

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cláudia Pereira Antunes

**“Não indígenas” na educação indígena:
um olhar para a branquitude na formação de universitários
kaingang e guarani na UFRGS**

Porto Alegre
2022

CLÁUDIA PEREIRA ANTUNES

**“Não indígenas” na educação indígena:
um olhar para a branquitude na formação de universitários
kaingang e guarani na UFRGS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Linha de Pesquisa: Educação, culturas, humanidades

Porto Alegre
2022

Cláudia Pereira Antunes

**“Não indígenas” na educação indígena:
um olhar para a branquitude na formação de universitários kaingang e
guarani na UFRGS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor(a)” e aprovada em sua forma final.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2022

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco,
Coordenador do PPG

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Bergamaschi
Orientadora - PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dra. Adevanir Aparecida Pinheiro
UNISINOS

Prof.^a Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
UNEMAT

Prof. Dra. Carla Beatriz Meinerz
UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patricia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Giordani (Diretora)

Aline Cunha (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio Roberto Kieling Franco (Coordenador)

Samuel Edmundo Lopez Bello (Vice-Coodenador)

CIP - Catalogação na Publicação

Antunes, Cláudia Pereira
"Não indígenas" na educação indígena: um olhar para a
branquitude na formação de universitários kaingang e
guarani na UFRGS / Cláudia Pereira Antunes.
-- 2022.
177 f.
Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. branquitude. 2. docentes não indígenas. 3. universitários
indígenas. 4. Kaingang. 5. Guarani. I. Bergamaschi, Maria
Aparecida, orient. II. Título.

Resumo

A tese busca olhar para a branquitude, para os não indígenas, que são predominantemente brancos, na formação de estudantes universitários kaingang e guarani na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. A pesquisa que embasa a tese tem seus aportes nos estudos sobre a branquitude, os quais apontam a existência de discursos e mecanismos que atualizam e reproduzem persistentemente uma falsa ideia de supremacia branca e a sua contrapartida, a ideia falaciosa de uma inferioridade das populações indígenas e negras, assim como reservam privilégios aos primeiros em prejuízo dos demais. A tese também se nutriu teoricamente de publicações de estudantes indígenas da UFRGS, especialmente de trabalhos de final de curso. A pesquisa se assentou, por um lado, na análise de trabalhos de final de curso de graduação e dissertações de mestrado de estudantes indígenas que se diplomaram na UFRGS e, por outro lado, na aplicação de um questionário junto a docentes de cursos de licenciatura da mesma instituição. Através da pesquisa com docentes foi possível observar que, em que pese a disposição de muitos docentes para contemplar as especificidades de alunos indígenas, estes em geral contam com pouca formação e/ou poucas experiências com e sobre os povos indígenas. Também destaca-se que de modo geral tiveram pouquíssima convivência interracial com colegas, docentes e gestores em suas formações escolares e acadêmicas e também pouca ou mesmo nenhuma influência de autores não brancos nos seus estudos no ensino superior. Através da investigação, especialmente a partir das produções de estudantes indígenas, foi possível compreender que embora a instituição tenha um discurso inclusivo, as práticas no seu interior muitas vezes acabam se constituindo em ações assimilatórias/embranquecedoras, impondo currículos, padrões pedagógicos e burocracias que não contemplam as necessidades, conhecimentos, temporalidades e modos de vida dos estudantes indígenas, mas, ao contrário, impõem o modo de vida e o saber dos brancos, que historicamente são o grupo racial hegemônico na instituição.

Palavras-chave: branquitude; docentes não indígenas; universitários indígenas; Kaingang; Guarani

Abstract

The thesis aims to look at whiteness, at non-indigenous people, who are predominantly white, in the education of Kaingang and Guarani university students at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Federal University of Rio Grande do Sul), UFRGS. The research on which this thesis is based on is supported by studies about whiteness, which point to the existence of discourses and mechanisms that persistently update and reproduce a false idea of white supremacy and its counterparty, the fallacious idea of the inferiority of black and indigenous populations, as well as how they reserve privileges for the former to the detriment of the latter. The thesis was also theoretically nourished by publications by indigenous students at UFRGS, particularly from their undergraduate theses. On one hand, the research was based on the analysis of undergraduate theses and master's dissertations of indigenous students that graduated from UFRGS, and on the other hand, on the application of a questionnaire aimed at undergraduate professors from the same institution. Through the research with professors it was possible to observe that, despite the willingness of many professors to contemplate the specificities of indigenous students, those professors have little education and/or experience with and about indigenous people. It is also notable, in general, that they have had very little interracial contact with colleagues, professors and managers during their school and university years and also little or even no influence of non-white authors in their higher education. Through the investigation, in particular of the indigenous students' output, it was possible to understand that although the institution has an inclusive discourse, the practices inside it very often end up constituting assimilating/whitening actions, imposing curriculums, pedagogical standards and bureaucracies that do not contemplate the needs, knowledge, temporalities and ways of life of indigenous students, but, on the contrary, impose the way of life and knowledge of white people, who are historically the hegemonic racial group in the institution.

Key words: whiteness; non-indigenous professors, indigenous university students; Kaingang; Guarani

Agradecimentos

Agradeço à minha professora orientadora, Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, com quem tenho o privilégio de aprender desde que a conheci há cerca de duas décadas, por me orientar em mais esta etapa acadêmica, pelos incentivos, pela disposição constante em ajudar e por todas as lições, da academia e da vida, que me ensina com o seu saber, o seu afeto, o seu discurso e a sua prática.

Meus agradecimentos com muita admiração às professoras que compuseram a banca de qualificação do projeto e de defesa final da tese. À professora Dra. Adevanir Aparecida Pinheiro, por todas as contribuições e questionamentos que qualificaram profundamente esta tese; e também pela sua atenção e diálogo em nosso primeiro encontro, que contribuíram muito para a escolha do tema desta pesquisa. À professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, cujas observações, críticas e sentimentos compartilhados iluminaram não apenas minha pesquisa e minha escrita, mas me iluminaram enquanto ser humano. À professora Dra. Carla Beatriz Meinerz, pelo incentivo e pelas contribuições críticas que foram indispensáveis para qualificar a pesquisa e a tese; agradeço também pelas boas conversas, pelas parcerias e bons momentos compartilhados, e porque aprendo com o seu exemplo, com o seu afeto e com a sua sabedoria.

Aos estudantes indígenas e monitores que acompanhei e acompanho no Núcleo de Apoio Acadêmico da FACED/UFRGS, por todas as aprendizagens e momentos compartilhados.

A todos os docentes que responderam ao questionário da pesquisa e àqueles que embora não tenham conseguido responder, manifestaram seu interesse em fazê-lo e incentivaram a pesquisa.

Aos colegas do Núcleo de Apoio Acadêmico da FACED/UFRGS, pelas parcerias, pelos incentivos e pela torcida em toda essa caminhada.

Ao PPGEDU/UFRGS, especialmente na figura das servidoras Roseli da Rosa Pereira e Márcia Rodrigues Gonçalves por toda a ajuda, pela atenção e excelência em todos os atendimentos prestados.

Aos meus familiares e amigos pelo incentivo, pela torcida, pelas orações e cuidados e por todo apoio nesta caminhada; especialmente às minhas manas e à Tine pelas mensagens constantes que me nutriram de força, coragem e carinho para seguir minha jornada; a Luiz Fernando Alves Scherer, pela presença constante e amizade sempre; e à querida Rebecca Bernnard, pelas orações, pelos cuidados, pelo carinho, e pela oportunidade de aprender com a sua sabedoria, com a sua força e com os seus valores.

Ao Marcelo Gobatto, meus agradecimentos pelo privilégio de ter a sua interlocução constante no processo de pesquisa e escrita, pela parceria, pelas alegrias compartilhadas e pelo nosso amor.

Agradeço às pessoas que cuidaram de mim e da minha saúde, e assim me ajudaram a percorrer esse caminho: Dra. Scheyla Ervis Cerone, Dra. Juliana Plá, Dra. Maria Elisabete Bresolin, Dra. Simone Mahfuz Boustany, Shivaprem (Regis Brum), Michele Martini e, especialmente, Pai Cristian dos Santos de Oxalá Bocum Alufan.

In memoriam, agradeço aos meus pais, Maria Pereira e Paulo Cleny Lopes Antunes e aos meus padrinhos Naira Bastos e Paulo Silveira, que se alegravam e se orgulhavam a cada nova conquista no meu caminho. À professora Ilka Pereira Petrucci, que foi patroa de minha mãe, por toda a ajuda e incentivo nos estudos, e pelas boas lembranças das suas aulas de filosofia, história, direito e de tantos outros temas nos dias em que eu acompanhava a minha mãe em seu trabalho. Ao meu amigo Ivonei Freitas da Silva, cuja partida precoce não afasta meu agradecimento sempre, a cada passo da minha jornada, pelos incentivos que me encorajaram a ocupar o espaço acadêmico. Ao estudante e professor guarani Orlando Karáí Acosta, que partiu enquanto eu revisava esta tese, pelas aprendizagens e momentos compartilhados.

Agradeço aos Orixás, que me iluminaram, me fortaleceram e me mostraram bons caminhos para seguir nessa jornada!

Gratidão!

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 - Olhares indígenas sobre os “não indígenas” - os brancos	14
1.1 - Palavras indígenas sobre e para os brancos	15
Capítulo 2 - Relações étnicorraciais: um enfoque sobre os brancos	29
2.1 - Branquitude: um conceito para “ver” e ler os brancos	32
2.2 - “Não indígenas”: branquitude não nomeada	37
2.3 - Branquitudes	40
2.4 - Branquitude e privilégios	42
2.5 - Uma patologia silenciosa	45
2.6 - Colonialidade, branquitude e “branqueamento”	49
2.7 - Racismo, branquitude e povos indígenas	53
2.8 - Interculturalidade e branquitude	61
Capítulo 3 - O processo da pesquisa	64
3.1 - Caminhos que me levaram ao tema de pesquisa	64
3.2 - Sobre pesquisa e povos indígenas	66
3.3 - Procedimentos da pesquisa	70
Capítulo 4 - Ocupando o templo branco: diversidade étnico-racial e estudantes indígenas na UFRGS	75
4.1 - Diversidade étnicorracial na UFRGS: o que a instituição sabe sobre si	77
4.2 - Estudantes indígenas em cursos de graduação da UFRGS	83
4.3 - Sai a vítima, ficam os agressores: um kaingang a menos na UFRGS	88
Capítulo 5 - Narrativas de estudantes kaingang e guarani diplomados na UFRGS	95
5.1 - Discurso inclusivo e práticas assimilatórias/ embranquecedoras	96
5.2 - O currículo acadêmico	104

	10
5.3 - A língua portuguesa como segunda língua na Universidade	110
5.4 - A maternidade indígena na graduação	113
5.5 - Abrindo brechas	116
Capítulo 6 - Pesquisa com docentes de cursos de licenciaturas da UFRGS	121
6.1 - O contexto dos docentes pesquisados: A Faculdade de Educação	121
6.2 - Experiências com estudantes indígenas	123
6.3 - Experiências com/sobre os estudantes e os povos indígenas	127
6.4 - Trocas de saberes e outras questões	131
6.5 - Particularidades de estudantes indígenas e brancos	136
6.6 - Vivências inter-raciais na trajetória de formação dos docentes	146
6.7 - Estudo de autores não brancos na formação acadêmica	152
6.8 - Percepções sobre privilégio branco na Universidade	156
Considerações finais	161
Referências bibliográficas	166
Apêndice	177

Introdução

As mudanças que vêm sendo realizadas no âmbito da educação escolar indígena brasileira nas últimas décadas, impulsionadas pela mobilização dos povos indígenas, especialmente no processo Constituinte (1987-1988) e pelo movimento de apropriação que realizam sobre o espaço escolar, vêm transformando esse espaço na direção do que alguns pesquisadores apontam como processos de indianização das escolas nas aldeias (BERGAMASCHI, 2007). Contudo, esse não deixa de ser um caminho de resistência frente a ações e projetos de origem não indígena que continuam pressionando os povos originários para uma “assimilação” à sociedade nacional.

Com a ampliação da presença dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior nas duas últimas décadas também é possível perceber movimentos de indianização nessas instituições. Entretanto, situadas fora das aldeias e em contextos de hegemonia branca, as universidades também tensionam esses estudantes para uma “assimilação” à sua cultura institucional, empurrando-os para uma adaptação às formas e ritmos de ensino e de funcionamento da instituição, para que se comportem como qualquer outro aluno/como qualquer outro brasileiro. Apesar de haver um discurso inclusivo, as práticas acabam sendo assimilatórias/embranquecedoras.

Por outro lado, com ampliação do número de estudantes indígenas no ensino superior tem sido crescente o número de pesquisas sobre as experiências e a permanência desses estudantes nas universidades, com predomínio do enfoque sobre os atores indígenas. Os brancos normalmente não são vistos nessa relação, ficam invisibilizados na expressão “não indígenas”, não são nomeados e nem estudados, em que pese, via de regra, serem a maioria entre os docentes e gestores nas universidades, influenciando diretamente os processos de formação dos estudantes indígenas.

Tendo isso em vista, esta tese se dedica a olhar para a branquitude, para os *não indígenas*, que são em sua maioria brancos, na formação de universitários kaingang e guarani, considerando que a educação superior também é uma etapa da educação indígena, enquanto mais uma etapa dos processos de escolarização dos

povos indígenas, que acontece predominantemente fora das aldeias, mas que é demandada e faz parte dos projetos educativos desses povos.

Assim, a tese se dedicou ao estudo da branquitude na formação acadêmica de estudantes kaingang e guarani na UFRGS. A pesquisa se balizou em uma questão básica: Como a branquitude opera na formação acadêmica de estudantes kaingang e guarani na UFRGS? Essa questão se desdobrou em outras: Como a branquitude se reflete nas trajetórias dos estudantes kaingang e guarani na UFRGS? Como os docentes não indígenas, que são predominantemente brancos, percebem e se relacionam com os estudantes kaingang e guarani na Universidade? Que experiências de convivência interracial tiveram em suas formações escolares e acadêmicas? Quais as suas percepções sobre os brancos na universidade?

A pesquisa que embasa a tese tem aporte teórico nos estudos sobre a branquitude ou branquidade, que evidenciam a existência de uma “branquitude” que opera nas relações étnico-raciais, expressa em formas de pensar e agir que atribuem aos brancos uma condição de superioridade e normalidade enquanto conferem status de inferioridade e subalternidade às populações negras e indígenas, aos não brancos (BENTO, 2016, 2022, CARDOSO, 2020, PINHEIRO, 2014; SCHUCMAN, 2012; FALKENBERG, 2004; WARE, 2004). A tese também se nutriu teoricamente de publicações de estudantes indígenas da UFRGS, especialmente de Trabalhos de Conclusão de Curso, TCCs, e dissertações de mestrado.

É importante dizer que este trabalho também foi desenvolvido a partir das minhas experiências e saberes constituídos enquanto uma pesquisadora branca, de classe média e de origem popular, crescida na periferia e formada em instituições públicas de ensino. Ao falar sobre a branquitude, portanto, falo também sobre aquilo que me constitui, falo de dentro, buscando fazer exercícios de distanciamento, buscando estranhar essa posição em que os brancos mantêm/eu como branca mantenho privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (Schucman, 2012), enquanto pessoa e pesquisadora que tenta desconstruir e superar os limites da própria branquitude.

No que diz respeito aos procedimentos da pesquisa, esta se assentou, por um lado, na análise de TCCs e dissertações de mestrado de estudantes indígenas

que realizaram seus cursos de graduação na UFRGS e, por outro lado, na aplicação de questionários junto a docentes de cursos de licenciatura da mesma instituição.

O texto da tese está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo busca abordar os olhares indígenas sobre os brancos, apresentando e analisando trechos de discursos de lideranças e intelectuais de vários povos indígenas acerca do tema, demonstrando que para os povos indígenas a figura do branco geralmente está presente quando falam sobre os problemas que enfrentam. O segundo capítulo aborda a branquitude em diálogo com seus referenciais teórico-conceituais, buscando uma compreensão sobre diferentes fatores e mecanismos que atualizam e reproduzem persistentemente uma falsa ideia de supremacia branca e a sua contrapartida, a ideia falaciosa de uma inferioridade das populações indígenas e negras no Brasil, assim como asseguram privilégios aos brancos em prejuízo dos demais.

O terceiro capítulo apresenta os caminhos que me levaram até o tema de pesquisa, algumas reflexões sobre a pesquisa *com* e *sobre* povos indígenas e descreve os procedimentos da pesquisa. O quarto capítulo apresenta o contexto da Universidade com dados sobre a composição étnicorracial de seus membros e sobre os estudantes indígenas no seu contexto; e também apresenta reflexões sobre o uso desses dados na UFRGS. O capítulo 4 também aborda um caso de racismo contra um estudante indígena ocorrido na Universidade. O capítulo 5 analisa e dialoga com trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado de autoria de estudantes indígenas, buscando olhar para a questão da branquitude a partir das suas produções. O capítulo 6 apresenta e analisa os dados de pesquisa realizada com docentes de cursos de licenciatura da UFRGS, que responderam a um questionário sobre o tema.

Capítulo 1 - Olhares indígenas sobre os “não indígenas” - os brancos

Os brancos estão matando os índios com a caneta!
Cacique José Cirilo Pires Morínico

Não é exagero afirmar que os brancos estão na origem de muitos dos problemas enfrentados pelos povos indígenas desde o começo da invasão e colonização europeia no continente americano até a atualidade. A fala do Cacique José Cirilo Pires Morínico¹ na epígrafe acima evidencia isso em seu aspecto mais trágico, o da eliminação dos povos indígenas como consequência de ações ou da falta delas por parte do poder público, que governa com a caneta tornando na prática sem efeito muitos dos direitos indígenas (MORÍNICO *apud* SAPIDE/SMDH, 2019). Historicamente a relação com os brancos representou e ofereceu inúmeros perigos, exigindo cuidados e estratégias por parte dos povos nativos, que podem ser percebidos em diferentes discursos que abordam essa relação com o “homem branco” e nos quais são corriqueiras expressões como “luta” e “resistência”. Mas o conteúdo desses discursos muitas vezes também inclui estranhamentos, críticas e assombros sobre a forma de pensar e viver do branco e sobre a sua forma de se relacionar com os próprios indígenas. São discursos que demonstram que os povos indígenas há muito tempo denunciam o branco em suas lutas, mas também revelam uma compreensão profunda desses povos sobre os modos de ser e pensar da população branca, assim como possibilitam uma compreensão do modo como esse segmento racial se relaciona com os indígenas e os demais segmentos raciais no Brasil.

Em vista disso, este capítulo se propõe a analisar diferentes percepções/imagens sobre os brancos em discursos de estudantes, professores, artistas, escritores, xamãs e lideranças indígenas² presentes em publicações escritas e audiovisuais. Assim, as próximas páginas são dedicadas à análise de trechos de discursos de lideranças e intelectuais de vários povos indígenas que abordam a figura do branco, partindo da compreensão de que muitos aspectos da

¹ Cirilo é cacique da aldeia guarani Tekoá Anhetenguá, localizada no bairro Lomba do Pinheiro, Porto Alegre.

² Em alguns momentos o conjunto dessas categorias é representado pelo termo “intelectuais” ao longo deste trabalho.

branquitude enquanto forma de pensamento e comportamento naturalizados, muitas vezes não percebidos pelos seus agentes, podem ser observados com riqueza a partir das escritas e falas de autores indígenas tanto ao se referirem aos brancos especificamente, quanto ao usarem outras terminologias como brasileiros, ocidentais, não indígenas, sociedade nacional, etc.³

1.1 - Palavras indígenas *sobre e para* os brancos

Nós somos o pouco de habitantes da floresta sobreviventes das fumaças de epidemia de seus pais e avós. É por isso que quero lhes falar. Hoje, não permaneçam surdos às minhas palavras e proibam os seus de destruir nossa terra e acabar conosco também!
Davi Kopenawa

Entre diversos aspectos da vida e do pensamento branco, a maneira de se relacionar com a terra e com os povos originários desta terra é um tema recorrente nas manifestações de todas as sociedades indígenas do país, como não poderia deixar de ser já que a terra/territorialidade, constantemente ameaçada, constitui elemento fundamental para a sobrevivência cultural desses povos. A epígrafe acima traz em seu conteúdo a urgência de um xamã, Davi Yanomami⁴, que busca falar e tenta alertar aos brancos, que permanecem surdos às palavras dos povos indígenas e destroem a sua terra e a sua gente. Nesse sentido, o título de seu livro, *A queda do céu*, publicado em parceria com o antropólogo Bruce Albert, faz referência a uma possibilidade trágica: o céu pode desabar se os brancos continuarem destruindo a floresta e os rios, afastando desse modo os espíritos sagrados que protegem a todos. Sem o xamã poder chamar os espíritos, a floresta se tornará um caos e morrerão tanto os brancos quanto os indígenas. E quando os xamãs morrerem deixando de sustentar o céu, este desabará (KOPENAWA & ALBERT, 2015). Não apenas os indígenas estão em risco, mas também os brancos estão sendo

³ Como veremos no segundo capítulo, a branquitude, apesar de não ser invisível, pode operar sob uma invisibilidade/neutralidade através da qual os brancos não são considerados como um grupo racial, mas como algo normativo e ao mesmo tempo neutro, como a designação “não indígenas” pode denotar.

⁴ Davi Kopenawa, também conhecido como Davi Yanomami, é uma liderança indígena e xamã Yanomami, internacionalmente reconhecido pela sua luta em defesa da floresta amazônica e do seu povo.

ameaçados pelo seu próprio modo de vida. A possível tragédia, portanto, é consequência das ações dos brancos, aos quais se refere muitas vezes como “seres maléficos”, “comedores de terra”, “comedores de metal”, “comedores de árvores” (KOPENAWA & ALBERT, 2015).

Nesse sentido, muitas lideranças e intelectuais indígenas alertam que as lutas indígenas são importantes para a sociedade como um todo e não apenas para os povos nativos, pois as violências impingidas aos povos indígenas e ao meio ambiente através da devastação de seus territórios atingem a toda a sociedade, atingem aos indígenas e aos não indígenas. Nessa linha, o professor Edson Machado de Brito, mais conhecido como Edson Kayapó, comenta a importância da preservação dos territórios indígenas e, especialmente, da Amazônia:

Penso que os indígenas estão cansados de tentar explicar que nossa luta não é apenas pelas terras indígenas. Eu cansei de ouvir falar que essa terra é para nós: não é para nós somente! O nó da questão, que a sociedade brasileira e mundial precisam entender, é que as terras amazônicas sob o cuidado dos indígenas é uma garantia para toda humanidade. Ao retirar a autonomia dos indígenas sobre suas terras estão assinando a sentença de morte da humanidade. Uma decisão como esta deveria ser discutida num tribunal internacional, com a participação e voz dos indígenas. (...) Os indígenas passaram milênios na Amazônia e conseguiram conhecê-la profundamente, respeitá-la e preservá-la, enquanto a civilização científica capitalista, além de massacrar brutalmente nosso povo, em poucos anos a tem desmatado e destruído progressivamente, como nunca antes. (BRITO *apud* DARA, 2009)

Além das denúncias históricas e sempre graves de invasão, exploração e destruição de terras indígenas e das violências investidas contra esses povos por parte dos brancos, a incompreensão destes últimos sobre a presença indígena no meio urbano, especialmente nas grandes cidades é tema de reflexão por parte de muitos indígenas que apontam que os brancos são os verdadeiros intrusos no território da cidade. Os trechos abaixo ilustram essa problemática:

Às vezes, quando escuto os brancos falarem certas coisas sobre nós, dou risada sozinho, acho tudo muito engraçado. Quando eles dizem que os Mbyá não podem viver nas cidades, que aqui não é nosso lugar, me pergunto: se os Mbyá não podem viver nas cidades, quem disse que os brancos poderiam ter entrado nas matas quando eles não foram convidados? (POTY, 2015, 52)

Agora não podemos mais conviver nas matas. Então, os brancos vêm que o índio está na cidade, e tem que entender que é lugar dos índios. Foram os brancos que construíram a casa, o prédio em cima das nossas matas, no nosso lugar, não é mesmo? (MORÍNICO *apud* SAPIDE/SMDH, 2019)

As citações acima, do professor Vherá Poty e do cacique Cirilo Morínico, ambos guarani mbyá, falam de uma cultura que permanece estranha ao seu povo em muitos aspectos, a cultura dos brancos, que não se questiona sobre seu direito de ocupar o solo americano na atualidade, mas questiona o direito dos Guarani de permanecerem nas cidades, as quais em muitos casos estão localizadas em territórios de ocupação milenar desse povo. Essa questão também é problematizada por artistas indígenas, como Kadu Xukuru que disponibilizou a obra “O Brasil É:” (Cartaz com faixa verde e amarela e a advertência “Terra Indígena Não Demarcada”) em PDF para a produção de cartazes para intervenções urbanas e fez um convite em rede social: “(...) vamos encher os centros urbanos e as favelas”⁵. Essa obra compõe o plano de fundo de outra obra do mesmo artista, “Rainhas do Juremá”, que “representa a força das mulheres indígenas do Nordeste”⁶, na qual a paisagem de uma favela - local de moradia de muitas comunidades indígenas - contrasta com a denúncia do cartaz: “Terra indígena não demarcada”. Abaixo, a obra de Kadu Xukuru:



Kadu Xukuru. “Rainhas do Juremá”, 2019.

⁵ Instagram @kaduxukuru, postado em 06 de agosto de 2019, acessado em 19 de novembro de 2021.

⁶ Instagram @kaduxucuru, postado em 12 de agosto de 2021, acessado em 19 de novembro de 2021.

O direito originário de ocupação, embora muito presente na memória dos povos indígenas e em falas que dirigem aos brancos, dificilmente é reconhecido por esses últimos, que raramente estabelecem conexão entre a inquestionável anterioridade da presença indígena na América e o direito de ocupação dos indígenas contemporâneos.

