiência indígena. Por meio de uma segunda inclusão no Termo, ele quer estar certo de que os conhecimentos ancestrais de seu povo sobre uso das plantas medicinais não serão violados, assim não devo perguntar-lhe sobre a prática da medicina indígena entre o seu povo, querendo conhecer o uso específico das plantas, as práticas culturais de cura e as palavras que são cantadas e pronunciadas.

Penso que a condição colocada por Oponé é potencialmente disruptiva, do ponto de vista metodológico, por introduzir uma nova interrogação, sobre a própria condução da pesquisa, sobre a responsabilidade do pesquisador e sobre a possibilidade de definição dos instrumentos de pesquisa conjuntamente. Penso que a solicitação que me faz é capaz de interrogar os discursos historicamente hegemônicos sobre como e para quem se produz conhecimento, sobre a suposta neutralidade da ciência. Para Oponé, tais questões não são apenas de ordem metodológica, elas estão ligadas à questão mais ampla de defesa do patrimônio cultural do seu povo.

Oponé me faz ainda pensar sobre o nosso idioma acadêmico universalizante e generalizante. Um dos critérios de validade de um conhecimento, inclusive nas ciências humanas, tem sido a sua capacidade de produzir generalização. Entre os indígenas, percebo atenção às suas especificidades, como em resposta aos esforços generalizantes e homogeneizantes empreendidos historicamente pelas instituições nacionais. É recorrente expressões como: “pelo menos, é assim na minha cultura” ou “eu estou falando da minha etnia”, “com o meu povo é assim”. Procuram referir-se às suas etnias e povos com a devida especificidade que lhes marca a diferença.

Murí, estudante de graduação, está numa atividade de extensão, juntamente com outros colegas, entre os quais uma professora de educação básica que, ao se referir às práticas pedagógicas que desenvolve, conta que no “dia do índio”, trabalhou tocando um instrumento indígena para as crianças e pintando seus rostos. Mal acabara de dizer, volta-se para Murí, como que recordando-se de sua presença ali e pede-lhe desculpas. O seu pedido advém de seu re-conhecimento, ainda inicial, de uma prática estereotipante, folclorizada e generalizante de abordar a temática com as crianças e do seu constrangimento ao reconhecer, na presença de Murí, que desconhece absolutamente a temática indígena com a qual trabalha na escola, no “dia do índio”.

A suposta “natureza” do indígena era-lhe familiar. A naturalização do conhecimento sobre o “outro” simboliza a persistência de uma relação colonial

(HOUNTONDI, 2009). A presença de Murí, contudo, parece perturbar a naturalidade com que sempre foi narrada a experiência, o “ser” e o tempo do “outro”. A sua presença é capaz de tornar nosso conhecimento, ocidentalmente fundado, em algo des-familiar. A professora, constrangida, parece já não estar tão à vontade para falar do que ela supunha conhecer. A presença e a fala de Murí nessas aulas desautorizam a linearidade da narrativa que temos há séculos recontado sobre o “outro” – agora ali presente – Murí. A linearidade dessa narrativa está sujeita, na presença de Murí, a uma cesura, uma interrupção.

Pensamos que as presenças indígenas nesses contextos podem constituir-se em *possibilidade* de deslocar o espaço-tempo dos signos, deslocar os contextos de significação, introduzindo a incerteza, a ambivalência, dissonância e a interrogação naquilo que parecia coerente e ordenado (COSTA, 2006), porque essas presenças singulares podem criar condições para a produção de novos sentidos e de novos arranjos das diferenças as quais podem desestabilizar a própria institucionalização dos currículos escolares, forjados ainda em bases universalizantes e por meio do privilégio de conteúdos e categorias que hierarquizam conhecimentos. Mas, os deslocamentos ao currículo provocados pela presença indígena, em particular no contexto da universidade, parecem-me menos um movimento intencionalmente produzido, no sentido de uma resistência planejada ou intencional em espaços institucionalmente definidos para uma suposta ruptura, mas mais por deslocamentos que vão acontecendo nos interstícios das relações de poder. A presença performativa cotidiana dos estudantes indígenas é capaz de provocar fissuras que desestabilizem os binarismos e a própria biblioteca colonial que constituem a matriz eurocêntrica de produção, validação, circulação de conhecimento na academia. Entretanto, esses deslocamentos não podem se dar no plano individual, mas coletivo, como possibilidade de articulação de outras alternativas epistemológicas.