De outro lado, esse direito originário é frequentemente manifestado pelos povos indígenas em movimentos que reivindicam o seu reconhecimento. Nesse sentido, considero ilustrativa uma afirmação feita por Angélica Domingos, assistente social, especialista em antropologia indígena e mestranda em Serviço Social, pertencente ao povo kaingang, durante um encontro de professores kaingang em 2017⁷. Na ocasião participávamos de uma pequena reunião com alguns professores kaingang e membros da equipe da UFRGS, que eram todos brancos, para elaborar uma carta de apoio à realização de um encontro de estudantes indígenas na Universidade. Angélica, que era estudante de graduação na época, em determinado momento afirmou que a presença dos estudantes indígenas na universidade também consistia em uma forma de retomada do território indígena, que eles também têm o direito de usufruir dessa instituição, entre outras razões, porque ela está situada em território indígena. Ela não estava se referindo à presença de vestígios arqueológicos ou históricos que remetessem à ocupação de um povo específico que tenha se situado nos campi da UFRGS - embora não possamos duvidar que uma eventual pesquisa arqueológica pudesse identificar vestígios de ocupação de povos autóctones nessas áreas, como de resto em toda a cidade - mas simplesmente se referia à inquestionável anterioridade da ocupação dos povos indígenas sobre esse território. Vherá, Cirilo e Angélica argumentam com o olhar de quem sabe que não há coerência em aceitar o direito dos não indígenas de frequentarem esses territórios e não aceitar a presença indígena. Como afirma Marcos Kaingang, “O processo histórico tornou nós, povos indígenas, invasores do nosso território e tornou o invasor ocidental o proprietário. Realmente a lógica foi invertida!” (Marcos Kaingang *apud* PATTE et al, 2019, 11).

⁷ Encontro de Professores Kaingang promovido pela Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS, realizado em Marcelino Ramos, RS, entre 11 e 14 de setembro de 2017.

Certamente, não é somente a questão da terra/territorialidade que provoca o estranhamento e muitas vezes o assombro/espanto com as incompreensões e preconceitos dos brancos sobre os povos indígenas. Na convivência com os não indígenas nos mais diferentes espaços com alguma frequência são questionados sobre o porquê de usarem celular ou mesmo por estarem vestidos, frustrando a expectativa daqueles que imaginam um indígena genérico, nu e de preferência com um cocar na cabeça como ensinado em muitas escolas até um passado recente e por vezes ainda hoje. Apesar disso, com frequência recorrem ao bom humor em suas respostas, buscando evidenciar a incoerência e inadequação desse tipo de questionamento. Nesse sentido, presenciei uma cena absurda em uma palestra do professor kaingang Zaqueu Claudino, durante meu curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais. Após a insistência de uma aluna que perguntou mais de uma vez “porque ele usava roupas, já que é indígena”, finalmente o professor acabou respondendo que se ela fizesse questão de ver um índio pelado ele poderia tirar a roupa, o que provocou muitos risos na plateia de estudantes. Mas, tirando o aspecto cômico, não deixam de ser dramáticas as situações que negam o reconhecimento de suas identidades e culpabilizam os povos indígenas e por hábitos que, em muitos casos, lhes foram violentamente impostos, como a imposição ao uso de roupas que historicamente funcionou como estratégia de “civilização” e “integração” dos povos nativos por parte dos órgãos indigenistas. Na citação a seguir, Edson Kayapó narra a resposta de um colega ao questionamento de um entrevistador sobre o fato de estar usando o telefone celular:

Ele atendeu o telefone. E na hora que ele terminou de atender, o rapaz que estava entrevistando falou: “Ué, mas você não é índio? Como é que o seu celular toca e você tem celular e atende o celular?” Aí esse camarada, colega, parente olhou para o rapaz e falou: “Ah, meu amigo, se você acha que eu não posso usar celular, nós vamos ter que estabelecer aqui um regimento e você não vai poder comer mamão, nem maracujá, nem farinha, nem açaí, nem peixe assado. Você não vai poder tomar banho todos os dias e, por favor, não use a palavra Brasil porque essa palavra é nossa, é do nosso povo. Então, se você acha que as relações devem se dar nesse formato, vamos estabelecer limites de maneira regimental.” (Vídeo - Professor Edson Kayapó e a importância da literatura indígena, 2016, 2’44” - 3’30”)

São questionamentos que partem da ideia de que se os indígenas adotarem determinados hábitos e tecnologias advindas dos brancos, deixarão de ser

indígenas, enquanto os brancos podem adotar hábitos, tecnologias, conhecimentos indígenas sem deixarem de ser brancos/ocidentais/eurodescendentes. No conjunto, essas reflexões e relatos de autores indígenas vão revelando formas de pensar que afirmam a cultura branca ocidental como pretensamente superior às demais, e segundo as quais os indígenas não podem se vestir como os brancos, nem usar celular, nem carro, etc. sem que percam sua identidade cultural, mas devem tratar a terra como os brancos, vivendo em espaços confinados e reconhecendo os direitos de propriedade dos brancos. Em que pese suas contradições, são discursos que reforçam continuamente a assimetria nas relações de poder em favor dos brancos e contra os povos indígenas.

Outros termos importantes para traduzir as relações de assimetria entre os brancos e os povos nativos e que são mencionados com alguma frequência em discursos de intelectuais indígenas são “preconceito”, “discriminação” e “racismo”. Eliane Potiguara, ao refletir sobre a sua trajetória de vida e as dificuldades em se estabelecer como escritora, comenta sobre o racismo e a discriminação social enquanto práticas bem conhecidas dos indígenas por constantemente serem alvo delas:

E, depois, na minha fase de professora primária eu já escrevia, já tinha uma gama de textos escritos, mas não tinha aquele entendimento de que eu podia ser uma escritora, dado, inclusive, a uma autoestima muito baixa porque como eu venho de família muito pobre, família imigrante, sofredora, me repassaram que nós éramos pessoas que não..., éramos pessoas importantes dentro daquilo que éramos um para o outro, mas não importantes para a sociedade porque éramos de origem indígena. E elas... elas sabiam, as minhas avós, as minhas tias, elas sabiam, elas conheciam o racismo já e a discriminação social. (Vídeo - Eliane Potiguara - Culturas indígenas, 2016, 3'55" - 4'21")

O racismo e o preconceito contra os povos indígenas, e, no caso de Eliane Potiguara, contra sua família indígena imigrante, em que pese sua consciência em relação ao valor que possuem na família, criam muitas barreiras, inclusive subjetivas para a autoafirmação frente a sociedade não indígena. É o que mostra, entre outras coisas, a reflexão de Eliane Potiguara ao mencionar um período de sua vida em que estava com baixa autoestima, bem como a consciência entre as pessoas de sua família de que tinham importância dentro do círculo familiar e ao mesmo tempo sabiam que eram desvalorizados socialmente em razão de sua origem sociocultural/étnicorracial.

No âmbito da educação escolar também não são incomuns os relatos de situações de preconceito enfrentadas por alunos indígenas, especialmente no caso de pessoas que estudaram ou estudam em escolas não indígenas, como é o caso das gerações mais velhas de professores que atualmente lecionam nas escolas específicas. Nesse sentido, a narrativa de Felipe Cruz ilustra algumas dessas situações:

Certa vez, em sala de aula, a professora de religião falou que os índios eram preguiçosos e cachaceiros. Naquela hora não falei nada, mas depois entrei em contato com a direção da escola afirmando ter sofrido preconceito em sala de aula. A professora foi confrontada em reunião escolar e em sua defesa disse: “eu não sabia que tínhamos indígenas em sala”. Como se isso resolvesse a questão.

Um das coisas que primeiro aprendi na escola sobre ser índio era que para meus colegas não-indígenas, índios não podem ter nada nem serem bons em nada. As pessoas frequentemente me perguntavam coisas como “É verdade que todo índio recebe salário da FUNAI sem precisar trabalhar?” ou “A FUNAI paga a conta de telefone de vocês?” ou ainda “Índio fura fila?”. Essas questões, embora me parecessem absurdas e as levasse na esportiva, percebi, com o passar dos anos, que tais investidas eram formas de não conceber que índios pudessem conquistar algo por conta própria ou ainda serem bons em algo. Ser bom em algo que os brancos fazem bem era, para meus colegas, ser menos índio. (CRUZ, 2017, 13)

São relatos que registram práticas e discursos que inferiorizam os povos indígenas e invisibilizam suas contribuições para a construção da sociedade, da cultura e da economia brasileiras, evidenciando uma mentalidade entre os brancos que se autorizam a rotular, subalternizar e criticar outros povos, ao mesmo tempo em que se colocam em uma condição de superioridade para julgá-los. De outro lado, a reflexão de Cruz também evidencia uma mentalidade que nega aos indígenas sua identidade como membros de um povo quando atingem determinados status fora da sociedade indígena e ocupam espaços normalmente ocupados quase com exclusividade pelos brancos, como é o caso em muitas escolas não indígenas situadas em localidades próximas a territórios indígenas que recebem alunos pertencentes aos povos desses territórios.

O preconceito, além de suas manifestações mais explícitas, também pode ser reconhecido em práticas ou discursos mais sutis ou mesmo em pessoas que pretendem colaborar com os povos indígenas, conforme definição dos estudantes indígenas Ana Uglô Patté, Marcos Vesolosquzi, Pâmela Freitas Apurinã e Rodrigo Mariano, autores da revista “Quebrando preconceitos, construindo respeito: luta e

resistência dos povos indígenas no Brasil”, publicada pela Fundação Luterana de Diaconia:

O preconceito pode se manifestar de forma bastante clara e direta, como em palavras, ações violentas ou agressões, mas também pode apresentar-se de maneira mais subjetiva com pensamentos, olhares ou ações em que as pessoas acreditam estar colaborando com os povos indígenas, mas na realidade estão desconsiderando seu modo de ser. Para os cidadãos e as cidadãs indígenas, o preconceito é vivência diária, especialmente para quem está em contato direto e pessoal com não indígenas. (PATTÉ et all., 2019, 34)

Como afirmam Patté et all., o preconceito muitas vezes está presente entre aquelas pessoas que buscam atuar de forma colaborativa com os povos indígenas, mas desrespeitam, mesmo sem querer, os seus modos de vida. Além disso, muitos intelectuais indígenas questionam a própria ideia de “colaboração” que os brancos têm ao atuarem junto aos povos indígenas, que muitas vezes se refere a uma certa “arrogância” branca/preensão branca que sempre supõe que pode ajudar, ensinar e não uma colaboração do “fazer junto”, acolhendo as contribuições indígenas.

Como já referimos, muitas lideranças observam que as lutas dos povos indígenas não são importantes apenas para esses povos, mas para toda a sociedade brasileira, de modo que os brancos também se beneficiam ao lutar pelas mesmas causas que os povos originários, como afirmou recentemente Sônia Guajajara, coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), em conferência realizada durante o III Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (III CIPIAL) realizado entre 03 e 05 de julho deste ano em Brasília (Anotações pessoais). Na ocasião, Guajajara relatou que muitas pessoas lhe dizem que querem ajudar os povos indígenas e perguntam o que podem fazer e que responde para essas pessoas que elas não estão ajudando os povos indígenas, mas a si mesmas porque a luta dos povos indígenas é uma luta de todos.

De outro lado, alguns intelectuais também rechaçam a postura de muitos brancos que buscam a própria salvação junto aos povos indígenas, mostrando uma concepção que beira ao utilitarismo na convivência com esses povos, em que estes são vistos como solução para os mais diferentes problemas criados pelos brancos. É como se os indígenas tivessem “um segredinho guardado no bolso”, como afirmou recentemente o artista Jaider Esbell, também conhecido como Jaider Makuxi, durante a abertura da mostra de cinema indígena Cine CIPIAL, realizada

durante o III CIPIAL (Anotações pessoais). Ou seja, não querem ser vistos da forma como muitos não indígenas explicitam, como responsáveis por resolver mazelas criadas pelos brancos. Não bastasse serem continuamente agredidos e desrespeitados por estes últimos das mais variadas formas, ainda são procurados para resolver problemas que não foram por eles criados.

Outro problema que muitas vezes emerge quando o assunto é a relação entre brancos e indígenas diz respeito aos pesquisadores brancos e as apropriações que estes fazem sobre conhecimentos, práticas e diferentes saberes indígenas sem o reconhecimento da contribuição intelectual dos povos indígenas para as pesquisas que desenvolvem e publicam⁸. Conforme Josiléia Daniza Joagso Inácio Jacodsen, intelectual kaingang: “Precisamos de mais indígenas na universidade porque precisamos acessar esse saber, mas também porque já contribuimos muito para esse conhecimento acadêmico” (Diário de campo, Rede Saberes Indígenas e Encontro com Gersem Baniwa – Educação Intercultural Indígena: experiências em diálogo, novembro de 2014). Nesse sentido, mais de uma vez tive a experiência pessoal de ouvir professores indígenas comentando em encontros de formação que os brancos muitas vezes vão até suas comunidades e registram conhecimentos indígenas e depois escrevem seus trabalhos e colocam seu próprio nome sem reconhecer os indígenas como autores desses conhecimentos. Certa vez ouvi um sábio kaingang, Seu Francisco Rokàg dos Santos, que era uma importante liderança, afirmar que formou muitos antropólogos que não lhe deram o reconhecimento e o retorno esperado, mesmo depois de terem se beneficiado financeiramente com as pesquisas que realizaram com sua participação. Desse modo, através desses diferentes depoimentos, uma das faces da imagem do branco pesquisador que podemos vislumbrar é a de um sujeito que se apropria de conhecimentos dos mais diferentes tipos, medicinais, culinários, antropológicos, literários, filosóficos, de práticas, de técnicas, mas não reconhece as apropriações que faz desses saberes.

Nesse sentido, cabe considerar que não faz muito tempo que os povos indígenas eram vistos nas universidades brasileiras essencialmente como objetos

⁸ A atuação dos pesquisadores brancos e as apropriações que fazem sobre a contribuição dos povos indígenas em suas pesquisas são abordadas com maior profundidade no capítulo 3.

de estudo e não se imaginava a possibilidade de que pudessem acessar e se manifestar sobre aquilo que estava sendo escrito e dito sobre eles próprios. Assim como os povos africanos e seus descendentes, os povos indígenas historicamente se constituíram em objetos de investigação e curiosidade de pesquisadores brancos que se interessaram pelos mais diversos aspectos de suas vidas como rituais, mitologias, artesanato, saberes medicinais, patrimônio genético, organização social e de parentesco, participação política, educação escolar, entre tantos outros. Em realidade, em grande parte esse tipo de visão ainda persiste no ambiente acadêmico, mas começou a mudar substancialmente a partir da ampliação da presença de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior nas duas últimas décadas com a criação de licenciaturas interculturais indígenas⁹ em mais de vinte universidades federais e com a adoção de reservas de vagas para estudantes indígenas em cursos de graduação nas instituições federais de ensino superior. Além disso, também é crescente a presença de estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado no país, sendo que em anos mais recentes alguns programas de pós-graduação também criaram políticas afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas, negros, quilombolas e outros segmentos, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que desde 2017 reserva vagas para candidatos autodeclarados negros, indígenas, quilombolas, pessoas surdas e pessoas travestis e transexuais.

Essa presença vem configurando situações novas na relação entre pesquisadores e povos indígenas, dado que até um tempo recente as pesquisas acadêmicas sobre os povos indígenas eram realizadas quase exclusivamente por pesquisadores brancos e permaneciam inacessíveis para muitos dos povos estudados. Em alguns casos vem suscitando por parte dos pesquisadores indígenas críticas sobre resultados de pesquisas e apontando para a necessidade de revisões sobre os conteúdos e as abordagens de alguns estudos, bem como sobre metodologias de investigação e posturas éticas dos pesquisadores. Na citação abaixo, Cruz apresenta reflexões profundas sobre a episteme antropológica

⁹ Licenciaturas Interculturais criadas pelo MEC por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, PROLIND, que tem como principal ação o fomento à criação de cursos para a formação de professores indígenas nas instituições públicas de ensino superior.

contestando perspectivas forjadas na convivência com os povos indígenas em trabalhos de campo:

Já vi antropólogos falarem, por exemplo, que muitas vezes em campo se sentiram como se eles quem fossem observados pelos nativos ou que sua pesquisa ao final se tornara aquilo que os indígenas queriam que fosse, uma vez que eles estavam guiando-os em campo o tempo inteiro. Esse relativismo se faz presente também quando se tenta mostrar que os índios parecem estar usando muitas vezes os brancos em determinados contextos do contato interétnico. O intuito dessas colocações é sempre nobre e busca atribuir uma conotação de protagonismo para nós indígenas que não é real, infelizmente, ao consideramos a dinâmica de forças que perpassam o cotidiano indígena nas relações interétnicas. Perceber a hierarquia de poderes que envolvem as arenas de interação entre brancos e índios vai além de expor as condições de pesquisa e de situar o local de fala do investigador. Requer ainda que consiga, através da história indígena, perceber o próprio regime de alteridade com o qual ele, enquanto membro da sociedade não-indígena, olha e abstrai as sociedades indígenas. A história indígena fala sobre os brancos e somente pode ser melhor elucidada se, a partir dela, se construir uma ponte para lançar as bases de uma crítica indígena dos brancos enquanto sujeitos históricos que tanto nos atormentaram. (CRUZ, 2017, 31)

A citação acima traz em seu conteúdo uma interpelação aos pesquisadores brancos para que percebam e considerem em suas análises o “regime de alteridade” com o qual operam em suas relações com as sociedades indígenas, para que percebam como se colocam frente a esse outro que investigam, com que olhos vêem esse outro que investigam, de modo que essas análises possam refletir de forma fidedigna os mais diferentes aspectos da realidade indígena, incluindo as relações de assimetria com a figura do branco nessa realidade. Assim, o autor afirma a necessidade de uma “crítica indígena dos brancos enquanto sujeitos históricos” que tanto tormento já causaram aos povos nativos, uma crítica ainda não realizada na academia e que inclui/pode incluir os próprios pesquisadores brancos. É interessante notar essa dimensão de tormento que a relação com os brancos historicamente representa para os povos indígenas na narrativa de Felipe Cruz, pois do ponto de vista não indígena/branco esse aspecto muitas vezes assume uma importância secundária diante da crença de que a relação com os brancos legou mais benefícios do que malefícios para os povos indígenas.

Nesse contexto de convivência diária com o preconceito, a exploração e expropriação de suas terras e saberes, e, inclusive, perseguição e assassinato de lideranças indígenas, sentimentos de raiva ou revolta contra os brancos também

emergem, como não poderia deixar de ser. Nesse sentido, Patrícia Ferreira, professora e cineasta Mbyá Guarani, reflete sobre a rejeição dos não indígenas por parte de pessoas guarani e seu sentimento de tristeza e ambiguidade diante dessa situação:

Têm indígenas guarani que realmente não gostam dos não índios por conta da história que aconteceu nas missões, foram muito cruéis com a gente. Mas eu falo assim, quando eu encontro com essas pessoas, que aconteceu e... Eu entendo também eles, a raiva que eles sentem dos não índios, mas acho que a gente tem que tentar entender que são pessoas que vieram de outro lugar sem... não sei... Mas é muito triste quando você se encontra com essas pessoas, você não sabe se dá razão para aquela pessoa ou se pelo fato de você já conviver mais com pessoas não indígenas, você consegue mais... entender assim... que não são todas as pessoas que são ruins. (Vídeo - Patrícia Ferreira - Culturas Indígenas, 2016, 6'56" - 7'59")

As violências impingidas pelos colonizadores europeus e seus descendentes continuam tão vivas na memória guarani que por causa delas algumas pessoas não querem se relacionar com os brancos. Por essas e outras razões já citadas, podemos dizer que o branco, para muitos indígenas, também representa uma figura na qual não se pode confiar e da qual se deve manter certa distância devido ao perigo que a proximidade representa, tornando-se alguém a ser evitado. De outro lado, também são figuras com as quais os povos indígenas não querem se identificar em muitos aspectos, como expressou Ailton Krenak durante uma entrevista a duas jornalistas em Portugal:

Homem de longos silêncios, Ailton Krenak emudece por alguns momentos, quando questionado sobre como o legado de um povo é transmitido às gerações seguintes. “Quem dera que eu pudesse responder a uma pergunta dessas. Ao longo da minha vida inteira vou experimentar [as formas] como transmitimos aos nossos filhos e filhas os valores que nos distinguem de uma sociedade predatória, individualista e que incentiva desde cedo as crianças para a competição, a dominarem-se uns aos outros”. Para concluir com outro questionamento, ainda mais denso do que o primeiro: “Parece que o mandamento principal dessa civilização é 'dominai-vos uns aos outros', contrariando aquele outro que seria 'amai-vos uns aos outros'. Estamos nesta dualidade e podemos escolher qual o mandamento mais interessante para ensinarmos aos nossos filhos.” (MARTINS; BELEZA. 2018)

Mas, em que pese as violências sofridas historicamente e todo o sentimento de revolta que isso pode gerar, também observamos muita generosidade na relação que os povos indígenas estabelecem com os não indígenas. Nesse sentido, muitas vezes apontam para aprendizagens que os brancos podem ter com os povos

originários. No entanto, evitar os abusos por parte dos não indígenas permanece sendo um desafio para essas sociedades, como analisam Patté e outros estudantes:

Hoje sabe-se que a sociedade não indígena tem muito que aprender com estes povos que resistem há 519 anos a ataques sistemáticos. Há muita sabedoria na forma como os povos indígenas se relacionam com os territórios e com a natureza, há muito saber medicinal, há muita inteligência matemática, enfim, muitos saberes transmitidos pela oralidade e pelas experiências práticas que são de extremo valor para qualquer sociedade. Porém, fazer com que a sociedade não indígena reconheça esses saberes, valorizando-os e não tomando-os em benefício próprio, ainda é um grande desafio. (PATTÉ et al., 2019, 26)

Na relação com esse outro, o branco, apesar de todos os perigos e prejuízos que representa à sobrevivência dos povos indígenas, muitos intelectuais e lideranças indígenas têm apostado no diálogo como forma de conquistar novos aliados e manter viva a esperança de ver brotarem novas relações mais simétricas e respeitadas entre os brancos e os povos nativos:

São palavras que partem de mim, mas não são minhas. Elas já estão soando há tempo suficiente para serem reconhecidas como um desejo coletivo de se mudar a [in]compreensão sobre as populações indígenas brasileiras. É muito bom perceber que estas palavras têm alimentado o espírito de muita gente que sempre viu os indígenas como um empecilho ao desenvolvimento, ou como folclore. (MUNDURUKU, 2012, 22)

É na esperança de um bom futuro que Kopenawa fez com que suas palavras fossem “desenhadas na língua dos brancos” (KOPENAWA; ALBERT, 2015), para que sejam lidas pelos brancos e pelos seus descendentes, para que talvez as entendam e percam a vontade de destruí-los. É interessante notar que o termo talvez aparece denotando uma possibilidade, e não uma certeza otimista - talvez os brancos aprendam:

Para que minhas palavras fossem ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, 76)

Trata-se de uma tentativa para conseguir, com essas palavras, despertar a sensibilidade dos brancos para a sabedoria dos povos originários. É interessante notar que Kopenawa aponta para a possibilidade de que as novas gerações ouçam suas palavras ainda enquanto jovens para que tenham mais amizade pela floresta.

O que nos faz recordar da importância do ensino desses conteúdos para as crianças e adolescentes em sua formação escolar, conforme preconiza a Lei 11.645/2008 ainda distante de ser cumprida.

Então, talvez acabem dizendo a si mesmos: “É verdade! Nossos grandes homens não possuem sabedoria alguma! Não os deixemos devastar a floresta!”. Sei que seus chefes não aceitarão com facilidade o que digo, pois seu pensamento ficou cravado nos minérios e nas mercadorias por tempo demais. No entanto, os que nasceram depois deles e irão substituí-los talvez me compreendam um dia. Ouvirão minhas palavras ou verão o desenho delas enquanto ainda forem jovens. Elas vão penetrar em suas mentes e eles terão muito mais amizade pela floresta. Eis porque eu quero falar aos brancos. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, 393)

Através dos olhares indígenas percebemos que emerge uma imagem do branco que em inúmeros aspectos se distingue dos modos de vida dos povos nativos. Nesse sentido, críticas presentes de diversas formas nos discursos indígenas analisados evidenciam a existência de uma branquitude que reverte em privilégios aos brancos e prejuízos àqueles que não correspondem aos padrões dessa branquitude. Assim, o próximo capítulo busca aprofundar um pouco mais a análise sobre a figura do branco nas relações étnico-raciais e em especial na relação com os povos indígenas no Brasil.

Capítulo 2 - Relações étnicorraciais: um enfoque sobre os brancos

Uma das denúncias feitas por muitos intelectuais negros brasileiros, embora não exclusivamente por estes, mais fortemente nas duas últimas décadas com o desenvolvimento dos estudos que enfocam a branquidade/branquitude, diz respeito ao fato de que o campo de estudos das relações étnico-raciais historicamente tem se caracterizado em grande parte por pesquisas que enfocam as populações negras e indígenas e ao mesmo tempo pela ausência de estudos sobre a população branca (RAMOS, 1995, BENTO, 2016; PIZA, 2016; PINHEIRO, 2014; SCHUCMAN, 2016, CARDOSO, 2020). Dificilmente o papel dos brancos é problematizado, apesar de estarem diretamente implicados em diversas questões sociais, como o racismo ou as desigualdades raciais. O que impera, em geral, é um silenciamento tanto sobre o papel do branco, quanto em relação à própria falta de estudos sobre esse tema, como problematiza Pinheiro (2014, 45-46):

Existe uma percepção que, particularmente, nos inquieta e nos questiona. Todos os estudos relacionados às temáticas étnicas sempre aprofundaram o contexto da negritude e das questões indígenas, e nossa interrogação é: por que nunca se discute as razões do silêncio em relação à “temática da branquitude”? Quais os motivos que levam os cientistas a estudarem as diversas etnias sociais e quase nunca apresentarem o olhar científico das internalizações da branquidade e suas patologias?