3. Considerações finais

Pensamos inicialmente que um dos desafios não está propriamente em adaptar ementas, ampliar o rol de disciplinas optativas ou práticas de extensão universitária, mas desconstruir o conhecimento canonizado e hegemônico e sua materialidade – os currículos - sem marcas racistas. O envolvimento de professores e estudantes indígenas num grupo de pesquisa, em torno de uma temática até então tornada ausente na academia, pode ser espaço para se forjar outros desenhos de pesquisa em que outros

conhecimentos passem a circular discursiva e curricularmente. Ainda assim, não há garantias de uma efetiva descolonização da produção de conhecimento, há possibilidades. Não sabemos ainda em que nível as presenças indígenas na universidade têm propiciado a problematização do que é conhecimento, ciência e currículo, por exemplo.

As presenças indígenas na universidade nos tem permitido pensar na possibilidade de des-invisibilização de histórias, conhecimentos, experiências, corpos, línguas e culturas que rejeitam as ausências e as distorções historicamente impostos para disputarem vozes na universidade e também presentificarem outras vozes: as vozes do silêncio, dos espíritos, das árvores, dos rios, dos cantos ancestrais, dos xamãs - um pouco do que Sheila Walker e Jesus Chunchu Garcia (WALKER, 2012) vêm chamando de *conocimientos desde adentro*. As presenças indígenas na universidade, em outras palavras, parecem ultrapassar a linha abissal que definia, de um lado, os conhecimentos, línguas, experiências, corpos e culturas legítimos, respeitáveis e presentificados em todos os espaços do estado-nação, de outro lado, os conhecimentos, línguas, experiências, corpos e culturas tornados ausentes, ilegítimos e abjetos.

Essas presenças indígenas questionam em potencial e diluem as fronteiras traçadas entre os maniqueísmos do vocabulário colonial, requerendo a des-essencialização dessas categorias. Tendem a causar a cesura temporal na narrativa do contemporâneo, da qual os indígenas não tomavam parte. As suas presenças tendem a provocar uma interrogação na definição do tempo, porque elas são presenças simultâneas e não presenças passadas da iconografia que estudamos nos livros de História.

As presenças indígenas na universidade deslocam ainda as condições de identificação cultural, negociando culturalmente o estabelecimento do vínculo de pertença cultural à coletividade étnica de origem. Ao contrário do que muitos temiam, em alguns casos, fortalecendo-o.

Penso, com Bhabha (1998), que a problematização do discurso do estereótipo e dos processos de subjetivação pode ser um caminho para a compreensão e quebra das categorias hegemônicas e que a presença indígena pode ser concebida como estratégia que carrega possibilidades de subversão e indagação do imaginário racializado em que imagens, concepções e conhecimentos constituídos com base em um conjunto de deformações possam ser desnaturalizados, deslocados de seus lugares a-historicamente

construídos e contemporaneizados, possibilitando a construção de diferentes significados, num processo que Hall chamava de *trans-codificação*.

Hall (2010) identifica pelo menos três estratégias de trans-codificação: a “reversão dos estereótipos”, “imagens positivas e negativas” e a trans-codificação pelos “olhos da representação” (p. 439 - 442). A primeira estratégia refere-se à tentativa de reverter a carga valorativa atribuída aos estereótipos populares, o que não significa necessariamente subvertê-los, tampouco romper a estrutura binária racial que os sustenta. A segunda estratégia busca questionar o regime racializado de representações e consegue, por meio de uma inversão da oposição binária - ao substituir imagens depreciadas, “negativadas” das vidas e culturas negras, por um conjunto de imagens “positivas” - estabelecer certo equilíbrio na representação de imagens. Subjacente a esta estratégia, Hall (2010) localiza o reconhecimento e celebração da diferença e diversidade no mundo. O problema é que ao complexificar e ampliar as representações do que é ser negro, não necessariamente desloca as representações racializadas negativamente: “desafia os binarismos, mas não os mina” (p. 442).