Esses silenciamentos, tanto são consequência de uma hegemonia branca na academia, quanto reforçam essa hegemonia continuamente, de modo que muitos estudos constituem análises unilaterais que dizem mais sobre o modo como os pesquisadores brancos compreenderam e compreendem outros segmentos étnico-raciais, do que sobre os segmentos estudados em si. Como analisa Lourenço Cardoso, “No ambiente acadêmico, ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz o conhecimento. Enquanto ser negro significa ser o objeto analisado por ele.” (2020, 13).

No campo dos estudos étnico-raciais tornou-se normal pesquisar o indígena¹⁰ e o negro enquanto um “outro” que se busca conhecer, ao mesmo tempo

¹⁰ Embora os povos indígenas sejam frequentemente invisibilizados nas teorias raciais, as quais, desde uma “razão dual racial”, como aponta Cardoso (2020), se concentram nas relações entre brancos e negros; historicamente esses povos também foram, e continuam sendo, amplamente investigados em seus mais diferentes aspectos por pesquisadores brancos, especialmente desde a constituição das disciplinas de etnologia e antropologia no Brasil na primeira metade do século XX.

em que, de forma implícita, o branco assume uma condição de normalidade que, por isso mesmo, não é questionada e nem pesquisada. Nesse sentido, o próprio ideal da ciência moderna de conhecer a realidade, de cercar a realidade para apreendê-la de forma objetiva/efetiva não se realiza, pois, o resultado é uma visão exclusivamente “branca”, que exclui o olhar desse “outro (negro e indígena) para si (branco)” e “do branco para si próprio”, e, sem essas diferentes visões/versões, o que se atinge é sempre um resultado parcial, “branco”. Daí deriva uma “epistemologia branca”, da qual se pode dizer, citando Pinheiro, “Deu branco na epistemologia!” (2018, Anotações pessoais). Enquanto olha para o outro, o branco acaba por não assumir suas deficiências:

Não é que não se fala da questão racial. Os negros foram e são objetos de muitos estudos. Trata-se de olhares brancos sobre os negros. Estes sempre estiveram no auge das discussões, tanto no âmbito escolar, acadêmico quanto no social, e, agora reapareceram com nova força em torno das políticas afirmativas de inclusão racial. Está ausente o olhar sobre os brancos. Ainda hoje, parece que os brancos sempre procuram uma brecha para não assumirem as suas deficiências históricas e patológicas. Este olhar sempre foi silenciado. Muito pouco, ou nada, se encontra na sociologia e na antropologia brasileira com relação a isto. (PINHEIRO, 2014, 35-36)

Como assinala Pinheiro, particularmente a sociologia e a antropologia não assumiram para si a tarefa de estudar o branco enquanto sujeito sócio-histórico/categoria étnico-racial; em que pese essas áreas terem constituído tradição de estudos étnico-raciais nas academias brasileiras. Guerreiro Ramos, ao anunciar a necessidade de se estudar o “branco brasileiro”, também denuncia a sociologia como um campo onde o branco tem o privilégio de estudar o negro sem ser estudado:

No esforço de indução da paideia da sociedade brasileira, no que diz respeito às relações de raça, parece um momento tático e estrategicamente necessário, aquele em que se tematiza o nosso branco, tal como dei um exemplo aqui. Apresso-me em declarar, entretanto, que essa tematização, aliás já iniciada por mim em outra oportunidade, não pretende constituir senão um expediente a ser utilizado no processo de desmascaramento de nossos equívocos estéticos, um processo, portanto, a ser abandonado tão logo se alcance aquele objetivo. Na verdade, utilizando uma observação de Sartre, pode-se dizer que, no Brasil, o branco tem desfrutado do privilégio de ver o negro, sem por este último ser visto. Nossa sociologia do negro até agora tem sido uma ilustração desse privilégio. (GUERREIRO RAMOS, 1995a, 201-202)

Embora os brancos sejam personagens centrais nas relações e nas desigualdades raciais brasileiras, dificilmente foram e são investigados e analisados como as populações negra e indígena, estando de certo modo protegidos de avaliações e julgamentos.

Por outro lado, na contramão dessa tendência histórica, vem crescendo no Brasil as pesquisas e os debates dedicados ao estudo da branquidade/branquitude, especialmente na última década, em que podemos destacar os trabalhos de Maria Aparecida Bento, Lourenço Cardoso e Lia Vainer Schucman, entre outros. Podemos dizer que essas pesquisas são de certo modo tributárias dos “estudos críticos da branquidade”, que têm seu berço acadêmico localizado nos Estados Unidos, na década de 1990, quando lá se difundiram entre várias disciplinas (WARE, 2004), mudando o foco de estudos sobre raça e racismo, passando a se deslocar “para o centro sobre qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos” (SCHUCMANN, 2012, 17). Esses estudos encontram antecedentes mais antigos entre outros autores, principalmente negros, americanos e de outros países, que se interessaram em analisar, compreender e denunciar a supremacia racial branca e o papel dos brancos em relação ao racismo e às desigualdades raciais ao longo do século XX, como Du Bois, (1868-1963), Fanon (1925-1961); Memmi (1920-2020) e Guerreiro Ramos (1915-1982), intelectual negro brasileiro que já em meados do século passado dedicou-se à análise sociológica do branco brasileiro (SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2022).

Assim, considerando a relevância dos estudos sobre a branquidade/branquitude para o campo de estudos das relações étnico-raciais no Brasil, e compreendendo que suas contribuições também podem se estender aos estudos que envolvem os povos indígenas, as próximas seções tratam sobre o conceito de branquitude buscando compreender os mecanismos que atualizam e reproduzem persistentemente uma falsa ideia de supremacia branca e a sua contrapartida, a ideia falaciosa de uma inferioridade das populações indígenas e negras no Brasil.

2.1 - Branquitude: um conceito para “ver” e ler os brancos

Embora as pessoas brancas geralmente não sejam designadas e nem se afirmem como um grupo racial, os estudos sobre a branquitude demonstram que estas mantêm entre si o que podemos chamar de “traços de identidade racial” (BENTO, 2016), ou uma “identidade racial branca” (SCHUCMAN, 2012), ou, simplesmente, uma “identidade branca” (CARDOSO, 2020), enquanto identidades constituídas historicamente a partir de relações de dominação de origem colonial baseadas na falácia da superioridade branca - e uma correspondente falácia da inferioridade dos não brancos - e atualizadas ao longo do tempo. Enquanto construção sócio-histórica, a branquitude privilegia socialmente a identidade racial branca através de discursos e práticas sociais que colocam os brancos no topo de uma hierarquia racial e sustentam vantagens materiais e simbólicas a estes, enquanto reproduzem e ocultam uma engrenagem social racista que explora, violenta e culpabiliza as populações não brancas.

Há, no entanto, processos que encobrem os mecanismos sociais que mantêm essa hierarquia racial. Segundo Bento, a “branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que não são nomeadas e não são marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (2022, 46). A autora também observa que os privilégios da branquitude se mantêm através de um “pacto narcísico da branquitude” enquanto um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas” (2022, 12), um compromisso tácito entre iguais cujo resultado é a manutenção de seus privilégios:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (BENTO, 2022, 12)

É importante ressaltar que quando nos referimos a uma “identidade racial branca” estamos falando de um construto sócio-histórico, sem fundamento

biológico¹¹. Assim como as demais raças, a “raça branca” é também uma construção social produzida, reproduzida e atualizada nas relações sociais. Por outro lado, o fato de se tratar de um fenômeno social e não biológico, não implica que seus efeitos sejam irreais, como destacou Frankenberg: “O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos” (2004, 313). Assim, no marco da branquitude, as relações raciais revertem em vantagens e privilégios materiais e simbólicos naturalizados para o segmento branco, como maior empregabilidade, maior renda, maior escolaridade, mais representação na política, nos espaços de poder, na mídia, nos currículos escolares, na literatura acadêmica, entre outros, e, em contrapartida, constituem desvantagens materiais e simbólicas para os povos indígenas e negros como menor renda, menor escolaridade, diminuta ou quase nula representação na política, na mídia, nos currículos escolares, na literatura acadêmica, etc.

Como construção social, a branquitude assume sentidos diferentes em diferentes contextos, de modo que a condição de branco no Brasil não corresponde à dos Estados Unidos, por exemplo (SCHUCMAN, 2012; ALMEIDA, 2019). Enquanto o que não difere nesses dois países, bem como nos demais que foram colônias europeias, é que a identidade branca se construiu histórica e socialmente em uma hierarquia racial onde ela mesma se colocou no topo, ocupando uma posição de pretensa superioridade em relação a outras populações, especialmente em relação às indígenas e negras (WARE, 2004; QUIJANO, 2005). Particularmente no Brasil, internamente a identidade branca também se inscreve em uma hierarquia em que sinais fenotípicos de brancura, em maior ou menor escala, representam maior ou menor status respectivamente, como constata Schucman:

Portanto, ao ser percebido socialmente, esse corpo emerge do campo ideológico marcado, investido e fabricado por significados inscritos na

¹¹ A noção de raça como construção social também é importante para a compreensão da apropriação da ideia de raça pelos movimentos sociais antirracistas. Ao se apropriar do termo, os movimentos sociais o utilizam na perspectiva de um “racialismo antirracista” (PAIXÃO; CARVANO, 2008), que ressignifica um termo de origem colonial, a raça, para denunciar e combater as falácias e as práticas racistas que naturalizam e reproduzem as desigualdades raciais em uma hierarquia em que a exclusão de negros e indígenas mantém privilégios brancos. Por outro lado, em que pese haver amplo consenso científico a respeito da inexistência de embasamento biológico para as raças humanas, tanto Sovik (2009) quanto Schucman (2012) apontam que essa falsa premissa continua operando largamente na sociedade brasileira.

sua própria corporeidade, uma heterogeneidade que corresponde a uma escala de valores raciais, segundo a qual o corpo branco, ou melhor, alguns sinais/marcas físicas atribuídos à branquitude balizam uma hierarquia, na qual alguns brancos conseguem ter mais status e valor do que outros. (SCHUCMAN, 2012, 88)

Além das marcas fenotípicas, Schucman demonstra que as localizações desses corpos em posições de gênero e de classe, também balizam as classificações em graus de maior ou menor brancura, compreendendo uma gama de “tons” que podem ir do “encardido” ao “branquíssimo”, como lembra o título de sua tese (SCHUCMAN, 2012). O estudo de Wray (2004) sobre a “ralé branca” norte-americana, demonstra como os brancos podem se diferenciar internamente e, em especial, que os brancos pobres são vistos como uma anomalia desde de uma perspectiva supremacista porque não condizem com o esperado para essa raça dentro dessa perspectiva:

Uma preocupação central de meu trabalho tem sido demonstrar que, na lógica representacional da supremacia branca, os brancos pobres são percebidos como uma anomalia ameaçadora. São percebidos como anômalos porque, supostamente, não exibem a competitividade econômica, a aquisitividade material nem a inteligência condizentes com uma raça superior. (WRAY, 2004, 342)

Cardoso também observa as diferenças internas da branquitude entre brancos de diferentes origens étnicas no Brasil, como imigrantes sírios, libaneses, judeus, muçulmanos, destacando que são identidades “não hifenizadas”, que “podem optar por ocultar o hífen ou não” (2020, 66), pois podem ser vistas como brancas, em comparação com os Estados Unidos, onde essas identidades são hifenizadas como um marcador de não branquitude, como no caso dos “judaico-americanos” ou “árabe-americanos” (Cardoso, 2020). Mas, apesar dessa diversidade de origens étnicas e das hierarquizações possíveis entre estas, no Brasil, observa Cardoso, é o fenótipo branco, a brancura que “persiste como um indicador mais importante para definir quem é branco” (2020, 67) e quem não é.

Em que pese suas diferenças internas, na relação com outras raças a branquitude se mantém no topo de uma hierarquia racial de origem colonial, constantemente atualizada, que reserva aos brancos muitos poderes e privilégios, sendo um deles o poder de nomear/racializar os outros, os não brancos, sem a necessidade de nomear/racializar a si próprio. Em diálogo com Frankenberg, Piza, observa que o branco acaba por assumir um lugar “neutro” através do qual

racializa os outros, enquanto se mantém em lugar de “transparência” e “neutralidade racial” (PIZA, 2016). O branco não precisa responder por sua raça, lembra a autora. Em uma relação em que racializa sem ser racializado, o branco tem a prerrogativa de ser reconhecido como indivíduo, enquanto um negro e um japonês podem ser facilmente julgados de acordo com uma expectativa em relação ao seu pertencimento étnico-racial (PIZA, 2016). Conforme a autora:

É esta excessiva visibilidade grupal do outro e a intensa individualização do branco que podemos chamar de “lugar” de raça. Um “lugar” de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. A consequência dessa visibilidade para negros é bem conhecida, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana. (PIZA, 2016, s./p.)

Frankenberg, por sua vez, a partir do contexto norte-americano do começo dos anos 2000, ressalva que a branquitude não é invisível, e que a ideia de que ela seja uma norma não marcada constitui mais uma miragem, do que uma realidade (2004), tendo em vista sua reafirmação nos movimentos de supremacia racial branca destacados pela autora. A autora também observa que, mesmo que “desapareça” da visão de alguns brancos, a branquitude é bastante visível para as pessoas negras: “(...) é lícito sugerir que a branquitude é muito visível para os homens e mulheres de cor, mesmo quando os “microclimas culturais” permitem que esse conceito desapareça da visão de alguns brancos, diluindo-se numa falsa universalidade” (FRANKENBERG, 2004, 313).

Nesse sentido, podemos dizer que, no Brasil, resguardadas as especificidades históricas e socioculturais entre as populações indígenas e negras, essa branquitude também é algo bastante consciente para outros não brancos, mais especificamente, para os povos indígenas - como pudemos ver através dos depoimentos do primeiro capítulo - que há mais de 500 anos estão oprimidos em uma relação de assimetria com os brancos em seu próprio território. Como dissemos anteriormente, não é exagero afirmar que, desde o período colonial até a atualidade, os brancos estão na origem de muitos dos problemas enfrentados pelos

povos indígenas, representando e oferecendo inúmeros perigos, exigindo cuidados e estratégias por parte dos povos autóctones, que podem ser percebidos em diferentes discursos que abordam essa relação com o “homem branco” e nos quais são corriqueiras expressões como “luta” e “resistência”.

Ao advertir que a branquitude enquanto condição não marcada é muito mais uma miragem dos brancos, Frankenberg não deixa de assinalar que historicamente “a branquitude encontra-se num estado contínuo de ser vestida e despida, marcada e encoberta” (2004, 309), sendo muitas vezes não denominada ou redenominada. Neste sentido, a ideia de uma “invisibilidade da branquitude” como apresentada pela autora também pode se referir a um processo em que, a meu ver, podemos dizer que a branquitude, embora não seja invisível, é invisibilizada ou mesmo disfarçada - quando “a branquitude não diz seu nome” ou se coloca em lugar de neutralidade assumindo outras denominações como a de uma “nacionalidade”:

A expressão “invisibilidade da branquitude” refere-se, em parte, a momentos em que a branquitude não diz seu nome. Nessas ocasiões, como foi assinalado, ela pode simplesmente presumir seu caráter normativo. Pode também referir-se às ocasiões em que se reivindica a neutralidade ou a normatividade para alguns tipos de branquitude, sendo esta frequentemente ligada, ao mesmo tempo, à nacionalidade. (FRANKENBERG, 2004, 319)

Essa invisibilidade/neutralidade via de regra, se dá de forma conveniente¹² para a própria branquitude, a exemplo das estatísticas de desigualdade social comumente veiculadas em mídias jornalísticas no Brasil, que geralmente ressaltam as desvantagens das populações indígenas e negras, mas dificilmente ressaltam as vantagens e privilégios dos brancos, de ser branco em uma sociedade racista. Como elemento neutro, normativo, a branquitude pode gozar de privilégios raciais sem dizer seu nome. Cardoso (2014) também observa essa dissimulação conveniente do branco que se passa por universal, global, nacional enquanto mantém seu poder e seus privilégios raciais:

¹² Isso não impede que essa conveniência coexista com processos de naturalização das relações de desigualdade e discriminação, ou que essa conveniência faça parte de processos inconscientes da branquitude como definida por Schucman: “Dessa forma, podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos no Brasil, em nossos valores estéticos e em outras condições cotidianas de vida, em que os sujeitos brancos exercem posições de poder sem tomar consciência deste *habitus* racista que perpassa toda a nossa sociedade”. (SCHUCMAN, 2012, 29)

Isto é, o branco se encontra em toda parte disfarçado de nacional e global, etc. O branco não necessita visibilizar todo o momento o seu poder e o lugar em que se encontra, que é “o de mando”. O ato de se disfarçar é uma estratégia eficiente de não ser questionado. Nessa maneira de proceder mantém o poder e aumenta seus privilégios raciais. (CARDOSO, 2014, 204)

A branquitude também pode estudar as outras raças, sem ser reconhecida enquanto identidade étnico-racial como mencionamos no início deste capítulo. Nesse sentido, entendo que a designação “não indígenas”, juntamente com outras como sociedade nacional e sociedade envolvente, especialmente no campo dos estudos sobre populações indígenas, podem operar na prática como elemento de uma branquitude invisibilizada, não nomeada, como veremos na próxima seção.

Até aqui, a partir da contribuição de diferentes intelectuais pudemos refletir sobre a “branquitude” especialmente na relação dos segmentos populacionais brancos com os segmentos negros. A nosso ver, as discussões colocadas pelos diferentes autores apresentam importantes contribuições para refletirmos também sobre a relação dos brancos com os povos indígenas - que também contribuem para a compreensão do pensamento e da condição do branco, do seu pensamento e da sua relação com outros segmentos raciais. Em que pese o fato do conceito de branquitude ser geralmente utilizado para tratar sobre a relação do segmento populacional branco com o segmento negro, consideramos que constitui importante contribuição teórico-conceitual também para a reflexão sobre a relação do segmento branco com os povos indígenas pois ajuda a colocar também o foco sobre o branco nas relações de assimetria que este mantém historicamente com esses povos.

2.2 - “Não indígenas”: branquitude não nomeada

Como afirmamos anteriormente, a designação “não indígenas”, juntamente com outras como “sociedade nacional”, “sociedade envolvente” e “sociedade ocidental”, muito comuns no campo dos estudos sobre populações indígenas, podem operar muitas vezes como elemento de uma branquitude que, apesar de não ser invisível, pode ser invisibilizada, “não nomeada”. Como aponta Frankenberg em um dos oito pontos através dos quais define a branquitude: “A branquitude é um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas

vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificamente raciais” (2004, 312).

Neste sentido, é interessante notar que, no Brasil, nas pesquisas acadêmicas sobre povos indígenas, os brancos são muitas vezes diluídos nas categorias de “não indígenas”, “sociedade nacional”, “sociedade envolvente”, “sociedade ocidental”, “sociedade majoritária”, entre outras, não sendo normalmente tratados, nem reconhecidos como um grupo racial. Possivelmente, muitos pesquisadores consideram que esses termos seriam mais adequados para se referir à população brasileira enquanto uma população diversa/mestiça que não poderia ser resumida à categoria de brancos. No entanto, são termos que, nos contextos das pesquisas sobre povos indígenas, via de regra, se referem muito mais aos brancos do que aos negros, para citar os dois maiores grupos raciais do país; geralmente são termos que dizem respeito a uma realidade de hegemonia e poder brancos diante dos povos indígenas, uma realidade de assimetria, em que a balança do poder pesa geralmente a favor dos brancos, mas estes não são nomeados.

Recentemente, assisti uma manifestação que considero ilustrativa de um desses “momentos em que a branquidade não diz o seu nome” (FRANKENBERG, 2004, 319). Em um debate sobre a implementação do Artigo 26-A¹³ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, no Rio Grande do Sul, ouvi uma pessoa branca usar a expressão “pessoas não negras e não indígenas”. Fiquei pensando quem seriam essas pessoas não negras e não indígenas no Rio Grande do Sul? Por que elas não receberam uma denominação própria como as pessoas negras e indígenas? Dito de outro modo, por que não foram chamadas de brancas, se essa é a classificação étnico-racial de 79% da população do estado?¹⁴ Mais do que exemplo de uma neutralidade ou neutralização do branco, o uso de expressões como essas parece demonstrar como a branquitude pode muitas vezes ficar

¹³ O Artigo 26-A da LDBEN estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas, negras e africanas na Educação Básica do sistema educacional brasileiro. Este artigo foi criado a partir da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra e africana na Educação Básica; e foi ampliado com a Lei 11.645/2008, que acrescentou à redação de 2003 a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas na Educação Básica.

¹⁴ Dado referente ao ano de 2019, conforme PNAD Contínua Anual do IBGE, citada por Augustin et al (2021, 8).

protegida ao se disfarçar ou se dissimular sob determinados termos quando não é conveniente dizer o seu nome.

Também considero ilustrativo um questionamento que recebi quando fiz uma apresentação em um Simpósio Temático no 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, CIPIAL, realizado em Brasília no ano de 2019. Ao mesmo tempo em que se entusiasmou com minha apresentação que abordava os brancos e a branquitude na formação de estudantes indígenas, uma aluna branca de um curso de graduação em antropologia também comentou que ficou interessada em conhecer mais a minha pesquisa porque os brancos não são estudados como um grupo racial em sua área de conhecimento. Ela estava interessada em entender como seria possível pesquisar os brancos, já que em sua formação não era colocada a possibilidade de estudar os brancos assim como se estuda os povos indígenas e negros. Lourenço Cardoso comenta que foi bastante questionado por seus pares a respeito de pesquisar os brancos, como se isso fosse uma possibilidade até risível, uma vez que o problema do ponto de vista da branquitude não é o branco, é aquele que não é branco: “O branco é “Ele” e o problema efetivamente é “não ser-Ele”. Portanto, investigar o branco não é um tema, uma questão e ponto” (CARDOSO, 2020, 129). Conforme relata o autor:

Desde que optei por estudar a branquitude, deparo-me com essa estranheza e solicitação de que tenho de pesquisar o negro, isso ocorre tanto por parte do branco quanto do negro, mas, principalmente, por parte do acadêmico branco. Com efeito, para eles, o branco não é uma questão. Por isso alguns professores e colegas “estranharam”, “não entenderam”, “não entendem” a minha proposta de problematizar a branquitude. O estranhamento por parte das pessoas é um acontecimento rotineiro de minha experiência desde quando comecei a trabalhar com este tema no curso de mestrado. A questão de que o branco não seria um problema científico foi uma interrogação que ficou implícita durante todo o processo seletivo para o doutorado, tornando-se mais latente durante o momento da entrevista como parte final do processo seletivo. Há de se considerar que se os estudos sobre o negro, de repente, são secundários, não possui tamanha relevância (Moura, 1988, 1994), pior, será uma análise relativa ao branco. (CARDOSO, 2020, 130-131)

Como dissemos anteriormente, embora os brancos sejam historicamente denunciados pelos povos indígenas por protagonizarem massacres, perseguições, discriminações e a exploração de suas terras e de seus patrimônios materiais e simbólicos, normalmente não são nomeados como brancos nas pesquisas, mas

ficam invisibilizados no uso de diferentes termos acadêmicos. Mas, se não são nomeados, como podem ser estudados?

Neste sentido, torna-se importante o reconhecimento do branco como uma categoria social que opera na realidade e que precisa ser nomeada e estudada também na sua relação com os povos indígenas. Em que pese a mestiçagem como uma realidade na formação social brasileira, a figura racial do branco, assim como a do negro - e, acrescento, a do indígena - estão atuando na sociedade e por isso todas precisam ser consideradas, como aponta Lourenço Cardoso:

Ser nem branco, nem negro, não parece uma resposta satisfatória. Ao retomarmos a ilustração de que numa família, de mesmo pai e mãe, um filho possa ser considerado negro e outro branco. Logo, o filho negro obtém desvantagens raciais e o filho branco vantagens raciais (Huijg, 2007). Pois, consideramos tanto a ideia de negro quanto a ideia de branco. Isso significa que não é prudente invisibilizar o racismo (Fernandes, 1978), por causa do desejo de que não haja racismo". Da mesma forma, não convém desconsiderar a ideia de negro e de branco enquanto eles atuarem na sociedade." (2020, 51)

Desse modo, não se propõe aqui que a expressão "não indígena" deixe de ser utilizada nas pesquisas acadêmicas, mas que seu uso seja acompanhado de reflexões e ponderações que permitam identificar que grupos raciais contemplamos quando usamos expressões como essa e outras, de modo a evitarmos o encobrimento de uma branquitude, que em muitos casos pode ser uma chave explicativa para as próprias pesquisas no campo dos estudos sobre os povos indígenas.

2.3 - Branquitudes

Cardoso (2017) faz uma distinção entre dois tipos de branquitude que ele nomeia como crítica e acrítica. A branquitude crítica está relacionada a uma postura que desaprova publicamente o racismo, considerando que nem sempre aquilo que é defendido no espaço público é ratificado na vida privada, especialmente em se tratando de racismo. Comparativamente, para citar algumas características que distinguem esses dois termos para o autor, a branquitude crítica não questiona o privilégio racial, ou, se questiona, não deixa de usufruir desse privilégio, "vive sob o princípio da igualdade, em tese" (2017, 37), mas na prática usufrui das vantagens da branquitude, o branco pode ser sincero em sua relação

com os negros, mas também pode ser hipócrita. Por outro lado, a branquitude acrítica não se considera racista porque se considera superior aos não brancos e, com base nisso, defende os privilégios brancos, também prega o ódio racial e tem potencial homicida contra não brancos. Outra distinção importante, segundo Cardoso, consiste em que a branquitude crítica pode buscar desaprender seu racismo, “objetivar abolir as características da branquitude” (2017, 26) enquanto para a branquitude acrítica isto não está colocado. Cardoso também destaca a importância de se conhecer mais sobre a branquitude acrítica “porque se trata de um tipo de branco que é uma ameaça ao convívio social, o convívio igualitário entre os diferentes” (CARDOSO, 2017, 38).

O mesmo autor também analisa a diferença entre os termos branquidade e branquitude, e aponta que este último vem sendo o termo mais utilizado pelos pesquisadores para se referir à identidade branca. Segundo Cardoso, a diferenciação entre os dois termos foi feita inicialmente por Edith Piza em 2005, sendo que até aquele momento ambos eram utilizados como sinônimos em diferentes publicações. Cardoso observa que Piza se baseou na ideia de negritude e negritude¹⁵ para diferenciar a branquidade como termo que se refere à identidade branca que não questiona seus privilégios raciais, enquanto a branquitude se refere ao branco antirracista que questiona esses privilégios. Entretanto, em sua análise, o autor conclui que trata-se de uma proposição que não tem lastro na realidade, pois entre outras questões, observa que mesmo que se faça um uso positivo do termo branquitude, os brancos, inclusive os que questionam seus privilégios, continuam usufruindo de privilégios por serem brancos. Por outro lado, também observa que, “mesmo que a negritude rejeite parte de si, não deixa de ser uma positivação da ideia de negro num período muito próximo da abolição” (CARDOSO, 2017, 42), o que, em si, limita os paralelismos do termo com o de branquidade. Cardoso também aponta que a pesquisadora propôs um conceito que a beneficia, no qual a branquidade seria a regra e a branquitude a exceção da qual

¹⁵ O termo negritude está ligado às ideias do ativismo negro da década de 1930: “É uma concepção de negro que rejeita parte de si e procura ser “educado”, no sentido de absorver os valores do universo do branco ocidental” (CARDOSO, 2017, 41). Já, a negritude está ligada às ideias do ativismo negro da década de 1970, que teve como expoente o Teatro Experimental do Negro e diz respeito “ao negro que se aceita por inteiro em termos corporais e culturais” (CARDOSO, 2017, 41).

participariam os estudiosos brancos da branquitude, incluindo ela mesma, recaindo em uma postura salvacionista para esse perfil de brancos.

Quando desenvolvi o projeto de tese, trabalhei com o termo branquitude a partir da distinção feita entre branquitude e branquidade por Piza (2016), Pinheiro (2014) e Jesus (2012). Entretanto, considerando o largo uso do termo branquitude e acolhendo as críticas sobre a ausência de paralelismo no sentido sócio-histórico dos termos negridade-negritude e branquidade-branquitude pelas problematizações de Cardoso já apresentadas, e considerando também as argumentações de Lúcio Oliveira apresentadas por Jesus (2012), optei por adotar esse termo - branquitude - na escrita da tese. Oliveira destaca que “há uma assimetria na construção da etnicidade branca e negra”, (*apud* Jesus, 2012, 84), o que faz a ideia de branquitude se diferenciar profundamente da ideia de negritude a se considerar que esta última se construiu a partir de uma necessidade política de afirmação e valorização dos negros, o que não se aplica aos brancos.

2.4 - Branquitude e privilégios

Não há dúvidas de que no Brasil os brancos concentram mais renda, prestígio social, maior representação na política e na mídia, e isso pode ser facilmente verificado em estatísticas de empregabilidade, renda, acesso e permanência na educação escolar, etc¹⁶. Os brancos também são ampla maioria entre aqueles que ocupam altos cargos em empresas e nos espaços de poder e governabilidade como casas legislativas ou governos executivos, quer seja em esferas municipais, estaduais ou federais, ou então na estrutura do sistema judiciário. É como se houvesse uma cota para brancos, como destaca Bento:

¹⁶ A título de exemplo, conforme dados do IBGE, em 2018, a proporção em cargos gerenciais apresentou significativa maioria de pessoas brancas - 68,6% contra 29,9% de pessoas negras (IBGE, 2019, 4). No mesmo ano, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas foi de R\$ 2.796, 73,9% superior ao das pretas ou pardas, que foi de R\$ 1.608. No campo da educação, considerando as pessoas entre 20 e 22 anos de idade, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD Contínua, apontou que entre os brancos a taxa de conclusão do ensino médio foi de 76,8%, enquanto entre os negros essa taxa foi de 61,8% em 2018. Nas eleições do mesmo ano, 75,6% dos deputados federais eleitos eram brancos (IBGE, 2019). Apesar dos brancos serem maioria nos cargos gerenciais, entre pessoas com ensino médio, entre os legisladores federais e de terem maior rendimento mensal em 2018, estes representavam apenas 43,1% da população brasileira (IBGE, 2019).

Embora a população negra seja majoritária entre os pobres e desempregados no Brasil, não há como negar o contingente populacional branco que compõe o imenso grupo das pessoas sem emprego no país, além de brancos fazerem parte da população que mora nas favelas. No entanto, é fundamental observar também que nos altos postos de empresas, universidades, do poder público, enfim, em todas as esferas sociais, temos, ao que parece, uma cota não explicitada de 100% para brancos. Esses lugares de alta liderança são quase que exclusivamente masculinos e brancos. (BENTO, 2022, 5-6)

Em alguns casos nem é necessária uma estatística. Embora já se perceba pequenas mudanças, um rápido exame em canais da televisão aberta brasileira mostra de maneira inequívoca uma imensa maioria branca atuando nos programas em relação muito desproporcional a uma minoria ou ausência negra e indígena. Mas, via de regra, os brancos não questionam que não é “normal” ligar a televisão e ver quase 100% dos atores, apresentadores e jornalistas brancos em um país onde 55% da população é negra. Dito de outro modo, 43% da população é branca (IBGE, 2019), mas essa população está majoritariamente/esmagadoramente atuando nessa mídia. Ao mesmo tempo em que se dá uma relação de assimetria racial que reserva privilégios aos brancos, se dá também uma naturalização/invisibilização dessa assimetria, que anda de par com a representação das pessoas brancas como padrão e referência de normalidade social. Como observa Sovik, a branquitude é um processo ou problema presente também nos meios de comunicação brasileiros, onde se reproduz uma “super” ou “hiper” valorização do branco. Embora os brancos estejam representados de forma desproporcional em relação aos negros nos meios de comunicação, essa desproporção “não parece criar constrangimentos”, como diz a autora, que aponta para o manejo de discursos e imagens multifacetadas sobre a mestiçagem nas mídias, como elementos que também sustentam essa branquitude (SOVIK, 2009).

A noção de pacto narcísico da branquitude de Cida Bento parece também ajudar a responder a questões como essas. Em que pese a evidência de todos esses privilégios, no Brasil, as pessoas brancas, via de regra, não se veem como privilegiadas racialmente e nem como parte na engrenagem das desigualdades raciais. Por meio de um acordo tácito, de um “pacto narcísico” os brancos não questionam seu papel nas desigualdades raciais, tanto na história do país quanto na atualidade; o que também contribui para que mantenham seus privilégios

concretos e simbólicos, como é o caso uma herança - positiva para os brancos - da escravização de africanos e seus descendentes no Brasil (BENTO, 2016a, 2022).

Bento destaca que, não obstante o papel de escravizador exercido pelos brancos até o final do século XIX, o branco, e apenas o branco, herdou uma imagem positiva do processo escravista, além de benefícios, “heranças concretas” e simbólicas da apropriação do trabalho da população africana e afrodescendente, estando isentos de qualquer responsabilidade em relação às desigualdades étnico-raciais no presente (BENTO, 2016). Nessa lógica, a herança escravista acaba sendo vista como atributo das pessoas negras e exclusivamente das pessoas negras, conforme mostra a história vivenciada pela professora Gládis Kaercher¹⁷, que relatou que na escola, durante sua quarta série (correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental na atual organização do ensino brasileiro), a professora e a turma lhe cantaram parabéns no dia 13 de maio¹⁸. Ela perguntou o porquê fizeram aquilo, já que não era escrava. Gládis foi reconhecida pela professora e por seus colegas brancos como descendente de pessoas escravizadas a ponto de compreenderem que ela poderia ser parabenizada pela abolição da escravatura, enquanto os mesmos não se viram como descendentes de escravizadores na mesma ocasião.

Como dito acima, os privilégios da branquitude ultrapassam o aspecto material e envolvem também vantagens simbólicas como imagens positivas na história oficial, na política e na mídia e também privilégios mais subjetivos “que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação” (SCHUCMAN, 2012, 26). A brancura possibilita a passagem livre e o estar à vontade nos mais diferentes espaços sociais. O trecho abaixo de Sovik ilustra esse privilégio no Brasil:

Ser branco, neste país arco-íris, é uma espécie de aval, um sinal de que se tem dinheiro, mesmo quando não existem outros sinais, é andar com fiador imaginário a tiracolo. Ser branco estrangeiro é entrar em

¹⁷ Gládis é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e, juntamente com Tanara Furtado, criou um conjunto de giz de cera com 12 tons de pele em 2014. A inovação foi desenvolvida no âmbito do projeto de formação continuada UniAfro da UFRGS e em parceria com a empresa PintKor.

¹⁸ Essa história foi contada pela professora Gladis Kaercher na palestra “Cor da pele de quem? Representatividade na escola”, disponível no Canal do Youtube TedX Talks.

condomínio fechado sem mostrar a carteira de identidade ou restaurante de luxo, suado e malvestido. É não se sentir constrangido em estabelecimentos comerciais e, nisso, os brancos estrangeiros são acompanhados de brancos brasileiros. (SOVIK, 2009, 38)

Por outro lado, as engrenagens da branquitude também possibilitam que, mesmo em condições de desvantagem em comparação com outras classes sociais, os brancos pobres tenham o “privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (Bento, 2016, posição Kindle 376) em uma sociedade racista. Ou seja, a existência de brancos pobres não implica a inexistência de privilégios raciais entre estes, considerando, por exemplo, que “não é pouca coisa” ter mais chances de continuar vivo em um país racista¹⁹.

2.5 - Uma patologia silenciosa

É interessante notar que alguns pensadores negros se referiram e/ou se referem ao racismo e às ideias de superioridade branca como uma *patologia* ou uma *enfermidade social*²⁰, indicando algo impensado pelo pensamento social e sociológico, qual seja, a ideia de uma patologia da branquitude através da qual o branco enxerga a si e a realidade social de forma distorcida, impingindo ou sendo conivente com a exploração, o extermínio e as violências físicas e simbólicas impostas à população negra. Se no passado muitas pesquisas sociais se

¹⁹ Conforme o IBGE, no Brasil “a taxa de homicídios foi 16,0 entre as pessoas brancas e 43,4 entre as pretas ou pardas a cada 100 mil habitantes em 2017. Em outras palavras, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca” (IBGE, 2019, 9). Importante destacar que não há a mesma estatística em relação aos indígenas, que foram e continuam sendo alvos de homicídio intencional da branquitude colonizadora.

²⁰ A noção de uma patologia ou enfermidade social da branquitude, da forma como colocada pelos autores abordados nesta seção, não exclui, a meu ver, a compreensão do racismo como um crime - inclusive reconhecido no Brasil pela Lei 7.716/1989 - cujos agentes devem responder penalmente. Ou seja, ao se nominar a branquitude, sustentáculo do racismo, como uma “patologia social”, não se quer afirmar que o racismo não deva ser responsabilizado ou que seja algo restrito a alguns indivíduos ou grupo de indivíduos apenas. Também as análises feitas a partir dessa noção não excluem o reconhecimento do racismo como um fenômeno estrutural, que se dá de alto a baixo na sociedade em diferentes dimensões, nas diferentes instituições, na política, no direito, na economia, conforme definido por Almeida em sua obra sobre o racismo estrutural (2019). Por outro lado, em que pese sua abordagem enfatizar que o racismo não é uma patologia, mas a forma “normal” de ser de uma sociedade (2019, 50), o próprio autor não deixou de considerar aspectos da análise de Guerreiro Ramos sobre a “Patologia social do branco” em sua análise sobre o racismo. Da maneira como usado pelos autores abordados nesta seção, o termo “patologia” não implica deixar de ver a branquitude e o racismo como construções sócio-históricas, mas, sim, entendo, esses autores estão chamando a atenção para aspectos psicossociais da branquitude e do racismo, que podem não ser vistos desde uma perspectiva política ou econômica, ou jurídica entre outras.

concentraram em apontar a existência de sentimentos ou complexos de inferioridade na população negra, atualmente algumas produções não deixam dúvidas de que não é mais possível falar sobre essas questões, bem como sobre o racismo sem abordar a existência de sentimentos ou complexos de superioridade, ou mesmo a existência de uma patologia social da população branca.

Já na década de 1950, Guerreiro Ramos analisou o que ele chamou de “Patologia social do ‘branco’ brasileiro” (1995b), chamando a atenção para uma negação das origens africanas entre os brancos brasileiros, especialmente no Norte e Nordeste do país, regiões de maioria populacional negra. Observa que o branco brasileiro é um mestiço e sua tentativa de parecer branco é patológica, constitui um autodesprezo. Esse branco se vê de forma distorcida e isso se reflete nos estudos sobre o negro, ou no que tem sido chamado “o problema do negro”, que servem para disfarçar sua origem étnico-racial, servem para tornar os brancos mais brancos. Nas palavras do autor:

As minorias "brancas" destes Estados, de longa data, têm mostrado tendência para não se identificar com a sua circunstância étnica imediata. Sentem-na como algo inferiorizante e, por isso, lançam mão, tanto quanto podem, de recursos que camuflam as suas origens raciais. Estes recursos são inumeráveis, desde os mais sutis até os mais ostensivos. Um desses processos de disfarce étnico, que aquela minoria tem utilizado, é a tematização do negro. Ao tomar o negro como tema, elementos da camada "branca" minoritária se tornam mais brancos, aproximando-se de seu arquétipo estético - que é europeu. Eis porque a literatura sociológica e antropológica sobre o negro tem encontrado seus cultores principalmente entre intelectuais dos Estados do "Norte" e do "Nordeste". (GUERREIRO RAMOS, 1995, 226)

Como sabemos, as ideias de Guerreiro Ramos não foram bem recepcionadas e não ecoaram no meio acadêmico em sua época e nas décadas seguintes, sendo muito recente e ainda pequena sua valorização na academia. Sendo maioria nas universidades, com o poder de definir, portanto, as pautas das pesquisas acadêmicas, os brancos se excluíram como objeto de estudo nas relações étnico-raciais. Dito de outro modo, não aceitaram ser estudados em seu racismo, em suas patologias, em sua branquitude em suma.

Pinheiro, em diálogo com as obras de Guerreiro Ramos e Alberto Melucci, analisa essa patologia social ou, como a autora propõe, essa “patologia racial” que se omite sobre o papel dos brancos na reprodução das desigualdades raciais e do racismo e “joga os problemas para os negros”:

A partir de nossas experiências empíricas e observações cotidianas, passamos a nos inquietar com algo mais transcendente nessa história e problemática relacionadas às relações de complexidades minuciosas e torcidas, de um lado, para a população negra e, de outro lado, muito silenciosa, desconhecida e oculta para a população branca. A nosso ver, é o que Melucci (2001) e Ramos (1956) vão chamar de “patologia social”, e aqui acrescentamos para ilustração teórica da nossa tese a “patologia racial”, em que os problemas sempre foram jogados para os negros. (PINHEIRO, 2014, 125-126)

A autora também destaca que essa patologia se dá de forma silenciosa, não é evidenciada: “A patologia que discutimos não está mais ligada apenas na patologia dos afrodescendentes, mas o diálogo com os autores contribui sobre a patologia silenciosa da população ‘branca.’” (PINHEIRO, 2014, 77). Pinheiro observa que essa patologia precisa ser tratada e adverte que isso não se resume a tratar o indivíduo apenas, mas um sistema de relações sociais e isso passa pela quebra do silêncio em torno da branquitude e de suas patologias.

Outro autor que também contribui para refletirmos sobre essa visão distorcida do branco sobre si mesmo é o martinicano Frantz Fanon, cuja obra também não foi bem acolhida no meio acadêmico, a começar pela rejeição de sua pesquisa publicada no livro “Pele negra, máscaras brancas”, que não foi aceita como tese de doutorado na França. Ao analisar o processo colonial e o racismo enquanto ideologia que lhe dá sustentação, Fanon abordou o complexo de inferioridade do colonizado negro africano descortinando o que poderíamos chamar de “complexo de superioridade” do colonizador branco europeu (FANON, 2008). Este autor, por um lado, compreende que o processo colonizador imprimiu um autoconceito negativo aos africanos colonizados e seus descendentes; por outro lado, constata a existência de um “complexo de superioridade” do colonizador branco que é anterior e causa do autoconceito do colonizado. Como alerta o autor: “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*” (FANON, 2008, 90). Esse “complexo de superioridade” faz com que o branco se perceba como modelo de civilidade e progresso e que perceba o outro como inferior, atrasado, etc.. O racismo, construído junto do processo colonizador, que coloca o branco em condição de superioridade, é um elemento que tem consequências nefastas para os negros e também para os brancos, que se enxergam de forma distorcida, adverte

Fanon. Podemos afirmar que esse “complexo de superioridade” também precisa ser tratado, e, com base neste autor, em última análise, o seu tratamento passaria pelo fim das relações coloniais.

Lourenço Cardoso (2020), em diálogo com Fanon, Memmi e outros autores, destaca a relação entre o colonizador branco e o colonizado negro como um jogo de espelhos entre o europeu, “ser desejável” - aquele a quem se busca parecer -, supostamente superior, e o africano, ser “repulsivo”, supostamente inferior - aquele com quem não se quer parecer; uma oposição binária em que o opressor se constrói como “ser desejável”, superior, enquanto o oprimido é construído como “ser repulsivo”, inferior:

Em suma, no conflito racial, o branco, no primeiro momento, possui a força para construir-SE e construir o OUTRO. Ele como superior; o Outro como inferior. Ele como ser desejável; o Outro como ser repulsivo. No segundo momento, o próprio oprimido introjeta e repete as ideias depreciativas ao seu respeito e elogiáveis a respeito do opressor. Neste instante, a opressão torna-se mais eficiente, trata-se do fenômeno que Albert Memmi define como “ideologia colonial” (Corbisier, 1989, p. 7). Frantz Fanon define como complexo de inferioridade, diga-se de passagem, que o complexo de inferioridade do negro somente existe no jogo de espelho ao complexo de superioridade do branco. Portanto, é uma dupla insanidade para Frantz Fanon (CARDOSO, 2020, 82)

O escritor e dramaturgo Cuti²¹, por sua vez, definiu o racismo como uma doença psíquica que está ligada a uma “ilusão de superioridade congênita” dos brancos ou “povos despigmentados” (CUTI, 2010). O racismo, comenta o autor, está relacionado a um sentimento de superioridade e configura uma doença psíquica que, por atingir muitas pessoas, constitui uma patologia social:

A prática do racismo usa como principal arma a humilhação dos negros. Desde um escrito maldoso em porta de banheiro até a violência de um policial ou de um bandido que pode levar à morte um inocente ou mesmo um culpado sem julgamento, o racismo atua como crença de superioridade grupal. É porque muitas pessoas acreditam nele que se acham no direito de humilhar e violentar os outros. Uma pessoa racista é uma pessoa complexada, ou seja, alguém com doença psíquica. Se um indivíduo diz que ele é o Super Homem, está querendo dizer que tem poder mais que os outros. O sentimento de superioridade congênita, por que se tem a pele e olhos claros, nariz estreito e cabelo liso, é uma doença psíquica. Como é uma doença psíquica que atinge muitas pessoas, torna-se uma patologia social. Para esse grupo – que se constitui o grupo hegemônico do ponto de vista da economia e da política – tal patologia acaba sendo incluída dentro dos parâmetros de normalidade das relações raciais. Então, todas as formas de violência advindas dessa

²¹ Pseudônimo de Luiz Silva.

doença são invisibilizadas, tornam-se nada. Ou seja, é como se não existissem. (CUTI, 2010)

As observações desses diferentes autores contribuem, a meu ver, para a importância do reconhecimento e superação de um aspecto fundamental da branquitude, que é essa visão distorcida do branco sobre si mesmo, historicamente se afirmando sobre uma falsa superioridade racial que tem como contrapartida a exploração, o extermínio e a opressão dos não brancos, em especial da população indígena e negra no Brasil. Essa visão distorcida, essa “patologia social silenciosa” precisa ser tratada socialmente e isso passa pela quebra do silêncio em torno dessa branquitude, como aponta Pinheiro (2014). Nesse sentido, além da necessidade de ampliação das pesquisas sobre a branquitude que podem ajudar a aprofundar o conhecimento sobre diferentes aspectos da identidade racial branca, entendo que, no âmbito da educação, a Educação das Relações Étnico-Raciais, ou Re-Educação como refere Pinheiro, e o ensino das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena previsto pelo Artigo 26-A da LDBEN, mencionado anteriormente, na educação básica e superior, também constituem importantes instrumentos para a terapêutica desta “patologia da branquitude”, para que através do ensino escolar também sejam combatidas e superadas as posturas de racismo e as falácias de superioridade racial branca que as sustentam.

2.6 - Colonialidade, branquitude e “branqueamento”

Não é coincidência o fato de a branquitude, o racismo e as desigualdades raciais constituírem fenômenos comuns em diferentes nações formadas a partir da colonização europeia. Como apontam diferentes autores (WARE, 2004; FALKENBERG, 2004; BENTO, 2022; QUIJANO, 2005), o colonialismo europeu se constituiu com a exploração da força de trabalho e expropriação das populações originárias, não brancas, fora da Europa, deixando como herança estruturas socioeconômicas fundadas em hierarquias raciais que persistiram mesmo depois dos processos de independência das colônias.

Quijano observa que a codificação das diferenças sociais na categoria de raça e a articulação dessas diferenças em uma divisão racial do trabalho, inicialmente difundida com a exploração da força de trabalho indígena e negra na

colonização da América²² e, em seguida, nas diferentes colônias europeias, se constituiu em um dos eixos fundamentais do sistema capitalista desde sua formação²³ (QUIJANO, 2005). A classificação racial possibilitou a demarcação de supostas diferenças biológicas entre colonizadores e colonizados, naturalizando as relações de dominação exercidas por aqueles que passaram a se reconhecer e ser reconhecidos como europeus/brancos sobre os povos que colonizaram fora da Europa²⁴. Como observa Bento, capital e raça estão, assim, unidos há séculos, “do tráfico negreiro transatlântico à destruição da população maia, asteca e guarani; dos combates portugueses na África Central aos inúmeros massacres em terras colonizadas por países europeus” (2022, 29), configurando um “capitalismo racial”, congregando classe e supremacia branca.

No processo de classificação social e exploração dos povos colonizados os europeus/brancos puderam assim se reconhecer e estabelecer uma hierarquia racial na qual se posicionaram em uma suposta condição de superioridade que legitimaria a exploração e expropriação dos “outros”/não brancos, muitas vezes disfarçada de missão civilizatória. Desse modo, foi na relação com os povos que dominaram no contexto da colonialidade que os europeus se tornaram “europeus” e “brancos” (QUIJANO, 2005). Para Bento, os brancos encontraram nas populações negras o seu principal contraste identitário (Bento, 2022):

Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A

²² Apesar de considerar o trabalho de Quijano uma importante referência para a compreensão da colonialidade na América Latina e no mundo, é importante fazer aqui uma ressalva, reconhecendo o equívoco de suas noções sobre a história e demografia dos povos indígenas no Brasil, que se pode verificar no seguinte comentário, feito no contexto de uma discussão sobre o que considera uma impossibilidade de se constituírem Estados-nação modernos nos processos de independência na maior parte dos países latino-americanos: “No caso do Brasil, os negros não eram nada além de escravos e a maioria dos índios constituía-se de povos da Amazônia, sendo desta maneira estrangeiros para o novo Estado” (QUIJANO, 2005, 264).

²³ Quijano destaca que as diferentes formas de exploração do trabalho não remunerado nas colônias coexistiram com a utilização do trabalho assalariado entre os brancos na Europa, na formação de um novo padrão de poder mundial, o “capitalismo colonial/moderno” (QUIJANO, 2005); de modo que a colonialidade e a divisão racial do trabalho, que lhe é característica, não constituem um momento histórico anterior ou uma fase pré-capitalista, mas são parte/alicerce do sistema capitalista e da própria modernidade - “a modernidade foi também colonial desde seu ponto de partida” (QUIJANO, 2005, 245).

²⁴ A rigor, Quijano lembra que a Europa também empreendeu processos de colonização interna que possibilitaram a construção de uma racionalidade eurocêntrica que se tornou “mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (2005, 247).

natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão. (BENTO, 2022, p. 19 - Edição do Kindle.)

Particularmente em relação ao Brasil, Bento (2016) destaca que as ideias de supremacia branca também foram historicamente legitimadas pelas ideias e políticas de “branqueamento” do final do século XIX e começo do século XX, que apostaram no acolhimento de imigrantes brancos europeus para fazer frente à maioria populacional negra, vista como um problema a ser solucionado. A autora observa como operaram e operam processos narcísicos e projetivos, que permitiram ao branco “ter a si próprio como modelo e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir, pois maculam o modelo” (BENTO, 2016, Posição 454 - Edição do Kindle). Assim, ao mesmo tempo em que puderam se isentar de responsabilidades sobre as desigualdades raciais, os brancos puderam culpabilizar os “outros” por essas desigualdades. Nessa lógica a elite branca viu o branqueamento como um problema do negro brasileiro, que passou a ser responsabilizado pelas desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que o branco ficou isento dessa responsabilidade:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2016, Edição do Kindle, posição 350).

Sob o ideal do branqueamento, o negro, tomado pelo poder branco como raça inferior, foi preterido como força de trabalho livre frente aos imigrantes centro-europeus, supostamente superiores, no processo de industrialização e urbanização brasileira entre o final do século XIX e começo do século XX, como observa Cardoso (2020, 55):

O ideal do branqueamento contém em sua matriz a lógica da superioridade branca e da inferioridade negra. Os negros, ao deixar de serem necessários, tornaram-se indesejados, porque os consideravam inferiores. Na emergência do trabalho livre, urbanização e industrialização, os brancos tornaram-se desejados em virtude de serem

vistos como superiores. O branco tornava-se necessário para solucionar o problema que se tornou o negro.