Para Hall (2010), a terceira estratégia é a que confronta os regimes de representação desde dentro de suas complexidades e ambivalências. Diferentemente das outras duas estratégias, esta “olha” para as formas de representação e não está exatamente ocupada em introduzir novos conteúdos para contrapor significados. Ela toma o corpo como o lugar privilegiado das estratégias de representação e procura subverter os estereótipos fazendo-os funcionar contra si mesmos. De que modo? Por meio da subversão do “olhar” racializado. Se o “olhar” racializado produz imagens racializadas e se familiariza em “olhá-las” racializadamente, é por meio da subversão com e no corpo - atravessado pelos eixos de raça, gênero e sexualidade - que esse “olhar” vai ser confrontado, estranhado.

Em lugar de evitar o terreno perigoso aberto pelo cruzamento de raça, gênero e sexualidade, deliberadamente confronta as definições dominantes marcadas pelo gênero e sexualizadas de diferença racial trabalhando sobre a sexualidade negra. Posto que a gente negra tem sido fixada, estereotipicamente, pelo olhar racializado, pode vir tratando de negar as complexas emoções que penetra o “olhar”. No entanto, esta estratégia realiza um jogo elaborado com “olhar”, esperando que com sua própria atenção se façam estranhas – ou seja, se desfamiliarizem e explicitem o que está muitas vezes escondido— suas dimensões eróticas. O pressuposto é de que se as representações

que seguem estereotipando incidem sobre o corpo, é com o corpo que elas podem ser desfamiliarizadas.

Não se trata também de forjar uma nova semântica multicultural no interior da universidade, mas reinventar a gramática cultural. Não podemos desconsiderar os efeitos gigantescos e de longo alcance da colonialidade em nossas paisagens psíquicas e culturais tampouco sua influência hegemônica sobre as redes de informação, os meios de comunicação e sobre nossas instituições acadêmicas.

Operar na chave da diferença exige esforços epistemológicos e políticos muito mais amplos. A pluralidade da política, como assinalou Marisol De La Cadenã (2008), em outro contexto, vai exigir o enfrentamento de um dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI, a redefinição da ideia do Estado-nação e seus projetos de homogeneização das diferenças culturais que tem historicamente imperado nas políticas públicas para garantir a construção *da* cidadania nacional. Concordo com a autora, quando diz que pluralizar a política requer novas possibilidades de representação da cultura e do conhecimento, o que significa ampliar a plataforma política de representação da alteridade, inclusive curricularmente.

Dos resultados, tratam Fernando Coronil (2005, p. 59): “ao descentralizar as epistemologias do ocidente e ao reconhecer outras alternativas de vida, produzirá não só imagens mais complexas do mundo, mas também, modos de conhecimento que permitam uma melhor compreensão e representação da própria vida” e Bhabha (1998 p. 352), para quem não importa simplesmente “mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos”.

A tese de Santos (2011, p. 43) é que o conhecimento pluversitário que adentra o espaço universitário pelas presenças daqueles grupos que haviam sido invisibilizados ou minoritarizados pode interrogar a própria relação entre ciência, poder, racismo e sociedade e, ainda, exigir um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que produzem conhecimento.

A alteração dramática dos currículos e práticas pedagógicas, embora tenha impacto na desconstrução de imaginários racializados, não basta, como apontaram inúmeros autores com os quais trabalhamos. Essa complexa tarefa exige a revisão radical da estrutura universitária. Estamos falando fundamentalmente dos objetivos de ensino e de formação na universidade e seu atrelamento histórico com uma parcela da população que pretendia representar a sociedade nacional. Até porque, argumenta

Richard Miskolci (2013), as Epistemologias do Sul ou os saberes insurgentes, como ele utiliza, ainda que tenham adentrado os espaços institucionalizados de produção de conhecimento, não produziram alterações substantivas no circuito, sobretudo internacional, de produção tradicional de conhecimento. Impactaram, com efeito, temas de pesquisa e metodologias, mas não modificaram a estrutura disciplinar de produção de conhecimento, tampouco a geopolítica do conhecimento. Nesse contexto, torna-se ainda mais complexo examinar as possibilidades de deslocamento que as presenças indígenas poderão provocar no interior das universidades e depois fora delas, mas elas certamente desafiam o funcionamento convencional das engrenagens do processo de produção racializado de conhecimento. Acredito que elas podem tensionar esse processo, provocar alguma fissura nas cadeias lineares e consensuais de repetição epistemológica, para quem sabe, produzirmos outras ciências, mais adequadas aos desafios históricos e urgentes colocados pela diferença em nosso país.