Ao mesmo tempo em que se construiu um imaginário positivo sobre os brancos, inversamente se construiu um imaginário negativo sobre as pessoas negras. Nesse sentido, Cardoso reflete sobre “o que significa ser branco fruto da colonização afinal?” e arrisca uma resposta “ser ‘cego’ sobre si e, ao mesmo tempo, possuir uma imagem distorcida a respeito do Outro” (CARDOSO, 2020, 39). Ou seja, a identidade branca construída sobre o processo colonial não é capaz de enxergar nem a si própria, nem ao outro.

Na perspectiva do embranquecimento, com a vinda massiva de imigrantes brancos e com a miscigenação entre negros e brancos, o embranquecimento da população brasileira seria uma questão de tempo, pois a raça branca enquanto raça superior prevaleceria sobre a raça negra e, por que não, sobre a indígena, a qual durante muito tempo foi vista como em vias de extinção. Nesse sentido, podemos considerar que os indígenas foram os primeiros a sofrerem políticas de embranquecimento através de diferentes projetos assimilacionistas desde o período colonial - cristianização, civilização, nacionalização, integração - enquanto alvos de projetos de educação com ênfase no ensino da língua portuguesa e formação para o trabalho ocidental levados a cabo tanto pela atuação de missionários cristãos desde o período colonial, quanto pelas escolas do poder público no século XX, em especial, do Serviço de Proteção aos Índios e, posteriormente, da FUNAI (BERGAMASCHI, 2005). Através de políticas de assimilação e de confinamento em áreas diminutas, quando não de extermínio, os povos indígenas historicamente foram pressionados a abandonarem seus costumes, tradições, conhecimentos e terras em favor de um processo civilizatório, uma integração à sociedade nacional, em outros termos, a favor de um “embranquecimento”. Mas, que civilização os brancos podem representar diante dos povos indígenas? Que civilização é essa, questiona Carvalho:

Os povos indígenas sofrem há mais de 520 anos apenas para suprir os caprichos dos fóg. Como se não bastassem as doenças trazidas pela colonização, também nos atingiram, territórios inteiros foram proibidos de falar sua língua materna, seus cantos, danças, para serem considerados “civilizados”. Questiono: Que civilização é essa que polui nossos rios, mata nossos peixes entre outras tantas atrocidades? (CARVALHO, 2020, 20)

2.7 - Racismo, branquitude e povos indígenas

O racismo no Brasil faz parte da estrutura social, é um fenômeno presente nas instituições, na política, no sistema jurídico, na economia, nas diferentes esferas constituintes da sociedade e do Estado; não é um fenômeno ocasional, não é uma exceção, mas sim uma “regra”, um fenômeno estrutural (ALMEIDA, 2019). Como processo histórico e político, o racismo reproduz as condições para que “grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2019, 51), enquanto outros grupos são privilegiados pela mesma estrutura, se expressando como desigualdade política, econômica e jurídica. Ao mesmo tempo em que os brancos são fortalecidos por essa estrutura social racista, outros grupos sociais como a população negra e os povos indígenas, entre outros, são sistematicamente discriminados por essa mesma estrutura.

Enquanto o discurso da branquitude brasileira vincula os negros a um passado escravista, ao mesmo tempo desconsidera que os brancos possam ter alguma herança negativa desse passado. Analisando a fala de uma entrevistada em sua pesquisa de doutorado, Bento (2022) observa como pode operar uma mentalidade escravista que persiste e se atualiza nas relações racistas. A entrevistada em questão, vê com naturalidade que suas amigas se achem no direito de solicitar que uma pessoa negra lhes busque água de coco em uma praia, enquanto argumenta que a recusa da pessoa negra seria causada por uma suposta preguiça que existiria desde a escravatura. Como observa a autora, mais do que associar as pessoas negras à condição de *escravos*, a entrevistada pensa a partir de um “legado de sinhazinha”:

Vemos aqui a habitual e repetitiva associação da situação contemporânea dos negros com o legado da escravidão. Tudo se explica por uma herança que os negros trariam da escravidão. Ao observador atento não escapa, entretanto, uma manifestação do legado de sinhazinha que, mesmo deleitando-se na praia, não pôde se ocupar de providenciar, ela mesma, uma água de coco, tendo que se valer do serviço de um negro. (BENTO, 2022, 21)

Desde a realidade europeia, Kilomba também observa esse complexo de “sinhá/senhor”, através do qual as práticas e discursos racistas atualizam as relações coloniais no cotidiano, recolocando os sujeitos brancos e negros na cena colonial, “como uma *mise-en-scène*, onde pessoas *brancas*, de repente, se tornam

sinhás/senhores simbólicas/os e *negras/os* através do insulto e da humilhação tornam-se escravizadas/os figurativas/os” (KILOMBA, 2019, 157). Dentro ou fora da Europa, os brancos, europeus ou eurodescendentes, podem usufruir do capital simbólico da brancura dentro de uma hierarquia racial de origem colonialista, continuamente reafirmada.

Essa estrutura social funciona como um substrato para a subjetividade branca, que constrói legados positivos sobre o racismo, nutrindo sua autoestima enquanto oprime outros grupos raciais. Desse modo, o racismo exerce uma função na “economia psíquica do sujeito racista”, fortalecendo “sua autoestima à medida que se coloca como superior diante de outro grupo, ou que encontra um bode expiatório para suas próprias culpas e mazelas” (BENTO, 2016a, s./p.). Assim, além de se beneficiar do racismo, a branquitude encontra nele uma das características que a definem, ou como afirma Schucman (2012) o racismo acaba por constituir um dos traços unificadores da branquitude.

Nas instituições de ensino superior brasileiras, a implementação da política de cotas raciais para ingresso em cursos de graduação nas duas últimas décadas suscitou amplo debate acadêmico e social, mas também trouxe à tona muitos discursos e práticas racistas nas reações contrárias às cotas. Esse espaço - a universidade - é palco de muitas disputas, porque “no imaginário social produzido pelo racismo, foi feito para pessoas brancas” (ALMEIDA, 2019, 165), um espaço de privilégio e prestígio social que a branquitude não quer compartilhar. Particularmente, em relação à UFRGS, diversas pichações racistas²⁵ realizadas no entorno e dentro do Campus Central antes da aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade em 2007²⁶ ilustram um pouco dessas reações. Uma das pichações afirmava que os negros somente seriam aceitos na cozinha do restaurante universitário, explicitando um pensamento que estabelece um lugar subalterno para as pessoas negras, buscando interditar seu acesso à instituição,

²⁵ Conforme notícia “Frases racistas contra as cotas são pichadas na UFRGS”, publicada em 24 de junho de 2007 no site do sindicato dos servidores técnico-administrativos da UFRGS, ASSUFRGS. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2007/06/24/frases-racistas-contra-cotas-sao-pichadas-na-ufrgs/>. Acessada em 06 de agosto de 2022.

²⁶ O Programa de Ações Afirmativas da UFRGS foi instituído através da Decisão UFRGS/CONSUN nº 134/2007 e é abordado no capítulo 4.

enquanto, demarca a universidade como lugar de pessoas brancas, como lugar de “sinhá/senhor”, como mencionado anteriormente.

Por outro lado, não apenas em contextos elitizados ou das classes médias, mas também em contextos periféricos e empobrecidos a branquitude se beneficia do legado da opressão racial, pois também aí opera e se reproduz o racismo. A partir de larga pesquisa e experiência de formação antirracista para trabalhadores e lideranças sindicais no Brasil, Cida Bento destaca que: “(...) diferentemente do que acontece na opressão de classe, a opressão de raça se encontra tanto “lá” onde está o patrão quanto aqui, entre companheiros de trabalho e de luta” (BENTO, 2016a, s./p.); também entre os trabalhadores e entre lideranças sindicais, o racismo opera corroborando o poder e os privilégios da branquitude em detrimento de outros grupos raciais. Também Roediger (2004), ao lançar seu olhar para os brancos da classe trabalhadora, observa que estes não estão livres do racismo. Pois é o racismo que assegura um espaço de cidadania, de compensações que só os brancos podem acessar e que permitem que se distingam mesmo quando compartilham as mesmas condições e contexto socioeconômico de pessoas negras. Destacando a importância da obra de W. E.B. Du Bois para a compreensão das relações entre raça e classe nos Estados Unidos, o autor comenta como os trabalhadores brancos puderam usufruir de um “salário público e psicológico” mesmo quando recebiam salários baixos, ocupando espaços públicos e exercendo funções exclusivas de pessoas brancas, como o voto.

Particularmente em relação ao Brasil, onde o racismo contra pessoas negras seleciona suas vítimas por traços fenotípicos considerados de origem africana combinados com a cor da pele que funcionam como critérios de classificação racial (SCHUCMAN, 2012), a condição de afro-imigrante que além da marca fenotípica enfrenta também a dificuldade de falar o idioma português, pode representar uma vulnerabilidade ainda maior diante desse racismo. Conforme analisa a intelectual haitiana refugiada/radicada no Brasil, Rebecca Bernard:

As questões da cor, da fisionomia, da vestimenta, da crença, associadas à resiliência do protagonista negro fazem com que ele esteja sempre relegado ao último plano e seja sistematicamente subalternizado. Assim, são inumeráveis os desafios que ele tem que enfrentar para conseguir ter lugar na sociedade e na política do lugar onde nasceu ou se refugia. (BERNARD, 2022, 68)

Complementado em nota de rodapé:

Quando eu falo de lugar onde ele nasceu, me refiro ao afro-brasileiro e também o lugar onde ele se refugia, faço referência ao imigrante negro que mora no território brasileiro. No caso do imigrante negro, além de herdar os traços dos afrodescendentes, sua dificuldade de se expressar no idioma local ou falar a língua com um sotaque diferente, a forma de responder a uma pergunta e a hesitação ao dar uma informação a alguém, o rebaixa de vinte degraus a menos na escada da subalternidade. (BERNARD, 2022, 68)

A partir da realização de trabalho de campo junto de famílias de imigrantes haitianos domiciliados no município de Porto Alegre, RS, durante a pandemia de Coronavírus, e a partir de sua própria experiência de enfrentamento do racismo na condição de mulher negra imigrante haitiana, a autora denuncia que, subalternizados pelo racismo estrutural que os atravessa nos mais diferentes espaços sociais, os afro-imigrantes são frequentemente super explorados no trabalho. Vistos como “máquinas de produção”, como se não fossem “dotados de mente humanamente criativa e de consciência” (BERNARD, 2022, 76), muitas vezes também são vítimas de golpes em suas relações trabalhistas. Sem políticas de acolhimento e sem proteção do poder público em uma estrutura social, política e econômica racista, esses imigrantes ficam à própria sorte em uma sociedade em que “(...) para muitos, é como se os afro-imigrantes não tivessem personalidade e nem identidade, podendo ser humilhados e rejeitados. Isso é um dos exemplos tangíveis da desconstrução de sua humanidade” (BERNARD, 2022, 59).

Almeida nota que o racismo contra haitianos e bolivianos no Brasil tem relação com o racismo contra negros e indígenas e lembra que imigrantes brancos são mais bem recebidos no país. O autor tangencia essa discussão em uma nota de rodapé:

O caso dos imigrantes bolivianos e, agora, dos haitianos no Brasil é emblemático de como a dinâmica do racismo vai constituindo uma complexa cadeia de hierarquias que se dá à margem da legalidade e que revela a convivência de diferentes tipologias do racismo. Junta-se, na construção da alteridade racista contra bolivianos e haitianos o racismo interior e já tradicional contra negros e índios, e se insere no discurso a xenofobia. O racismo se alimenta de um imaginário historicamente construído de que negros e indígenas são racialmente inferiores, caso contrário, não haveria explicação para o modo distinto com que imigrantes brancos são bem recebidos. (ALMEIDA. 2019, 236-237).

Desse modo, a hierarquia racial colonial que subalterniza negros e indígenas se atualiza na construção de uma alteridade racista contra os imigrantes haitianos e bolivianos. Também aí, quem se beneficia é a branquitude, que se afirma, se fortalece e permanece sendo favorecida econômica e socialmente pelo racismo contra negros e indígenas.

Por outro lado, cabe observar que o racismo contra os povos indígenas também se caracteriza pela sua invisibilidade no debate racial (MILANEZ et al, 2019). De fato, habitualmente, quando se fala em racismo e conflito racial no Brasil, se fala na relação entre brancos e negros. Segundo Cardoso, desde uma “razão dual racial”, opera um antagonismo central - “branco-negro” - nas teorias raciais, onde o negro historicamente constituiu o foco das investigações acadêmicas, com um “escanteamento”, uma invisibilização do indígena²⁷ e de outras identidades sociais brasileiras (CARDOSO, 2020).

Milanez e outros autores (Milanez et al 2019) observam que nas áreas de história, antropologia e direito são poucos os trabalhos que abordam o racismo contra povos indígenas como racismo. Por outro lado, para muitos indígenas não existem dúvidas de que eles historicamente são alvo de racismo, como mostra o relato a seguir sobre um encontro com lideranças, intelectuais e artistas indígenas que debateram acerca do racismo contra povos indígenas no Brasil:

O que ficou evidente desde a primeira roda de conversa foi que, se para muitos acadêmicos de instituições brasileiras a violência contra populações indígenas não deve, ou não precisa, ser descrita como racismo, para os participantes indígenas do encontro não havia a menor dúvida de que sofrem e vêm sofrendo racismo desde a chegada dos europeus ao continente, racismo que se estende também, é preciso dizer;

²⁷ Embora concorde com o argumento do antagonismo central “branco-negro” nas teorias raciais, ressalto, contudo, que a explicação de Lesser - citado por Cardoso - para a invisibilização dos povos indígenas se restringe a processos de desaparecimento desses povos, como doenças e “políticas frequentemente assassinas” (LESSER *apud* CARDOSO, 2020, 79), recaindo no argumento da invisibilidade pelo desaparecimento, desconsiderando processos de invisibilização que passaram por diferentes políticas de desterritorialização e de assimilação/nacionalização que marcaram a história dos povos que conformam hoje cerca de um milhão de pessoas indígenas no Brasil, dentro e fora de terras indígenas. Nas palavras de Lesser: “As doenças se combinaram às políticas frequentemente assassinas dos diversos governos brasileiros, na Colônia, no Império e na República, para retirar quase que, totalmente os povos indígenas dessa equação. Isso fez que o triângulo fosse comprimido num continuum que mesclava etnicidade a cor de pele, colocando os africanos (pretos) numa extremidade e os brancos (europeus) na outra. Desse modo, de acordo com o paradigma tradicional, o Brasil é um país que luta com uma identidade que sempre existe em algum ponto do continuum, e muitos acadêmicos supuseram ou sugeriram que qualquer pessoa que não tenha ascendência africana ou indígena encaixa-se por definição, na categoria “branco” (LESSER, 2001, p. 30).

à forma como são tratados pela universidade. (MILANEZ et al, 2019, 2170)

Rita Gomes do Nascimento, também conhecida como Rita Potiguara, ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação, observa que o conceito de racismo vem se constituindo em uma nova e importante chave de leitura para “pensar a questão dos indígenas na Educação Superior, ao lado de termos como exclusão, desigualdade, discriminação, preconceito e interculturalidade” (NASCIMENTO, 2021, 81). A autora também nota que o racismo vem sendo denunciado por estudantes indígenas em diferentes IES brasileiras:

Têm sido frequentes as situações em que o racismo contra os estudantes indígenas é manifestado por meio da violência física e simbólica. Discursos de ódio, agressões físicas, gestos segregacionistas, não acesso às políticas de assistência estudantil, ausência de suas histórias, culturas e línguas nos currículos são denunciados pelos estudantes como práticas de racismo nas universidades. (NASCIMENTO, 2021, 82)

No caso da UFRGS em particular, é de conhecimento público que um estudante kaingang do curso de Medicina Veterinária evadiu da graduação após sofrer um ataque racista com uso de violência física em frente à Casa do Estudante da Universidade, na região central de Porto Alegre (BONIN, 2016; KANNENBERG, 2016). Depois de ser insultado por um grupo de estudantes que o xingaram e indagaram o que ele e o sobrinho que o acompanhava, dois indígenas, estariam fazendo naquele lugar, foi agredido a socos e pontapés até perder os sentidos e cair inconsciente. O caso foi amplamente divulgado nos jornais e noticiários de televisão e rádio locais, segundo os quais a Universidade faria as averiguações e tomaria as providências cabíveis, mas seu desfecho dentro da instituição não foi tornado público²⁸.

Como compreender situações de violência como essa e tantas outras, como ataques e perseguições contra os povos indígenas, contra os movimentos de retomadas de terras, contra comunidades, contra indivíduos, discursos de ódio, difamação e intimidação nas redes sociais, no meio político e na mídia jornalística, extermínio de pessoas e coletivos (BONIN, 2015; 2016; MILANEZ et al 2019); como compreender discursos como: “‘índio não sabe falar direito’, “‘índio cheira mal’, ‘índio é vagabundo’, entre tantas, oriundas do imaginário colonial” (CARVALHO,

²⁸ Esse caso e seu desfecho na Universidade são retomados no Capítulo 4.

2020, 31); “como compreender as propostas de ‘integração’, a comparação de indígenas em seus territórios a ‘animais em zoológicos’, ou declarações de que ‘o índio é um ser humano igualzinho nós’, mas ‘em situação inferior a nós’, sem a categoria de racismo?” (MILANEZ et al, 2016, 2169).

No caso dos povos indígenas, as práticas racistas historicamente andam em par com a invasão e exploração das suas terras, das suas riquezas, como observa a psicóloga Kaingang Rejane Nunes de Carvalho:

O racismo foi colocado desde sempre para tirar as terras indígenas para exterminar os indígenas e usar as terras como mercadoria. Para cumprir esse papel foi necessário nos transformar em seres não humanos, selvagens, sem alma, etc e que isso se reflete nesses tipos de atos hoje, degolamento de crianças indígenas. Quantas crianças brancas foram degoladas nos últimos 50 anos nas ruas do sul do Brasil? A sociedade nos enxerga como perigo ou com nojo e isso é utilizado como uma estratégia para tirar nossas riquezas. (CARVALHO, 2020, 30).

No trecho acima, a autora faz referência ao degolamento do menino Vitor Pinto Kaingang, de dois anos de idade, que foi brutalmente assassinado no colo de sua mãe em uma rodoviária em Imbituba, Santa Catarina em 2015 (CARVALHO, 2020; BONIN, 2016). Na lógica da branquitude são vistos como selvagens, desumanizados, e podem sofrer ataques desumanos sem que os autores desses ataques sejam vistos como desumanos, atualizando uma hierarquia racial colonial na qual os brancos, “os civilizados” podem exterminar os “selvagens”. Mas, via de regra, as investidas contra indivíduos ou coletividades indígenas direta ou indiretamente estão relacionadas aos interesses sobre suas terras, demarcadas ou reivindicadas; pois desde o período colonial as terras indígenas são invadidas, exploradas e arrasadas enquanto seus povos são expulsos, confinados ou exterminados pelos brancos, europeus ou eurodescendentes. Assim, a continuidade do sistema colonial gera feridas que seguem sangrando dentro dos corpos e espíritos indígenas (CARVALHO, 2020).

Carvalho também observa que no cenário político atual se destaca uma macropolítica contrária à diferença, ou uma necropolítica, na qual o próprio presidente do país²⁹, um branco, tem se manifestado de forma racista e opressora em relação aos povos indígenas:

²⁹ Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Num momento marcado por uma macropolítica contrária à diferença, que está sendo chamada de necropolítica, onde o próprio presidente da república diz coisas absurdas do estilo: “índio é quase gente” ou ainda: “Ele [o índio] devia ir comer um capim ali fora para manter as suas origens”, “eu tenho dito que, se depender de mim, não tem mais um centímetro de Terra Indígena demarcada”. É importante lembrar que nós Kanhgág somos vários grupos que pulsamos nosso Kanhgág Êg My Há, como bem viver coletivo e a maioria de nós não quer, nem está disposta a se adequar ao capitalismo. (CARVALHO, 2020, 20-21)

Bonin destaca que o racismo contra os povos indígenas também envolve práticas indiretas de extermínio, como a ação ou omissão de pessoas, de grupos e do Estado³⁰, que expõem esses povos ao perigo, a criminalização de suas ações políticas, o preconceito, a rejeição, entre outros fatores (BONIN, 2015). A autora alerta que os pronunciamentos contra os povos indígenas têm se tornado mais comuns e que podem ser enquadrados como crimes de racismo (BONIN, 2016); e também que as manifestações anti-indígenas e atos de extermínio estão na maior parte dos casos relacionados aos conflitos em torno das terras indígenas e que não faltam mecanismos legais para a proteção dos direitos desses povos, mas falta a efetivação desses mecanismos, como a demarcação das terras indígenas (BONIN, 2015).

Por outro lado, o racismo nem sempre se dá de forma explícita, também acontece de forma silenciosa, camuflada, através de “um sistema estruturado contra essas populações” em várias dimensões: epistêmica, política, cosmológica, institucional, etc. (MILANEZ et al., 2020), em violências cotidianas que não são reconhecidas como racismo. Da parte do Estado, o racismo se disfarça muitas vezes na forma de um “benefício racista, que é quando você, a pretexto de proteger alguém, de preservar algum direito, na verdade segrega e controla. O racismo, ele se disfarça o tempo todo.” (KRENAK *apud* MILANEZ et al, 2020, 2171). Ainda, outro aspecto do racismo é a sua negação. Segundo Bonin (2016, 18-19): “Pode-se dizer

³⁰ No caso do Estado brasileiro, a omissão na proteção dos direitos indígenas e a obstaculização do usufruto desses direitos se constituíram em diretrizes de governo da gestão de Jair Bolsonaro, que desapareceu órgãos de proteção dos povos indígenas e de defesa ambiental e promoveu a perseguição de servidores públicos que tentavam efetivar esses direitos. Emblemático neste sentido foi o caso do indigenista Bruno Pereira, servidor da FUNAI, que foi assassinado junto com o jornalista britânico Dominik Mark Phillips durante uma viagem ao Vale do Javari, no estado do Amazonas, em junho de 2022. Bruno havia se licenciado da FUNAI para se dedicar à fiscalização e proteção das terras dos povos indígenas do Vale do Javari, pois estava sendo impedido de fazê-lo como servidor deste órgão, uma vez que as ações do governo Bolsonaro consistiram justamente em colocar os órgãos de proteção dos povos indígenas e de defesa ambiental contra os povos indígenas e o meio ambiente.

que o racismo, em nossa sociedade, se fortalece através de dois mecanismos principais: a negação (alega-se não existir racismo) e a banalização (o outro é hostilizado de forma sistemática e cotidiana)”. Assim, o reconhecimento sobre a existência do racismo se torna uma parte da própria luta contra o racismo.

Tanto no que diz respeito ao racismo contra povos indígenas quanto no que diz respeito ao racismo contra a população negra, a matriz do racismo é a mesma, uma hierarquia racial de origem colonial constantemente atualizada na qual os brancos ocupam uma posição de suposta superioridade e “merecimento” de seus privilégios. A branquitude se beneficia tanto em um caso como no outro, se fortalece no racismo contra negros e no racismo contra os povos indígenas; constrói legados positivos sobre o racismo, nutrindo sua autoestima, mantendo sua hegemonia e reservando para si privilégios, enquanto oprime os demais. Desse modo, o racismo é uma face da branquitude bem conhecida, tanto por parte da população negra, quanto por parte dos povos indígenas no Brasil. Como afirma Schucman (2012), o racismo é um traço unificador da branquitude.

2.8 - Interculturalidade e branquitude

No campo das políticas educacionais é comum encontrarmos referências à interculturalidade como questão que diz respeito apenas aos povos indígenas e à educação escolar específica e diferenciada. Pelo menos desde 1993 o termo interculturalidade figura como princípio da política de educação escolar indígena, segundo Diretrizes instituídas pelo MEC³¹. Conforme definição deste documento, a interculturalidade seria “o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades” devendo ser “característica básica da escola indígena” (MEC, 1994). Diretrizes mais recentes³² reafirmam a interculturalidade como princípio da educação escolar indígena, segundo o qual “a escola indígena deve trabalhar temas e projetos ligados aos modos de vida de suas comunidades, à proteção das terras indígenas e dos recursos naturais, devendo para isso dialogar

³¹ Trata-se das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993.

³² Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na forma da Resolução CNE/CES 05/2012.

também com outros saberes”. De outro lado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, documento orientador da educação escolar em todo o país, nas duas vezes em que a palavra “intercultural” é mencionada, é usada para referir à educação escolar indígena. Desse modo, o termo usualmente é associado ao contexto da educação escolar indígena, mas não é aplicado para o conjunto da educação escolar não indígena.

Na contramão dessa tendência, a compreensão do movimento indígena interpela a sociedade nacional em relação a uma “educação intercultural”, como se pode observar, por exemplo, no Parecer 14/2015 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata sobre as “Diretrizes operacionais para a implementação da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008³³”. Elaborado por uma conselheira potiguara, Rita Gomes do Nascimento, Rita Potiguara, o Parecer menciona a educação intercultural como pauta para uma sociedade plural:

(...) o movimento indígena, reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008.

Ou seja, a efetivação da Lei 11.645 é importante tanto para os indígenas quanto para os não indígenas/brancos. Mas, especialmente para os povos indígenas, essa efetivação torna-se importante para que os não indígenas/brancos aprendam a conviver com eles, valorizando sua presença e participação na formação sócio histórica do país, no passado e na atualidade. Assim, não basta considerar o princípio da interculturalidade apenas na escola indígena, pois não são apenas os povos indígenas que precisam se preparar para conviver com povos culturalmente diferentes. Entretanto, no contexto da educação não indígena podemos dizer que ainda falta muito para a efetivação de uma educação que supere a perspectiva da branquitude eurocêntrica e prepare os alunos para a convivência intercultural, especialmente se considerarmos o âmbito do ensino de

³³ A Lei 11.645/2008 deu nova redação ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos currículos das escolas de educação básica em todo o país (Brasil, 2008). O artigo 26-A foi criado pela Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino obrigatório da história e cultura afrobrasileira na educação básica em todo o país.

história e cultura indígena na educação básica de modo geral, pois ainda persistem muitos e fortes equívocos, estereótipos e lacunas no ensino desses conteúdos, conforme apontado pelo já citado Parecer 14/2015.

Assim, é importante observar que a efetivação da Lei 11.645/2008, em uma perspectiva de valorização da interculturalidade na relação com os povos indígenas, requer mais que o ensino de conteúdos positivos sobre esses povos, mas implica também que seja (re)pensado o papel dos brancos na relação com esses povos ao longo da história, considerando que brancos e indígenas ocupam posições diferentes na relação intercultural.

Catherine Walsh de certa forma dialoga com essa problemática ao analisar as concepções de interculturalidade dos povos indígenas e afrodescendentes no Equador, opondo estas às concepções forjadas pelo Estado desde uma hegemonia e poder “branco-mestiço” (WALSH, 2012). A partir da perspectiva indígena e afro-equatoriana, a autora entende que a interculturalidade em contextos de desigualdade e assimetrias, na diferença colonial, é uma impossibilidade, pois a interculturalidade requer/implica a superação das hierarquias coloniais e uma simetria econômica e política nas relações entre brancos, indígenas e afro-equatorianos. Neste sentido, compreendo que a “diferença colonial” apontada por Walsh está relacionada à hierarquia racial colonial, que posiciona os brancos em uma condição de suposta superioridade e lhes reserva privilégios frente às populações indígenas e negras. Desse modo, à superação das hierarquias e assimetrias coloniais apontadas por Walsh, podemos acrescentar a superação da branquitude - e isso passa pelo seu questionamento também nas escolas - como uma condição para a efetivação de relações interculturais enquanto relações horizontais, de simetria, de trocas positivas e respeitadas entre brancos e indígenas e entre brancos e não brancos em sentido mais amplo.

Capítulo 3 - O processo da pesquisa

3.1 - Caminhos que me levaram ao tema de pesquisa

Comecei a me interessar pelo estudo dos povos indígenas durante minha graduação, através das aulas da disciplina de antropologia, pelas quais fiquei sabendo que Porto Alegre e a Região Metropolitana eram habitadas por coletivos Kaingang e Guarani, e também através de eventos que me possibilitaram conhecer algumas lideranças indígenas do RS e vários antropólogos da área, no final da década de 1990 e começo dos anos 2000. Ao participar de um projeto de extensão, o professor orientador me recomendou que definisse um interesse de pesquisa dentro do campo da antropologia indígena e, a partir daí, comecei a voltar o meu olhar para a temática da educação escolar indígena. Com isso, ele me apresentou ao Cientista Social Rodrigo Venzon, que coordenava naquele momento a política estadual de educação escolar indígena na Secretaria de Estado da Educação do RS, SEDUC, e fui convidada por este a participar das reuniões do Núcleo de Educação Escolar Indígena, NEI, da SEDUC, composto por professores indígenas e gestores das Coordenadorias Regionais de Ensino, CREs, e por técnicos da SEDUC.

Mais tarde, em 2001, fui convidada para trabalhar como assessora técnica na SEDUC, assessorando a política de educação indígena sob a coordenação de Rodrigo Venzon, com quem tive o prazer de trabalhar e aprender não apenas com sua experiência na política de educação indígena, mas com seu conhecimento excepcional sobre antropologia, história e genealogia dos coletivos Kaingang e Guarani do RS. Foi um período de muitas aprendizagens, pois pude conviver com muitos professores indígenas e também professores e gestores não indígenas que executavam essa política de educação no Estado. Trabalhei nesse setor durante dois anos, período que me possibilitou conhecer quase todos os professores kaingang e guarani que atuavam nas escolas indígenas do estado e que somavam um pouco mais de 200 pessoas. Tive a oportunidade de participar de alguns eventos de formação continuada de professores kaingang e guarani que aconteciam nas dependências do Seminário Nossa Senhora da Salette, no município de Marcelino Ramos, RS. Esses eventos tinham duração de uma semana de intensas

atividades, por vezes, manhã, tarde e noite, para a formação continuada e para a construção coletiva do regimento das escolas kaingang. Todos os participantes se alimentavam no refeitório do Seminário e ficavam hospedados nos seus alojamentos, portanto, convivíamos da manhã até a noite e, assim, muitas eram as oportunidades de conversar, trocar, observar e aprender com essa convivência.

Em 2010, voltei a me vincular ao tema da educação escolar indígena ao ingressar no curso de mestrado do PPGEDU/UFRGS, no qual realizei pesquisa sobre quatro experiências de formação inicial de professores kaingang no Rio Grande do Sul. Em 2010 também comecei a trabalhar na UFRGS como técnica em Assuntos Educacionais e, em 2013, passei a trabalhar no Núcleo de Apoio Acadêmico da Faculdade de Educação e, desde então, entre outras atividades atuo no assessoramento às monitorias de acompanhamento discente para estudantes indígenas.

Mais especificamente em relação aos caminhos que me trouxeram ao tema de pesquisa aqui desenvolvido, destaco um momento que me marcou, que foi uma conversa com docentes de um curso de licenciatura da Universidade do Vale dos Sinos, Unisinos. Eu estava lá para compartilhar experiências sobre o acompanhamento de estudantes indígenas na graduação e, nas trocas com os professores ali presentes, ouvi a professora Adevanir Aparecida Pinheiro falando sobre a branquidade e ressaltando algumas semelhanças entre os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas e pelos estudantes negros no ensino superior. Era a primeira vez que ouvia alguém falar sobre estudos acerca da branquidade ou branquitude e isso foi uma “virada de chave”, mudou a minha leitura sobre as relações entre os “não indígenas” - até então identificados basicamente com perspectivas ocidentais, eurocêntricas e colonialistas -, e os povos indígenas. Se tornou evidente que essa relação não poderia ser entendida apenas em termos do eurocentrismo ou do colonialismo, mas que deveria ser compreendida também nos marcos da discussão dos estudos da branquidade e branquitude, que passaram a oferecer um lastro para se colocar em evidência e em estudo um agente que as populações indígenas historicamente denunciaram, o branco.

3.2 - Sobre pesquisa e povos indígenas

A palavra “pesquisa”, em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena. Quando mencionada em diversos contextos, provoca silêncio, evoca memórias ruins, desperta um sorriso de conhecimento e de desconfiança.
Linda Tuhiwai Smith, 2018, 11

Conforme relatado, ainda durante minha graduação em licenciatura em Ciências Sociais, comecei a frequentar eventos sobre a educação escolar indígena, no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Nesses eventos, muitas vezes presenciei manifestações de intelectuais guarani e kaingang denunciando o caráter exploratório de pesquisas, as quais percebiam que revertiam em reconhecimento e benefícios aos pesquisadores, mas com contribuição questionável aos “pesquisados” ou às comunidades em sentido mais amplo. Se pronunciavam mais ou menos com as seguintes palavras: *Muitas vezes os brancos vêm, pesquisam nossos conhecimentos e depois se apropriam, colocam seus nomes, fazem livros, e não reconhecem nossas contribuições*. Através de falas com esse teor, percebia nesses interlocutores a dúvida sobre a relevância dessas pesquisas, e, mais do que isso, que se sentiam explorados pelos pesquisadores, sem muita diferença em relação aos outros brancos que também os exploram; assim como exploram suas terras e seu trabalho, também exploram seus conhecimentos, suas memórias, suas cosmovisões.

O silêncio dos pesquisadores não indígenas/brancos³⁴, entre os quais me incluo, diante dessas interpelações sempre me inquietou, tanto por não saber me posicionar, quanto por perceber que, de modo geral, os pesquisadores não se preparam para refletir e dialogar mais abertamente e mais demoradamente sobre essas questões e, conseqüentemente, para mudar a forma de se relacionar com as comunidades pesquisadas. Ao mesmo tempo em que essas falas provocavam em mim o desejo de que meu trabalho/minha pesquisa não provocasse silêncio, medo, mágoas, memórias ruins, desconfiança, danos, eu não tinha muita noção sobre como proceder quanto a isso. Eram denúncias que não ecoavam na minha formação acadêmica, não apareciam nas aulas, nem nos textos estudados, pelo

³⁴ No Brasil, historicamente, os temas envolvendo os povos indígenas são investigados por pesquisadores em sua grande maioria brancos.

menos naquela época. Parece que não havia a desconfiança de que muitas de nossas intervenções de pesquisa pudessem ser vistas como potencialmente danosas e/ou egoístas/exploratórias, invasivas, ao mesmo tempo em que havia grande confiança de que nosso trabalho científico beneficiaria as comunidades pesquisadas, mesmo que não conseguíssemos traduzir exatamente para as comunidades indígenas o que estávamos pensando e escrevendo sobre suas culturas, seus processos educativos, suas lutas, suas vidas e como isso poderia direta ou indiretamente contribuir para a resolução de seus problemas.

Essa distância entre o olhar das comunidades pesquisadas e dos pesquisadores, no entanto, não é um fenômeno isolado, mas uma característica das pesquisas sobre povos indígenas, que desde sua origem operaram/operam como um braço do imperialismo/colonialismo europeu (SMITH, 2018) e, por que não dizer, da branquitude. Linda Tuhiwai Smith, pesquisadora maori, comenta as diferenças entre as percepções dos pesquisadores que veem suas pesquisas como benéficas para a humanidade e as percepções de muitos povos indígenas que questionam suas práticas de “pegar” o conhecimento indígena:

Muitos pesquisadores, acadêmicos e colaboradores tendem a ver seus projetos de pesquisa como algo que presta um grande bem para a “humanidade”, ou serve a um objetivo emancipatório específico para uma comunidade oprimida. No entanto, a crença no ideal de que o objetivo primário da pesquisa científica é beneficiar a humanidade é tanto um reflexo ideológico quanto resultado de um treino acadêmico. Tal fato se torna tão subestimado que muitos pesquisadores simplesmente incorporam tais ideais e se pressupõem seus representantes naturais ao trabalhar com outras comunidades. Povos indígenas de todo o mundo, porém, têm outras histórias para contar, que não apenas questionam a natureza desses ideais e das práticas que eles têm gerado, mas também servem para proferir um relato alternativo: a história da pesquisa ocidental através dos olhos do colonizado. Essas contra-histórias são poderosas formas de resistência, repetidas e compartilhadas em diversas comunidades indígenas. E com certeza muitos povos indígenas e suas comunidades não diferenciam pesquisas científicas ou “genuínas” de formas amadoras de coleta de informação, abordagens jornalísticas, produções cinematográficas ou outras formas de “pegar” o conhecimento indígena que sobreviveu ao longo dos séculos. (SMITH, 2018, 12-13)

Ou seja, enquanto muitos pesquisadores acadêmicos creem nos benefícios de suas pesquisas, muitas comunidades veem o mesmo trabalho com desconfiança. É importante observar que, via de regra, pelo menos nas experiências de pesquisa que já acompanhei, os pesquisadores se moviam pessoalmente interessados em estabelecer relações interculturais positivas, atuando com muita admiração e com

grande desejo de colaborar para a resolução dos problemas enfrentados pelas comunidades estudadas, o que não impediu que eu presenciasse/notasse algumas pessoas indígenas reclamando de alguns desses pesquisadores que conheci. Existe aí um esforço de compreensão do outro por parte do pesquisador não indígena, embora, via de regra, sem a compreensão de si nessa relação.

Mas, em que pese a boa intenção individual dos aliados³⁵, entre os quais acredito que se pode situar a maior parte dos pesquisadores, os depoimentos de muitos intelectuais indígenas apontam que há diversos aspectos éticos e pontos sensíveis a serem considerados nas pesquisas com seus povos. Um deles diz respeito ao fato de que as pesquisas não podem beneficiar somente aos pesquisadores, precisam também beneficiar as comunidades de modo que, de fato, se sintam beneficiadas, de maneira que se possa superar relações em que a “absoluta utilidade” de muitos desses trabalhos para os pesquisadores contrasta com sua “inutilidade” para as comunidades estudadas (SMITH, 2018, 13). Neste sentido, a psicóloga e pesquisadora kaingang Rejane de Carvalho, comenta sobre pesquisas que usam os conhecimentos indígenas e beneficiam unilateralmente seus “autores”³⁶, mas não retornam às comunidades e, também, aquelas que engavetadas, não contribuem para mudar suas realidades:

Como lidar com aqueles que manipulam nossos conhecimentos? Trago isso como uma pergunta, pois onde estão as inúmeras pesquisas, teses, onde indígenas são usados apenas para dar título a algumas pessoas que jamais retornaram, ao menos para dizer que foi publicado. Tentamos acreditar em não indígenas e suas pesquisas dentro da aldeia, mas cada vez mais nos decepcionamos. Para nós, o que vale é nossa palavra, para o branco essa tem que estar em um pedaço de papel assinado. Sonhamos

³⁵ Ou seja, de pessoas (pesquisadores, operadores do direito, militantes da causa indígena, etc.) que buscam contribuir para o reconhecimento e efetivação dos direitos indígenas previstos na Constituição Federal e em outras normativas vigentes no Brasil, diferentemente daquelas que se colocam contra esses direitos, muitas vezes de forma explicitamente racista como é o caso, por exemplo, do ex-deputado federal e atual senador pelo Estado do Rio Grande do Sul, Luiz Carlos Heinze, que entre 2013 e 2014 se manifestou publicamente desqualificando e contestando os direitos dos povos indígenas, quilombolas, população negra e LGBTQIA+ amplamente noticiado pela imprensa na época.

³⁶ Utilizo o termo entre aspas neste caso, considerando que, no debate indígena sobre as pesquisas, as autorias de muitos trabalhos acadêmicos são questionadas, uma vez que se assentam sobre os conhecimentos de comunidades e indivíduos entrevistados e observados que acabam constando apenas como informantes nas pesquisas. Um bom exemplo que busca romper com esse modelo que desconsidera a contribuição da autoria indígena nas pesquisas é a recente publicação do livro “A escola do SPI entre os Kaingang”, de Medeiros Et. Al. (2021), Editora Cirkula, que tem autoria compartilhada entre a pesquisadora Juliana Medeiros e os professores e velhos kaingang que colaboraram com a pesquisa, que foi realizada durante seu doutorado.

que um dia estas pesquisas venham ajudar a fortalecer as comunidades, mostrando o quanto ainda somos esquecidos, ficamos à mercê, mas nunca desistimos. Povo resiliente que luta todos os dias para curar os adoecimentos que nos rondam dia e noite, pesquisas que poderiam mudar a realidade das aldeias, mas são engavetadas e os autores ganham um título, e mais uma vez ficamos esquecidos, nos virando as costas quando mais necessitamos. (CARVALHO, 2020, 55)

O pedagogo e mestre kaingang Dorvalino Refej Cardoso revela que, mesmo sendo indígena, em sua pesquisa de mestrado foi “preciso recuperar a confiança” de duas entrevistadas kaingang em relação à pesquisa acadêmica, pois estavam ressabiadas por causa de pesquisadores não indígenas que nunca mais retornaram depois que as entrevistaram:

Conversei então com duas pessoas que foram Lurdes Nĩpre (da terra indígena de São Leopoldo) e Luiza (terra indígena de Votouro). Ambas as pessoas permitiram a divulgação de suas compreensões e conhecimento, mas querem o retorno de tudo que será produzido na pesquisa. Elas falam desta forma porque no passado de todos aqueles que foram até elas e fizeram entrevistas. Comentam que nem sequer foram até a aldeia tomar chimarrão. Hoje eu sou o único que vai fazer isto. Por este histórico até para mim ficou muito difícil de começar a conversar. Não foi pelo fato de também ser indígena que a conversa foi fácil. Foi preciso recuperar a confiança e só assim, elas se abriram para contar esta sabedoria. Nossos conhecimentos têm um valor enorme, não há nada que pague a transmissão deste saber. Infelizmente, a Universidade é responsável por isto, em tornar o conhecimento uma mercadoria. Lembro-me de antropólogos que passaram tempos em minha casa. Vejo que este tempo é importante para conseguirmos entre os não indígenas defensores de nosso povo. Por isso é preciso diferenciar quem defende nosso povo e quem se aproveita dele. Antes víamos a exploração do trabalho indígena, hoje vemos a exploração do conhecimento do povo indígena. Por tudo isso, é preciso ter cuidado com este saber. Que todos que venham a ler este trabalho leiam com este cuidado. (CARDOSO, 2017, 16)

Enquanto o conhecimento indígena foi/pode ser transformado em mercadoria, as pesquisas foram/podem ser mais uma forma de exploração dos povos indígenas, alerta o autor.

Acredito que, para além dos cuidados éticos, as reflexões e denúncias dos intelectuais indígenas também nos apontam para a necessidade de se refletir sobre e estudar os brancos, que historicamente constituem a maioria dos pesquisadores no campo de estudos acerca dos povos indígenas, e sua relação com esses povos na pesquisa, como em outras práticas sociais, a exemplo do trabalho pioneiro de

Cardoso (2020), que investiga o pesquisador branco que estuda a população negra. Pois, o interesse em colaborar com a solução dos problemas enfrentados pelos povos indígenas por si não assegura a suspensão da branquitude e das hierarquizações raciais que operam nessa relação entre o pesquisador não indígena/branco e o indígena pesquisado. Como esse outro (subalternizado/que subalternizamos) nos vê (a nós pesquisadores brancos)? O que os observadores indígenas têm a nos dizer sobre nós mesmos? Ou a nos reivindicar? Talvez sejam perguntas desconfortáveis porque se intui que a resposta não será favorável/positiva. Por outro lado, a resposta pode ser educativa e emancipatória para os próprios brancos, que ao se questionarem enquanto seres racializados na pesquisa dão um passo importante para a superação de limites éticos e epistemológicos da pesquisa sobre e com os povos indígenas e para a superação da própria branquitude.

3.3 - Procedimentos da pesquisa

Quando desenvolvi o projeto da pesquisa, tinha a ideia de realizar entrevistas com estudantes e professores indígenas para, por essa via, observar/compreender melhor a relação entre os brancos e os estudantes indígenas nas trajetórias escolares desses últimos. Mas, posteriormente, amadurecendo o projeto com reflexões a partir de questionamentos da banca de qualificação e com o aprofundamento das leituras sobre a branquitude, passei a me questionar se isso seria adequado, se essa não seria mais uma forma de “pegar” o conhecimento dos povos indígenas, nesse caso, perguntando e registrando informações e reflexões de estudantes indígenas sobre os brancos em seus processos de escolarização. Passei a pensar que esse trabalho seria mais interessante/adequado se fosse realizado *pelos* ou *com* os pesquisadores indígenas, para os quais a “existência” dos brancos não é uma novidade, mas sim uma questão presente desde os primeiros momentos da colonização nas Américas, conforme destacamos no primeiro capítulo.

Uma outra razão também pesou para declinar desse plano. Sabendo que muitos alunos indígenas já foram entrevistados por outros pesquisadores sobre

seus processos de formação, também passei a me questionar em que medida eu não seria mais uma pesquisadora a perguntar, de outros modos, coisas que alguns ou muitos outros pesquisadores já tivessem lhes perguntado. Paralelamente a isso, eu já vinha fazendo leituras de Trabalhos de Conclusão de Curso, TCCs, de estudantes indígenas diplomados na UFRGS e passei a considerar que esse material poderia constituir uma fonte para a pesquisa. De um total de 17 diplomados até 2020, localizei nove TCCs publicados no LUME³⁷ e, a partir da leitura desse conjunto, foi possível confirmar que, com exceção de um trabalho, havia registros, com maior ou menor destaque, em relação às suas experiências e vivências na graduação. Com isso, resolvi buscar e incluir esses TCCs na pesquisa e também as dissertações em Educação de dois mestres kaingang que se diplomaram em cursos de graduação na UFRGS.

Diferente de dados coletados em colaborações prestadas em uma entrevista ou em outras técnicas de pesquisa, os TCCs e dissertações trazem narrativas mais espontâneas dos estudantes indígenas sobre suas trajetórias no ensino superior, pois envolvem aquilo que escolheram contar sobre suas vivências na Universidade. Através das narrativas dos estudantes indígenas, busquei conhecer um pouco mais de suas vivências, dificuldades e conquistas na Universidade, apostando que essas narrativas também ajudam a compreender como a branquitude atravessa seu percurso formativo na instituição. Cabe mencionar, no entanto, que a utilização dos TCCs e dissertações dos diplomados indígenas nesta tese extrapola a função de dado de pesquisa, se constituindo também em referências teóricas para a compreensão das questões aqui levantadas.

Por outro lado, instigada pelas leituras sobre a branquitude, passei a considerar que também seria importante investigar mais diretamente pessoas brancas que atuam ou atuaram na formação dos estudantes indígenas e, assim, optei por realizar entrevistas com docentes da Faculdade de Educação da UFRGS, FACED, os quais atuam na formação de licenciandos. Considerando que cerca de 20% das vagas dos processos seletivos específicos realizados até 2021 para estudantes indígenas foram em cursos de licenciatura, entendi que seria importante pesquisar esse conjunto de professores. Também contribuiu para essa

³⁷ Repositório digital da UFRGS.

escolha o fato de que atuo como servidora técnico-administrativa da FACED, o que facilita a minha compreensão sobre esse contexto particular e, eventualmente, poderia contribuir para obter a colaboração dos docentes na pesquisa.

Mas, com a necessidade de distanciamento em razão do contexto da pandemia de Coronavírus, precisava realizar as entrevistas à distância. Foi então que optei por realizar a pesquisa através do envio de questionários, utilizando o e-mail como forma de comunicação com os professores. Inicialmente pensei em selecionar uma amostra dos docentes da FACED para enviar os questionários, mas esbarrei na dificuldade em estabelecer critérios para fazer essa seleção diante da diversidade de áreas de conhecimento, distribuídas em grupos que variam bastante em número de docentes. Desse modo, acabei optando por enviar o questionário para todos os professores da FACED, que contava com 148 pessoas no seu quadro docente em 2021. Assim, a pesquisa por questionário não se restringiu aos docentes brancos apenas, como pensado inicialmente, uma vez que foi considerado todo o conjunto de professores. De toda forma, entendi que igualmente poderia ser um bom material para ajudar a compreender a branquitude nas trajetórias de formação dos estudantes indígenas da UFRGS. Além disso, devido à hegemonia dos brancos no quadro docente não apenas da FACED, mas de toda a Universidade, era esperado que a grande maioria dos respondentes fosse de cor ou raça branca, o que se confirmou com o retorno dos questionários.

Busquei elaborar um questionário mais enxuto o possível para favorecer sua recepção junto aos seus destinatários, chegando a 15 questões na versão final encaminhada a 147 docentes da FACED/UFRGS³⁸ em fevereiro de 2022 (Apêndice). Para quebrar um pouco a impessoalidade, que tem caracterizado diversas pesquisas que enviam e-mails simultâneos com formulários *online* para grande quantidade de pessoas, preferi encaminhar os e-mails individualmente e nominalmente para cada professor, com o questionário transcrito no corpo do e-mail e anexado às mensagens (Apêndice). O questionário é constituído por questões abertas em sua maioria e foi organizado para contemplar tanto professores que lecionaram para alunos indígenas, quanto professores que ainda

³⁸ O questionário foi encaminhado aos docentes listados nos contatos do site da FACED/UFRGS, excluindo a professora orientadora desta pesquisa.

não tiveram essa experiência. Possui questões que abordam as percepções e experiências dos professores *com* ou sobre os estudantes indígenas e também *com* ou *sobre* os povos indígenas; questões sobre as vivências inter-raciais nas trajetórias escolares e acadêmicas dos professores e também questões que enfocam suas percepções sobre os brancos na Universidade.

No que tange à organização e análise desses materiais, no caso dos TCCs e dissertações, realizei inicialmente a seleção de trechos com referências às experiências dos estudantes indígenas na graduação nos oito trabalhos e nas duas dissertações lidas. Após realizar sua leitura e releituras, pude extrair/definir alguns temas de análise sobre suas experiências na Universidade. No que refere aos questionários, as questões e suas respostas foram inseridas em planilhas de dados nas quais cada questão foi isolada com suas respostas. A partir daí foi categorizada uma questão por vez através da leitura e releituras das respectivas respostas, de modo que se pudesse chegar à criação de categorias que representassem as manifestações mais frequentes para cada questão. Após a definição das categorias, foram elaborados gráficos para melhor apresentação das respostas dos questionários.

Convém observar que para a contextualização das ações afirmativas e dos estudantes indígenas na Universidade abordados no capítulo 4, também foram buscados dados e informações de outras fontes, como dados institucionais disponíveis no site da Universidade, respostas de consultas realizadas com base na Lei de Acesso à Informação, Lei 12.527/2011 e reportagens e notícias veiculadas na mídia. Ainda, além dos documentos e materiais bibliográficos que aportaram a pesquisa, considero importante mencionar que a investigação também foi enriquecida por memórias e observações não sistemáticas, prévias ou concomitantes à pesquisa, que se deram durante minha vida acadêmica e profissional, algumas trazidas nas falas de intelectuais e lideranças indígenas relatadas no primeiro capítulo, e, em anos mais recentes a partir de experiências de acompanhamento de estudantes indígenas do curso de Pedagogia na FAGED/UFRGS.

Capítulo 4 - Ocupando o templo branco: diversidade étnico-racial e estudantes indígenas na UFRGS

A UFRGS é a maior e mais antiga universidade do estado do Rio Grande do Sul. Suas origens institucionais remontam à primeira metade do século XX, com a fundação da Universidade de Porto Alegre em 1934, que mais tarde tornou-se a Universidade do Rio Grande do Sul e, finalmente, UFRGS³⁹. Esse templo branco, como bem definido por Oliven e Bello (2017), foi ocupado quase exclusivamente por pessoas brancas até a adoção de ações afirmativas em 2008, quando se ampliou significativamente a presença de estudantes negros e indígenas na instituição⁴⁰. As autoras destacam que em 2007, a proporção de ingressantes autodeclarados negros nos cursos de graduação foi de 3,27% e, no ano seguinte, chegou a 11,03% com a adoção das cotas raciais através do Programa de Ações Afirmativas da Universidade (OLIVEN; BELLO, 2017). Mas, em que pese o aumento do número de ingressantes negros, os brancos permaneceram hegemônicos e super representados em relação ao percentual de brancos na população do estado.