De fato, a presença indígena na universidade pode produzir deslocamentos político-epistemológicos que permitam a constituição de novas problemáticas para a ciência para as quais a ampliação e revisão das formas de pensar, de significar e semantizar experiências será uma exigência crucial. Como nos provocara Elikia M'Bokolo (2014), em sua conferência no Brasil, precisamos pensar mais, pensar mais não só sobre velhos conteúdos, conceitos, categorias, paradigmas e currículos que precisam ser “descolonizados”, mas também sobre novas problemáticas, porque ainda que alguns conceitos tenham caído em desuso, o peso de suas ideias permanecem conferindo significado e definindo o lugar epistemológico que África, e suas diásporas ou conhecimentos e povos indígenas, por exemplo, ocupam na construção da história global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, G. L. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, E. M. Educación Superior y pueblos indígenas: avances y desafíos. Conmemoración o reflexión? **Revista ISEES**. Nº 10, enero - junio 2012, p. 115-128.

BARROSO-HOFFMANN, M. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento**: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para

os povos indígenas no Brasil. In: Primer Congreso Latinoamericano de Antropología, 2005, Rosário. 1º Congreso Latinoamericano de Antropología, 2005.

BATALLA, G. B. El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. **Anales de Antropología**, Peru, IX, p. 105-124, 1982.

Disponível em: <http://www.selvasperu.org/documents/Conc_indio.pdf>.

Acesso em: março 2017.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, H. A. **Os povos indígenas nas instituições de educação superior**: a experiência do Projeto Rede de Saberes, 2008.

BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C. La construcción escolar de la educación intercultural: desde la educación infantil hasta la educación superior. 1 Congreso Internacional em la Red sobre interculturalidad y Educación. 2010.

Disponível em: < www.congresointerculturalidad.net> Acesso em: fevereiro 2017.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p. 50-62.

CESAR, A. L. S. **Lições de Abril**: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. Salvador: EDUFBA, 2011.

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAVIS, A. Enfrentamos hoje um racismo mais perigoso. 12/12/2012.

Disponível em <<http://arquivo.geledes.org.br/atlantico-negro/afroamericanos/angela-davis/16608-angela-davis-enfrentamos-hoje-um-racismo-mais-perigoso>>

Acesso em: fevereiro 2017.

DE LA CADENÁ, M. Política indígena: un análisis más allá de ‘la política’. **Crónicas urbanas**: análisis y perspectivas urbano regionales, Año 12, no. 13 (2008).

Disponível em: <http://www.ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-4/5.%20marisol%20de%20la%20cadena.pdf> Acesso em: março 2017.

FREITAS, A. E. de C.; HARDER, E. Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas. In: **Anais da XI RAM**. Curitiba, junho de 2011 (mimeo).

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e a descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 2012, p.98-109.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando campo da formação de professoras indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (org.) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____ El espetáculo del Outro. In: **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh, Víctor Vich (Org.). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador: Envió Editores, 2010. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf Acesso em: fevereiro 2017.

_____ **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOUNTONDJI, P. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: Epistemologias do Sul. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra: Edições Almedina/CES, 2009. P. 117-129

LIMA, A. C. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: André Augusto Brandão (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007a, p. 253-279.

LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.) **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. 2007b.

Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>> Acesso em: fevereiro 2017.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK J. V. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná - reflexões**. 2006. Disponível em <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUA.pdf>>. Acesso em: março 2017.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 2002, 237-280.

Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS_63.PDF> Acesso em: fevereiro 2017.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A. L. da. A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília. v. 20, n. 76, p. 89-129, fev. 2003.

WALKER, S. (Org.) **Conocimiento desde adentro**. Los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2012.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas - perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 307-334.