Nesta Universidade, as políticas de ações afirmativas foram resultado de lutas travadas pelo movimento negro, movimento indígena e outros movimentos sociais que demandaram à instituição e se engajaram ativamente em seu processo de criação (OLIVEN; BELLO, 2017). Esse processo local tem como contexto mais amplo uma luta histórica do Movimento Negro pelas ações afirmativas no ensino

³⁹ Conforme histórico institucional disponível no site da instituição. Acesso em 07 de agosto de 2022. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>

⁴⁰ É importante considerar que apesar de ser um “templo da branquitude”, a UFRGS sempre foi “invadida/ocupada” por pessoas negras, como demonstra Maria Conceição Lopes Fontoura (2017). A autora narra e analisa a presença negra desde a figura de trabalhadores que atuaram na construção dos primeiros prédios da Universidade a partir de 1934 e também a presença de alunos, docentes e servidores técnico-administrativos negros em toda a história da instituição. Como afirma a autora: “A ocupação/invasão da UFRGS por pessoas negras visa derrubar várias portas, como a do racismo institucional; da invisibilidade das culturas africana, afro-brasileira e indígena; da dissociação da educação oferecida pela universidade com a vida real da população não-branca brasileira” (Fontoura, 105). Impossível citar seu trabalho sem mencionar que, na qualidade de pesquisadora e ex-integrante do Grupo Palmares, a autora também apresenta importantes registros autobiográficos e documentais sobre a criação deste Grupo na década de 1970 e sobre as primeiras celebrações do 20 de Novembro no Brasil, realizadas em Porto Alegre, com a atuação de Oliveira Silveira (1941-2009) e de militantes negras também fundadoras do Grupo Palmares, além de outros participantes (FONTOURA, 2017).

superior brasileiro, que ganhou força a partir do começo dos anos 2000, com a adesão do país ao Plano de Ação de Durban⁴¹, o qual estabeleceu as ações afirmativas na educação como uma das medidas para a superação do racismo (GOMES, 2019). Assim como outras universidades públicas brasileiras, a UFRGS implantou uma política de ações afirmativas antes da aprovação da Lei 12.711/2012, que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes oriundos do sistema público de ensino e para pretos, pardos e indígenas⁴² nas instituições federais de ensino superior do país. Desde então, a Universidade tem se tornado mais permeável, não apenas ao ingresso de estudantes negros e indígenas, mas também de estudantes com deficiência e de origem popular de modo geral⁴³.

Além da política de ações afirmativas para ingresso na graduação, a composição étnicorracial da UFRGS, assim como das demais universidades brasileiras, também vem sofrendo tensionamentos para sua diversificação racial através da Lei 12.990/2014, que estabeleceu reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos federais para provimento de cargos efetivos e de empregos públicos para candidatos negros. No que diz respeito à pós-graduação, alguns programas da Universidade contam atualmente com ações afirmativas para estimular o ingresso de estudantes indígenas, negros, surdos, pessoas com deficiência, transexuais e travestis em cursos de mestrado e doutorado.

Mas, passados 14 anos da adoção das ações afirmativas no ingresso de cursos de graduação e passados oito anos da Lei de cotas nos concursos federais, como está a composição étnicorracial da comunidade da UFRGS? Na ausência de dados publicados pela instituição, realizei uma consulta sobre o assunto via Plataforma Fala.Br⁴⁴ com base na Lei de Acesso à Informação. A próxima seção apresenta os dados obtidos na consulta e outros dados institucionais.

⁴¹ Aprovado na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pelas Nações Unidas (ONU) em 2001, em Durban, África do Sul.

⁴² Essa Lei foi ampliada pela Lei 13.409/2016, que incluiu a reserva de vagas para as pessoas com deficiência no ensino público superior.

⁴³ Lourenço Cardoso destaca que o ativismo negro através das ações afirmativas gera benefícios para outros segmentos sociais que não são negros, como os brancos pobres, os nisseis e outros não brancos (Cardoso, 2020).

⁴⁴ Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, mantida pela Controladoria-Geral da União. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/>

4.1 - Diversidade étnicorracial na UFRGS: o que a instituição sabe sobre si

Segundo informações disponíveis no Painel de Dados da UFRGS⁴⁵, atualmente a instituição tem 26.584 alunos matriculados em cursos de graduação. O Painel apresenta dados sobre a forma de ingresso de 23.321 destes alunos (87,7% das matrículas), conforme tabela abaixo:

Tabela I - Alunos de graduação da UFRGS por forma de ingresso

Vaga	Nº	%
Ampla Concorrência	13.233	56,74
Egresso Escola Pública	4.042	17,33
Egresso Escola Pública - Autodeclarado PPI	1.913	8,20
Egresso Escola Pública - Renda Inferior	2.507	10,75
Egresso Escola Pública - Renda Inferior - Autodeclarado PPI	1.439	6,17
Egresso Escola Pública - Pessoa com Deficiência	107	0,46
Egresso Escola Pública - Autodeclarado PPI - Pessoa com Deficiência	19	0,08
Egresso Escola Pública - Renda Inferior - Pessoa com Deficiência	42	0,18
Egresso Escola Pública - Renda Inferior - Autodeclarado PPI - Pessoa com Deficiência	19	0,08
Total	23.321	100,00

Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis no Painel de Dados da UFRGS⁴⁶

Os alunos autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI) somam 3.390 matrículas, representando 33,6% do total de cotistas e 14,5% do total de alunos da tabela. Por outro lado, se considerarmos o total de matriculados (26.584), os autodeclarados PPI representam 12,7% dos alunos matriculados.

O total de matriculados inclui os 23.321 alunos da tabela mais 3.263 alunos que constam no Painel de Dados como “Sem Informação” sobre a forma de ingresso, que perfazem 12% do total de matriculados. Em consulta à equipe do Painel de Dados em março de 2022, através de e-mail disponibilizado no site da instituição, fui informada que as matrículas

⁴⁵ Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/paineldedados/> Acesso em 27/08/2022.

⁴⁶ Acesso em 27/08/2022.

classificadas como "sem informação" ou se devem a alunos que ingressaram na universidade antes das cotas ou que ingressaram nos cursos através de processos seletivos específicos que não dispõe de reserva de vagas como processo seletivo único, ingresso de diplomado etc. (Departamento de Gestão Integrada/ PROPLAN/UFRGS - Comunicação por e-mail)

Assim, a ausência de dados sobre esse conjunto de 12% dos matriculados, que corresponde a alunos que ingressaram antes da adoção da reserva de vagas (anteriores a 2008, portanto) ou que ingressaram através de processos seletivos específicos sem reserva de vagas, impõe a necessidade de se relativizar os dados da tabela, uma vez que esse conjunto de matrículas com ingressos sem reserva de vagas pode configurar um perfil étnicorracial diferente do restante das matrículas.

Por outro lado, considerando que a Lei 12.711/2012 estabelece as reservas de vagas "em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação", causa estranheza o fato de a Universidade realizar processos seletivos como Ingresso de Diplomado sem reserva de vagas, uma vez que, mesmo se tratando de vagas ociosas, estamos falando de vagas em cursos de graduação cujo ingresso se dá por um processo/concurso seletivo, que pode contemplar os seguintes critérios de seleção: análise de *Curriculum Vitae*, prova específica e entrevista, conforme Edital de Abertura de Inscrições para Ocupação de Vagas Ociosas nos Cursos de Graduação da UFRGS - Modalidade Ingresso de Diplomado, com vistas ao semestre 2020/1, PROGRAD/UFRGS.

Ainda, em relação aos dados disponíveis no Painel de Dados da UFRGS, cabe observar que são insuficientes para conhecermos a composição étnicorracial dos estudantes de graduação, uma vez que, além de não contemplarem todas as matrículas e formas de ingresso, não diferenciam o pertencimento étnicorracial dos alunos autodeclarados. Além disso, muitos alunos que concorrem por reserva de vagas alcançam notas suficientes para ingressarem pela ampla concorrência, ficando fora do conjunto de autodeclarados PPI, divulgado pelo Painel.

Na ausência de dados sobre o pertencimento étnicorracial não apenas de alunos, mas também de servidores, realizei uma consulta sobre o assunto via Plataforma Fala.Br com base na Lei de Acesso à Informação, no final de março de 2022 e obtive resposta da Ouvidoria / Serviço de Informações ao Cidadão da UFRGS no começo de abril. Através dessa consulta, recebi informações da

Pró-Reitoria de Graduação sobre os dados relativos aos alunos, informações da Superintendência de Gestão de Pessoas, SUGESP, sobre os servidores docentes e técnicos, e do Departamento de Serviços Terceirizados, DEPGERTE, sobre os servidores terceirizados. Em relação a estes, o DEPGERTE informou que: “A UFRGS não registra, através de seu departamento de gestão de serviços terceirizados, a identificação étnico-racial dos prestadores de serviços alocados aos postos contratados” (Departamento de Serviços Terceirizados/SUGESP/UFRGS).

Em relação aos alunos, a PROGRAD, via Ouvidoria / Serviço de Informações ao Cidadão, informou a cor ou raça de 18.318 alunos e informou que 7.864 alunos, 30% do total (26.182), não declararam sua raça ou cor. Do total de autodeclarados, 21% se autodeclararam indígenas, negros ou pardos; note-se aqui a designação “negro” ao invés de “preto” utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Já o conjunto de classificados como brancos foi de 78%. A tabela abaixo mostra os dados relativos aos alunos que se autodeclararam:

Tabela II - Alunos autodeclarados

Cor ou raça	Nº	%
Amarela	66	0,36
Branca	14.322	78,19
Indígena	44	0,24
Negra	1.799	9,82
Parda	2.087	11,39
Total declarado	18.318	100,00

Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS em resposta à pedido de informação com base na Lei de Acesso à Informação

Em relação aos docentes, conforme informações da SUGESP, apenas 953 informaram sua raça ou cor, 33% de um total de 2.861 docentes. Entre aqueles que informaram sua raça ou cor, os negros e pardos somam apenas 3,2%, e o conjunto de classificados como não brancos não atinge 5%. Ou seja, entre aqueles docentes que informaram a cor ou raça, mais de 95% são brancos. Note-se também que, além do uso da categoria “negro” ao invés da categoria “preto” utilizada pelo IBGE, é utilizada a categoria “Vermelho”, na qual duas pessoas foram enquadradas. A

tabela abaixo apresenta os dados relativos aos docentes que informaram sua raça ou cor:

Tabela III - Docentes que informaram raça ou cor

Cor	Nº	%
Amarelo	7	0,73
Branco	913	95,80
Negro	11	1,15
Pardo	20	2,10
Vermelho	2	0,21
Total preenchido	953	100,00

Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Superintendência de Gestão de Pessoas da UFRGS em resposta à pedido de informação com base na Lei de Acesso à Informação

Em relação aos servidores técnico-administrativos, conforme informações da SUGESP, apenas 1.173 informaram sua raça ou cor, correspondendo a 47% de um total de 2.484 técnicos. Entre aqueles que informaram sua raça ou cor, os negros e pardos somam 16,2% e o conjunto de classificados como não brancos não chega a 20%. Note-se que aqui igualmente foram utilizadas categorias raciais distintas daquelas previstas pelo IBGE, com a ocorrência de quatro respostas enquadradas na categoria “Vermelho”. A tabela abaixo apresenta os dados relativos aos técnicos que informaram sua raça ou cor:

Tabela IV - Técnicos que informaram raça ou cor

Cor	Nº	%
Amarelo	23	1,96
Branco	955	81,42
Negro	104	8,87
Pardo	87	7,42
Vermelho	4	0,34
Total preenchido	1173	100,00

Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Superintendência de Gestão de Pessoas da UFRGS em resposta à pedido de informação com base na Lei de Acesso à Informação

Em que pese a incompletude dos dados, é importante destacar que em comparação com os segmentos dos discentes e dos técnicos, o segmento dos docentes apresentou o maior percentual de brancos, que foi de 95,8%, muito

distante do percentual de brancos na população do Rio Grande do Sul que é de 79% (Augustin *et al*, 2021), enquanto entre os técnicos esse percentual foi de 81,42% e entre os alunos foi de 78,19%, estando estes últimos mais próximos da distribuição racial da população gaúcha. Outro dado a ser destacado é a ausência de técnicos e docentes indígenas nos dados apresentados, indicando que em princípio a Universidade não conta com pessoas indígenas nesses quadros, ou, se conta, estas não aparecem nos dados disponíveis.

Considerando que na resposta ao meu pedido de acesso à informação a SUGESP sugeriu que eu contatasse diretamente o Departamento de Administração de Pessoal para tirar eventuais dúvidas, fiz contato com este setor por e-mail em julho de 2022, buscando compreender um pouco melhor os dados relativos aos servidores docentes e técnico-administrativos. Em relação aos motivos do não preenchimento das informações de raça ou cor, o Departamento informou que esse dado não é obrigatório e que ele é coletado através de um formulário⁴⁷ preenchido pelos servidores quando ingressam na instituição.

Para compreender se a categoria de cor ou raça “Vermelho” poderia ser alguma referência aos povos indígenas, fiz mais duas perguntas na mesma consulta por e-mail, que transcrevo com as respostas abaixo:

Pergunta: Em relação às categorias de cor ou raça utilizadas na classificação daqueles servidores que têm essas informações preenchidas, seria possível informar que grupos étnicos a categoria de cor ou raça "Vermelha" abrange?

Resposta: O servidor autodeclara sua cor ou raça no formulário de informações pessoais, dessa forma não há categorização dos grupos étnicos, ainda que o servidor tenha ingressado por reserva de vagas para candidatos negros.

Pergunta: Tendo em vista as categorias de cor ou raça do IBGE (amarela, branca, indígena, parda e preta), a cor ou raça "Indígena" está contemplada entre os dados de raça/cor coletados entre os servidores docentes e técnicos?

Resposta: O formulário preenchido pelos servidores na posse em cargo público possui campo genérico relacionada à declaração de cor/etnia. (Departamento de Administração de Pessoal /SUGESP/UFRGS, Comunicação por e-mail, Jul. 2022)

A primeira resposta indica que não é possível saber que grupos étnicos seriam abrangidos pela categoria “Vermelho”, enquanto a segunda resposta

⁴⁷ Formulário de Dados do Nomeado. Acesso em 28 Ago. 2022. Disponível em https://www.https://www.ufrgs.br/progesp/wp-content/uploads/Nomea%C3%A7%C3%A3o,Posse_e_Exerc%C3%ADcio/Dados_Nomeado.pdf

informa que os servidores preenchem “um campo genérico de cor/etnia”. Ao consultar o formulário⁴⁸, podemos observar que há um campo aberto para que os servidores respondam sua “cor/etnia”, ou seja, os próprios servidores se autodeclararam utilizando termos próprios, uma vez que o formulário não apresenta categorias prévias para assinalar; nem aquelas utilizadas pelo IBGE (Amarela, Branca, Indígena, Parda e Preta), nem aquelas constantes nas respostas encaminhadas pela SUGESP (Amarelo, Branco, Negro, Pardo e Vermelho). Desse modo, em se tratando de uma categoria aberta, suas respostas necessariamente passaram por um processo de categorização pela administração da Universidade, que resultaram nas categorias que nos foram informadas pela SUGESP; uma vez que em levantamentos com uma quantidade de respostas como as apresentadas aqui (953 para os docentes e 1.173 para os técnicos), o esperado é que os respondentes apresentem uma grande variedade de termos para se autodeclararem quanto à sua raça ou cor, os quais, por sua vez, necessitam de um trabalho de categorização para que possam ser contados, analisados e utilizados.

Diante disso, podemos nos perguntar como uma universidade que forma intelectuais/profissionais no campo das relações etnicorraciais faz uso de categorias tão arbitrárias de raça ou cor para conhecer seus servidores? Parece que a universidade, enquanto espaço de saber, está impermeável ao próprio conhecimento que produz e, enquanto instituição estatal, também está impermeável aos conhecimentos e procedimentos desenvolvidos no interior do próprio Estado a exemplo dos critérios de classificação étnicorracial estabelecidos pelo IBGE, que são referência no campo científico e também são referência, ou deveriam ser, em toda a administração pública.

Os dados apresentados mostram que o que a instituição sabe sobre si é muito pouco, não mostram o necessário, mas mostram que a branquitude não tem pressa; a branquitude, que permanece sendo hegemônica na gestão, na docência e entre os discentes, e que permanece sendo privilegiada na universidade como em muitos outros espaços sociais de prestígio, não sente necessidade de saber quantos professores brancos, negros e indígenas trabalham na universidade, por exemplo. Em um contexto de racismo estrutural e considerando que as reservas de vagas

⁴⁸ Idem.

raciais constituem medidas que visam o combate ao racismo e à desigualdade racial, é necessário que sejam produzidas informações que permitam conhecer com a maior exatidão possível o perfil étnicorracial de todos os segmentos da instituição, discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e terceirizados⁴⁹. Para tanto, é necessário que haja ações institucionais de incentivo ao registro de autodeclarações étnicorraciais por parte dos diferentes segmentos da universidade, bem como um tratamento científico desses dados, incluindo a atualização das categorias de raça ou cor utilizadas nesses registros conforme as categorias previstas pelo IBGE.

Do contrário, como fazer uma política antirracista sem dados? Como estabelecer metas de equidade racial, sem a coleta, organização, análise e divulgação de dados? A Universidade precisa planejar e organizar seus dados institucionais sobre essa questão, conhecer e divulgar a composição étnico-racial dos seus diferentes segmentos, de modo a possibilitar o monitoramento social e o planejamento de ações de combate ao racismo e à desigualdade racial na própria instituição.

4.2 - Estudantes indígenas em cursos de graduação da UFRGS

Na UFRGS, a principal forma de ingresso dos estudantes indígenas é o Processo Seletivo Específico Para Ingresso de Estudantes Indígenas, previsto como parte do Programa de Ações Afirmativas da Universidade desde a sua criação com a Decisão UFRGS/CONSUN Nº 134/2007. Através desse processo, desde 2008, os estudantes indígenas ocupam 10 vagas suplementares por ano, sendo que a escolha dos cursos é realizada através de consulta às comunidades indígenas por meio de reuniões com suas lideranças e estudantes indígenas que já são alunos da Universidade. Conforme Ames (2019), os estudantes indígenas da UFRGS pertencem predominantemente à etnia kaingang, correspondendo estes a 84,4% dos ingressantes indígenas, seguidos pelos estudantes guarani, que correspondem

⁴⁹ Nascimento (2021) destaca que há um número elevado de não declaração racial no Censo de Educação Superior, cujos dados são coletados a partir de dados enviados anualmente pelas IES ao INEP desde 1997. A autora ressalta que esse número elevado de não declaração racial evidencia um dos “efeitos do racismo na Educação Superior” (NASCIMENTO, 2021, 78).

a 12,5%. Há ainda estudantes dos povos Fulni-ô, Juruna e Quechua, correspondendo aos 3% restantes dos estudantes indígenas.

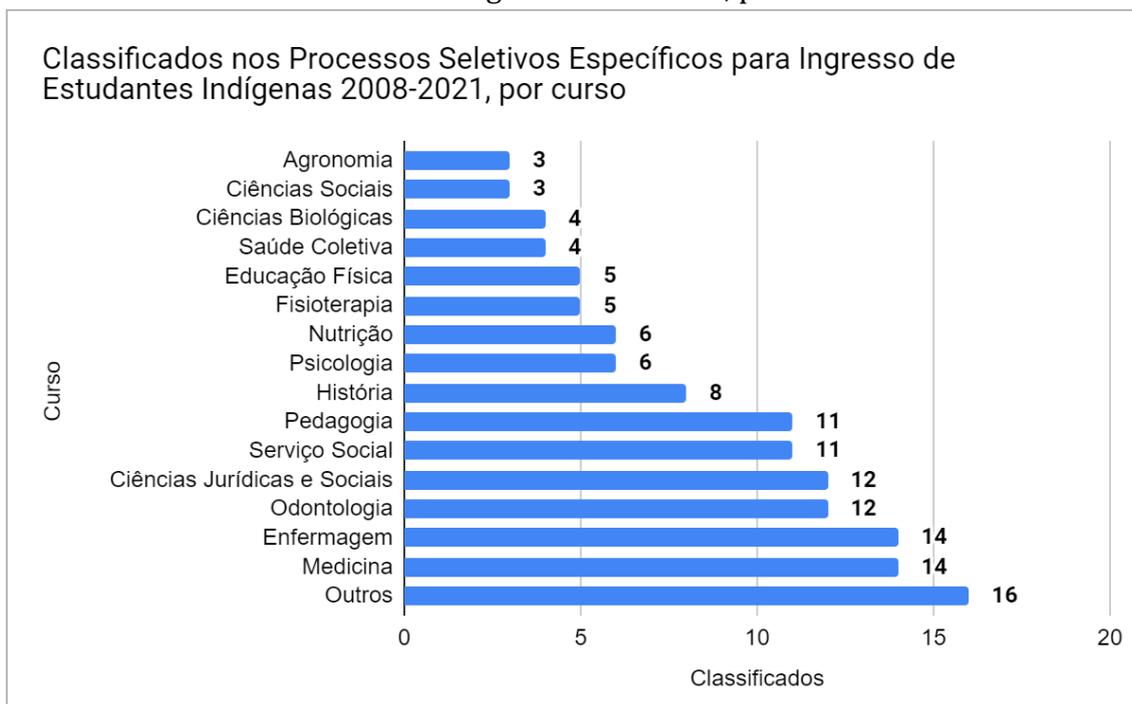
Os povos Kaingang e Guarani são os povos indígenas com maior densidade populacional no Rio Grande do Sul. Dados do último Censo Demográfico do IBGE indicavam uma população indígena de 34 mil pessoas indígenas no Rio Grande do Sul no ano de 2010, com aproximadamente 18 mil pessoas vivendo em terras indígenas e cerca de 15 mil vivendo fora de terras indígenas (IBGE, 2012). Segundo Liebgott (*apud* BONIN, 2016), no estado existem 77 terras indígenas, a maior parte aguardando demarcação, sendo 22 acampamentos situados em beiras de rodovias.

Os Kaingang, pertencentes à família linguística Jê, estão entre os povos indígenas mais numerosos do território brasileiro, somando cerca de 37 mil indivíduos no país, distribuídos pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo (IBGE, 2012). A população Guarani, pertencente à família linguística Tupi-Guarani, também faz parte das mais numerosas populações indígenas do país e é formada por três parcialidades: Mbyá, parcialidade predominante no Rio Grande do Sul, também vivem nos estados de Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e São Paulo, e, fora do Brasil, na Argentina e no Paraguai; Kaiowá, que habitam o estado do Mato Grosso do Sul e o Paraguai (ISA, s/d), e Ñandeva, que vivem nos estados da região Sul, em São Paulo e Mato Grosso do Sul, e, fora do Brasil, na Argentina e no Paraguai (ISA, s/d).

Entre 2008 e 2021, foram classificados 134 candidatos ⁵⁰ nos processos seletivos específicos para o ingresso de estudantes indígenas, sendo a maior parte em cursos na área da saúde, e nos cursos de direito, serviço social e pedagogia. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos classificados por curso.

⁵⁰ Ames (2019) analisou o perfil dos candidatos indígenas classificados no Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas da UFRGS no período de 2008 a 2017, revelando que em média 58,3% dos classificados eram mulheres e que 74,5% do total de classificados tinham até 25 anos. Ainda, 98% dos classificados eram provenientes do Rio Grande do Sul, sendo que as Terras Indígenas mais representadas entre estes eram: “Guarita, com 17,7%; Nonoai, com 14,6%; Lomba do Pinheiro, com 10,4%; e Votouro, com 8,3%” (AMES, 2019, 108).

Gráfico 1 - Classificados nos Processos Seletivos Específicos para Ingresso de Estudantes Indígenas 2008-2021, por curso

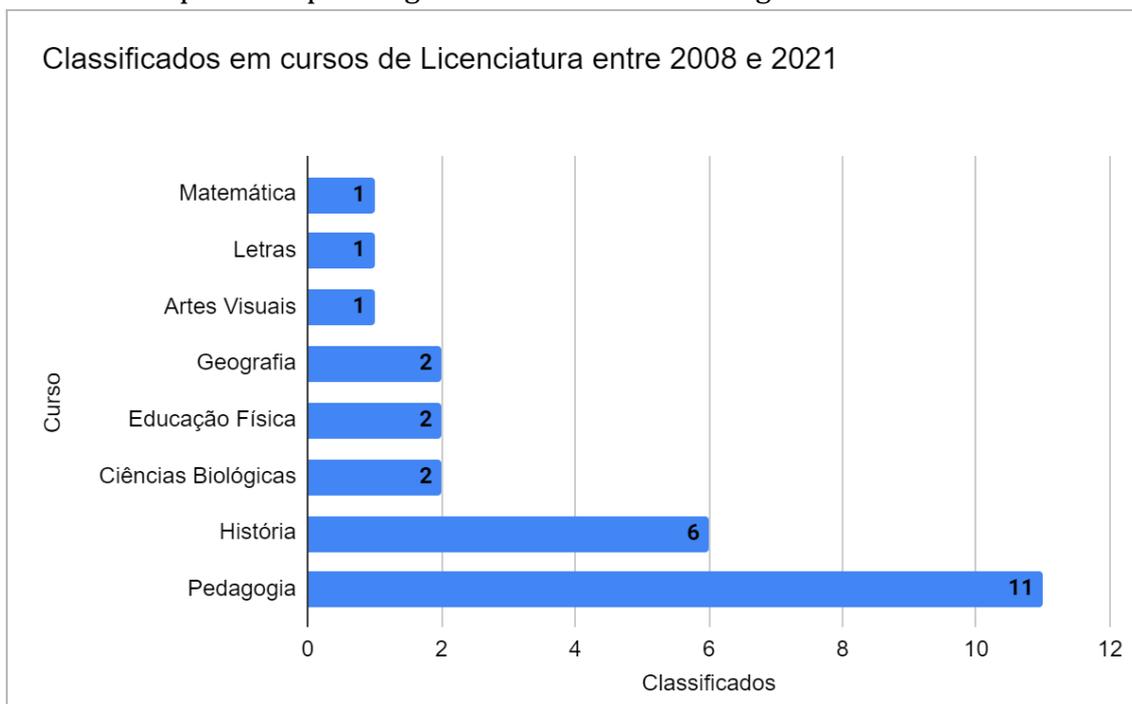


Elaborado pela autora a partir de sistematização das listas de candidatos classificados no Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas entre os anos de 2008 e 2021, publicadas no site da UFRGS.

Considerando as listas de candidatos classificados dos processos seletivos específicos para estudantes indígenas⁵¹, tivemos 26 classificados para cursos de licenciatura entre 2008 e 2021, correspondendo a 19% do total de candidatos indígenas classificados (134 candidatos). O quadro abaixo mostra a distribuição dos classificados em cursos de licenciatura no Processo Seletivo para Ingresso de Estudantes Indígenas da UFRGS entre 2008 e 2021:

⁵¹ As listas de candidatos classificados nos processos seletivos específicos para estudantes indígenas estão disponíveis em <<http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/>>.

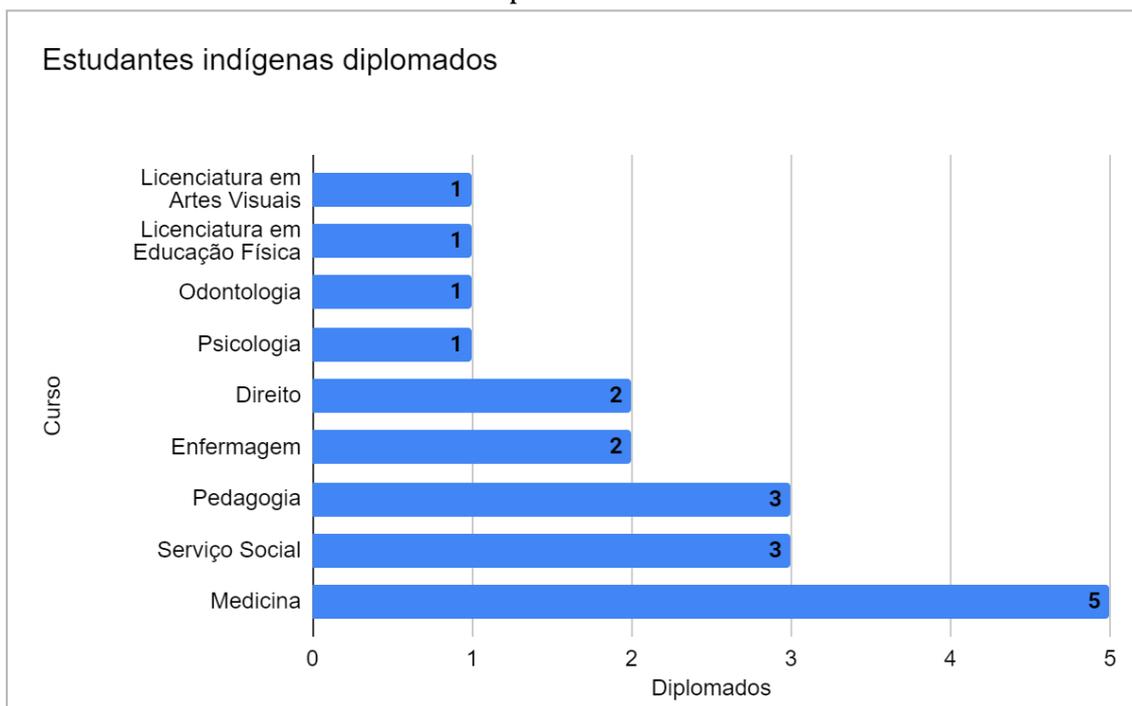
Gráfico 2 - Classificados em Cursos de Licenciatura nos Processos Seletivos Específicos para Ingresso de Estudantes Indígenas 2008-2021



Elaborado pela autora a partir de sistematização das listas de candidatos classificados no Processo Seletivo Específico para Estudantes Indígenas entre os anos de 2008 e 2021, publicadas no site da UFRGS.

Em relação aos diplomados, até o momento a Universidade formou 19 estudantes indígenas em 9 cursos, sendo que o curso que mais formou alunos foi o de Medicina, com cinco diplomados, seguido pelos cursos de Pedagogia e Serviço Social, que diplomaram 3 alunos indígenas cada um. O gráfico abaixo mostra a distribuição dos diplomados indígenas por curso.

Gráfico 3 - Diplomados 2012- 2021



Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Coordenadoria de Ações Afirmativas a partir de solicitação realizada por e-mail em outubro de 2021.

Dos 134 candidatos classificados entre 2012 e 2021, 77 são relativos ao período de ingresso entre 2008 e 2015 e, em princípio, poderiam ter se formado até 2021, a se considerar o tempo médio dos cursos de graduação que duram entre quatro e seis anos, ou seja, oito a doze semestres. No entanto, como vimos, foram apenas 19 diplomados até o momento. Os cursos com mais classificados são os cursos com mais diplomados, com exceção do curso de Odontologia, que teve 12 classificados e apenas um diplomado no período considerado (2008-2021), sendo que foram oito classificados entre 2008 e 2015. Considerando que o curso diurno de Odontologia tem 12 semestres, seis anos de duração, os oito alunos classificados até 2015 poderiam estar agora formados⁵². Já, o curso de História teve oito

⁵² Atualmente o curso de Odontologia tem dois horários, diurno (com 12 semestres de duração) e noturno (com 16 semestres de duração), sendo que o noturno foi implementado a partir de 2010. Conforme as listas de classificados, apenas um dos alunos foi classificado para o curso noturno, no ano de 2020. Entre os diversos fatores que podem atuar para essa baixa diplomação na Odontologia, considero a hipótese de que o modelo do currículo do curso contribui para este quadro, tendo em vista que seus pré-requisitos retém o aluno que reprova em alguma disciplina de qualquer etapa e o impedem de cursar disciplinas das etapas posteriores enquanto não obtiver aprovação naquela(s) disciplina(s) em que reprovou. Ou seja, se, por exemplo, um aluno cursou todas as disciplinas da terceira etapa e reprovou em uma delas, no semestre seguinte ele apenas poderá cursar essa disciplina em que obteve reprovação, não terá opção de se matricular em nenhuma disciplina da quarta etapa ou de outras etapas posteriores, pois todas as disciplinas de uma etapa precedente são

candidatos classificados, mas não teve nenhum diplomado indígena até o momento, sendo que foram seis classificados entre 2008 e 2013.

Em relação aos cursos de licenciatura, dos 26 classificados nos processos seletivos específicos entre 2008 e 2021, 19 são relativos ao período entre 2008 e 2016 e, em princípio, poderiam ter se formado até 2021, a se considerar o tempo médio dos cursos de licenciatura que duram entre quatro e cinco anos, ou seja, oito a dez semestres; mas apenas cinco se diplomaram até o momento (três em Pedagogia, um em Artes Visuais e um em Educação Física), correspondendo a 19% do total de estudantes indígenas diplomados pela UFRGS. Note-se que o percentual de diplomados indígenas em cursos de licenciatura equivale ao percentual de estudantes indígenas classificados em cursos de licenciatura nos processos seletivos entre 2008 e 2021, que foi de 19% do total de classificados.

4.3 - Sai a vítima, ficam os agressores: um kaingang a menos na UFRGS

Como dito anteriormente, é de conhecimento público que um estudante kaingang do curso de Medicina Veterinária abandonou o curso após ter sido vítima de um ataque racista com uso de violência física por outros estudantes em frente à Casa do Estudante (CEU) da UFRGS, no centro de Porto Alegre, em 2016 (BONIN, 2016; KANNENBERG, 2016). Em nota de repúdio, assinada por diretórios acadêmicos da UFRGS e da PUCRS, estudantes relatam que Nerlei Fidelis e seu sobrinho foram ofendidos por um grupo de estudantes de engenharia da UFRGS e da PUCRS que lhes perguntavam “o que esses indígenas estão fazendo aí?” (CEB, DCE PUCRS, DCE UFRGS, 2016) quando se aproximaram da Casa do Estudante. Nerlei se dirigiu ao grupo para saber quem estava fazendo os insultos e então foi agredido com socos e pontapés até cair desmaiado no chão. A nota ainda relata que, mesmo após a saída dos agressores, nenhum servidor da Universidade prestou auxílio ao aluno agredido que estava a poucos metros da CEU. Segundo reportagem do CIMI (2016a), a CEU tem seguranças 24 horas por dia, mas não houve intervenção da segurança no momento da agressão. Além disso, a segurança

pré-requisitos para a etapa posterior. Conforme currículo do curso disponível no site da UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos>

somente teria notificado a Direção da Casa do Estudante na segunda-feira, sendo que o fato ocorreu na madrugada do sábado, dia 19 de março (CIMI, 216a).

Alguns jornais informaram que a UFRGS abriria um procedimento administrativo e que, segundo pronunciamento da Universidade, seriam tomadas as providências cabíveis após apuração dos fatos (CIMI, 2016a; G1, 2016; KANNENBERG, 2016). Segundo o Jornal da Universidade, a instituição publicou uma nota sobre o caso quatro dias depois do ocorrido informando que “Todos os procedimentos para a apuração dos fatos estão sendo tomados, bem como as providências necessárias pelas instâncias pertinentes” (CARDOSO, 2016). Além disso, o estudante registrou queixa e prestou depoimento à Polícia Federal, que abriu um inquérito dias depois do ocorrido.

Na época, em duas ocasiões o advogado de Nerlei comentou sobre o impacto das agressões para o estudante e o que se esperava da Universidade:

Onir conta que o estudante está machucado e assustado com o que ocorreu. “Ele está tendo dificuldades para comparecer às aulas. Para ele é quase como um ambiente hostil.” Para ele não há dúvida sobre a motivação das agressões. “Foi racismo. É uma realidade que a gente vive na sociedade, insistentemente.” (G1, 2016)

“Ele está muito constrangido e revoltado. O impacto emocional é bem devastador”, afirmou ao jornal Sul21 o advogado de Nerlei, Onir Araújo, que é membro da Frente de Defesa dos Territórios Quilombolas. “A exigência é bem simples: o afastamento imediato e a expulsão dos estudantes”, explicou Onir. (CIMI, 2016b)

Enquanto Nerlei trancou seu curso em consequência das agressões sofridas, os estudantes agressores vinculados à UFRGS continuavam frequentando suas aulas normalmente, conforme reportagem do Jornal da Universidade em agosto do mesmo ano, que entrevistou Marcos Vesolosquzki, sobrinho de Nerlei, que também era estudante da UFRGS na época e falou sobre o assunto: “Ele sofreu agressão física. Teve que trancar o curso e foi para o interior’, relata Marcos ao manifestar indignação com o fato de os acusados pela agressão ainda estarem frequentando as aulas” (CARDOSO, C2, 2016). Mais tarde, Nerlei acabou desistindo do seu curso e se desligou da UFRGS. Nas falas de Marcos é possível perceber que a agressão impactou aos demais estudantes indígenas da instituição:

Depois de um episódio de violência, diz que isso ficou ainda mais complicado. “Muitos indígenas ficaram apavorados com a agressão e com medo de ir para os cursos. Mas nos mobilizamos enquanto coletivo para cobrar um posicionamento da Universidade. Estamos atentos. Não foram nem ouvidos todos os implicados”, critica. (CARDOSO, C2, 2016)

A citada reportagem foi publicada em um Caderno Especial do Jornal da Universidade, Caderno JU, com o seguinte título: “Diversos, mas iguais” e com o seguinte subtítulo, que já mostra a tônica da abordagem sobre o assunto: “Intolerância - Preconceito e hostilidade no ensino superior são reflexos da realidade brasileira”, ou seja, a Universidade é apenas um reflexo da sociedade, portanto, sua responsabilidade sobre esses temas pode ser relativizada e sua capacidade de resolvê-los mais ainda, porque seriam problemas que vem de fora da Universidade. O Caderno basicamente aborda o caso de violência contra Nerlei e casos de violência de gênero na Universidade, em entrevistas realizadas com alguns alunos e com as coordenações do Núcleo de Assuntos Disciplinares, da Ouvidoria e do Programa de Ações Afirmativas da Universidade, bem como entrevistas com docentes. O Núcleo de Assuntos Disciplinares faz um “contraponto”, segundo o Caderno, à fala de Marcos Vesolosquzki sobre a violência contra o estudante kaingang. Conforme a coordenadora do Núcleo, “parte significativa do que é percebido como morosidade da instituição ou como negligência, na verdade, é fruto dos trâmites que devem ser seguidos, segundo a legislação vigente”. Após informação sobre os trâmites que devem ser seguidos em um processo disciplinar, a coordenadora finaliza:

Se não forem respeitados os parâmetros estabelecidos legalmente, o resultado final pode ser anulado. Nesse sentido, no caso da agressão a Nerlei, a coordenadora do NAD aponta um entrave para o processo: ele foi convocado para depor, mas não compareceu. (CARDOSO, C2, 2016)

A considerar que o aluno ficou muito abalado com as agressões recebidas, que estava com dificuldade para voltar a frequentar as aulas e que acabou retornando para casa e desistindo do curso, pode-se questionar em que medida ele teria condições psicológicas para retornar ao ambiente da Universidade e prestar depoimento durante a tramitação do processo disciplinar. Embora o caso tenha tido grande repercussão dentro e fora da Universidade, os resultados do processo disciplinar instaurado na instituição não foram publicizados.

Desse modo, em março de 2022, encaminhei consulta ao Núcleo Disciplinar da UFRGS através de e-mail e fui informada de que foi instaurado procedimento disciplinar na época, mas que o seu resultado seria sigiloso e que os agressores não pertenciam aos quadros da UFRGS. Em agosto, encaminhei nova solicitação, dessa

vez, através da Plataforma Fala.BR, com base na Lei de Acesso à Informação, Lei 12.527/2011. Encaminhei a seguinte pergunta:

Gostaria de saber se a Universidade tomou alguma providência administrativa em relação ao caso de agressão do estudante indígena do curso de Medicina Veterinária, Nerlei Fidelis, ocorrida em 19 de março de 2016, na frente da Casa do Estudante da UFRGS, na Avenida João Pessoa, Centro de Porto Alegre, amplamente noticiado na época. Caso tenha havido alguma providência administrativa, houve a aplicação de alguma sanção? (Pedido de acesso à Informação realizado pela autora em agosto de 2022)

E então obtive a seguinte resposta:

Em atenção ao pedido de acesso à informação, o Núcleo de Assuntos Disciplinares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul informa que “o fato envolvendo a agressão do estudante indígena, Nerlei Fidelis, na frente da Casa do Estudante da UFRGS, foi apurado mediante a instauração de Processo Disciplinar Discente (PDD). O PDD foi instaurado contra os três alunos da UFRGS que praticaram a agressão. A Comissão Processante decidiu indiciar apenas dois destes três discentes. No relatório final, a referida Comissão sugeriu que fosse aplicada a penalidade de suspensão pelo período de 60 dias. Na sequência, a Autoridade competente proferiu julgamento acolhendo a sugestão dada pela comissão processante, no sentido de aplicar a pena de 60 dias de afastamento de todas as atividades universitárias aos estudantes acusados. As penas foram aplicadas e registradas nos assentamentos estudantis destes alunos pelas suas respectivas Unidades Acadêmicas”. Cordialmente Ouvidoria da UFRGS / Serviço de Informações ao Cidadão. (Resposta da Ouvidoria da UFRGS a pedido de Acesso à Informação).

Resultado muito distante daquele esperado pelos estudantes indígenas, pelo movimento estudantil, pelas organizações indigenistas e movimentos sociais que reivindicaram o desligamento dos agressores da instituição (CIMI, 2016b; CEB; DCE PUCRS, DCE UFRGS, 2016).

Sem mais informações sobre o Processo Disciplinar, consultei o Código Disciplinar Discente da Universidade para tentar entender qual teria sido o enquadramento que gerou a punição de suspensão por 60 dias. Desse modo, o inciso III do artigo 4º prevê, entre as sanções possíveis, a “suspensão, implicando o afastamento do discente de todas as atividades universitárias por um período não inferior a 3 (três), nem superior a 60 (sessenta) dias, ressalvada a aplicação de agravante”.

Tendo em vista o artigo 6º, que classifica as infrações e define suas respectivas sanções, entendemos que possivelmente a infração foi enquadrada como grave ou gravíssima, pois a penalidade de suspensão aplica-se apenas a estes

dois casos: “graves, passíveis de repreensão ou suspensão máxima de 30 (trinta) dias, ressalvada a aplicação de agravante” e “gravíssimas, passíveis de suspensão ou de desligamento” (UFRGS, 2003). O artigo também estabelece que a ocorrência de agravante “autoriza a aplicação de sanção hierarquicamente mais grave, no caso de advertência ou repreensão, ou o aumento da sanção até a metade, no caso de suspensão” - que corresponderia a 60 dias no caso das infrações graves - e define o que seriam os agravantes:

(...) reincidência em infração da mesma gravidade; **cometimento de infração mediante violência ou grave ameaça**, com emprego de arma ou com substância inflamável, explosiva ou intoxicante; ou cometimento de infração por discente que se serve de anonimato ou de nome fictício ou suposto. (UFRGS, 2003 - grifo meu)

Assim, resta compreender quais são as infrações enquadradas como graves ou gravíssimas. Conforme o Código Disciplinar:

Art. 9º – São infrações disciplinares discentes graves:

I – exigir para si ou para outrem vantagem indevida;

II – opor-se à execução de ato legal, mediante violência ou grave ameaça;

III – ofender a integridade física ou a saúde de outrem;

IV – vender drogas ou substâncias entorpecentes nas dependências da Universidade;

V – utilizar pessoal ou recursos materiais da Universidade em serviços ou atividades particulares;

VI – constranger alguém, mediante grave ameaça, ou depois de lhe haver reduzido, por qualquer outro meio, a capacidade de resistência, a não fazer o que a lei permite, ou a fazer o que ela não manda;

VII – destruir, inutilizar ou furtar coisa pública ou alheia;

VIII – deteriorar o patrimônio histórico, artístico, científico, cultural ou ambiental da Universidade;

IX – plagiar, total ou parcialmente, obras literárias, artísticas, científicas, técnicas ou culturais;

X – apresentar, em nome próprio, trabalho que não seja de sua autoria;

XI – divulgar, ceder ou comercializar, sem a autorização da autoridade competente, dados relativos a pesquisas da Universidade;

XII – acessar computadores, softwares, dados, informações, redes ou porções restritas do sistema computacional da Universidade, sem a devida autorização, prejudicando, sob qualquer forma, o seu normal funcionamento; e

XIII – utilizar o nome ou símbolo da Universidade, sem a anuência da autoridade competente.

Art. 10 – São infrações disciplinares estudantis gravíssimas:

I – destruir ou inutilizar o patrimônio histórico, artístico, científico, cultural ou ambiental da Universidade;

II – praticar violência que resulte lesão corporal grave, gravíssima ou morte;

III – praticar estupro ou atentado violento ao pudor;

IV – constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, e com o intuito de obter para si ou para outrem indevida vantagem, a fazer, tolerar que se faça ou deixar de fazer alguma coisa;

V – praticar, induzir ou incitar, por qualquer meio, a discriminação ou preconceito de raça, sexo, cor, etnia, religião ou procedência nacional;

VI – valer-se do nome e símbolos da Universidade para lograr proveito pessoal ou de outrem. (UFRGS, 2003 - grifos meus)

Considerando que a resposta da Ouvidoria se refere à “penalidade” ou à “pena” dos agressores no singular, entendemos que possivelmente houve apenas um enquadramento, ou seja, possivelmente houve o reconhecimento de apenas uma infração por parte dos agressores. O que nos leva a entender que pode não ter havido enquadramento do fato no inciso V do artigo 10, que inclui a prática de discriminação ou preconceito étnicorracial entre os tipos de infração gravíssima: “praticar, induzir ou incitar, por qualquer meio, a discriminação ou preconceito de raça, sexo, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (UFRGS, 2003). Por outro lado, se houve enquadramento em duas infrações, por agressão e também por discriminação ou preconceito, podemos entender que a penalidade para cada infração seria de 30 dias, o que resultaria 60 dias de suspensão. Desse modo, em que pese os relatos de testemunhas e das vítimas relatados na mídia, que evidenciam uma situação de racismo⁵³, temos elementos para supor que possivelmente a ofensa étnicorracial não tenha sido considerada na imputação das penalidades, ou, se foi considerada, gerou uma punição de 30 dias de suspensão.

Cabe ainda outra indagação acerca da resposta encaminhada pela Ouvidoria, a qual informa que “O PDD foi instaurado contra os três alunos da UFRGS que praticaram a agressão. A Comissão Processante decidiu indiciar apenas dois destes três discentes.” Se três alunos da UFRGS praticaram a agressão, por que razão foram indiciados apenas dois alunos? Por que razão o terceiro agressor não foi indiciado?

No fim, o que vemos é que o resultado da ação/omissão da Universidade sobre esse caso foi desfavorável não apenas ao aluno agredido e aos demais estudantes indígenas e povos que representam nessa instituição, mas também foi desfavorável ao Próprio Programa de Ações Afirmativas da Universidade, que tem

⁵³ Importante destacar que aqui o termo “racismo” é empregado desde uma perspectiva sociológica, enquanto construção social que não se restringe à tipificação da legislação brasileira, a qual distingue os crimes de racismo e injúria racial. Da forma como é tratada aqui, a noção de racismo também inclui os casos tipificados como injúria racial no âmbito jurídico, considerando que esta constitui uma manifestação do racismo brasileiro.

como objetivos o ingresso e permanência de estudantes negros, indígenas, deficientes e de baixa renda, bem como a promoção da diversidade e da educação das relações étnicorraciais na UFRGS⁵⁴. Por outro lado, gerou uma pena branda para os agressores, que possivelmente puderam se formar em seus cursos enquanto a vítima desses agressores, abalada pela violência, não reconheceu condições institucionais para continuar estudando. Assim, pode-se entender que esse resultado, simbolicamente, configura a expulsão da vítima, que “sofreu a pena máxima” nesse caso, que é o desligamento da Universidade. A UFRGS, que internamente cultiva o orgulho de atingir as primeiras posições em sucessivas avaliações do ensino superior no Brasil, não pode se orgulhar de formar Nerlei, um kaingang a menos na instituição. Poderia se orgulhar de formar três agressores?

⁵⁴ Conforme o artigo 2º da Decisão UFRGS/CONSUN Nº 134/2007:

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas tem por objetivos: I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos; II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário; III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais; IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Capítulo 5 - Narrativas de estudantes kaingang e guarani diplomados na UFRGS

As próximas sessões pontuam temas elencados a partir da leitura dos trabalhos acadêmicos de oito estudantes indígenas diplomados. São analisados oito TCCs, sete de diplomados kaingang e um de um diplomado guarani - o único diplomado guarani pela UFRGS até o momento. É importante destacar que esses trabalhos acadêmicos não serviram unicamente como dados de pesquisa, mas como referenciais teóricos ao mesmo tempo. Assim, o que se apresenta não é apenas análise, é também diálogo com suas produções, pois são trabalhos que depõem e analisam situações que os autores indígenas vivenciaram em suas formações. O quadro a seguir detalha os trabalhos estudados neste capítulo:

Autor	Título	Ano	Curso
Denize Letícia Marcolino	Saúde das Mulheres Indígenas no Brasil: uma revisão integrativa	2012	Enfermagem
Dorvalino Cardoso	Aprendendo com Todas as Formas de Vida do Planeta - Educação oral e educação escolar kaingang	2014	Pedagogia
Josias Loureiro Mello	A Língua Portuguesa na Sociedade Kaingang: um estudo na Terra Indígena Serrinha, RS	2015	Pedagogia
Angélica Domingos	O Bem Viver Kaingang: Perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas	2016	Serviço Social
Sirley Ribeiro	“Que Cor é a Nuvem Professora?” Narrativas de uma Professora Indígena Kaingang em Formação	2017	Pedagogia
Jéssica Vaz Silva	Interculturalidade em Saúde Indígena: uma revisão de literatura	2018	Odontologia
Rejane Nunes de Carvalho	Kanhgáng Êg My Há: para uma Psicologia Kaingang	2020	Psicologia
Daniel Acosta	“Como os Mbyá Guarani Podem Ajudar na Descolonização da Universidade?”	2020	Licenciatura em Artes Visuais
Dorvalino Cardoso	Kanhgág Jykre Kar - Filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos.	2017	Mestrado em Educação
Josias Loureiro Mello	A escola indígena kaingang e os desafios na educação infantil: Um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS.	2019	Mestrado em Educação

5.1 - Discurso inclusivo e práticas assimilatórias/ embranquecedoras

Com pouco mais de uma década do início do Programa de Ações Afirmativas, os percalços e as demandas dos estudantes indígenas são ainda muitas vezes estranhos para a Universidade, que até o seu ingresso estava habituada a estudar povos indígenas, mas não estava habituada a conviver com estes enquanto alunos e nem a compartilhar com eles seus conhecimentos nas salas de aula. Como mencionamos anteriormente, parece que a Universidade não é permeável ao próprio conhecimento que produz. Os povos indígenas já foram muito estudados pela UFRGS, assim como pelas universidades brasileiras em geral, mas, quando chegam na instituição, na maior parte das vezes, é como se esses estudos não existissem, pois parecem pouco impactar ou não impactar na forma como são recebidos e tratados em suas formações acadêmicas.

Apesar do discurso institucional afirmar o compromisso com o respeito às diferenças e auto-elogiar a própria política de inclusão⁵⁵, as práticas no interior da instituição muitas vezes acabam se constituindo em ações assimilatórias/ embranquecedoras, empurrando os estudantes indígenas para uma adaptação à cultura institucional, para que se moldem às suas pedagogias, às suas burocracias, aos seus espaços, para que atuem como um aluno padrão, que é idealmente - e estatisticamente - branco. Rejane Nunes de Carvalho, psicóloga kaingang diplomada pela UFRGS em 2020, e mestranda pela mesma instituição, aponta que apesar do “discurso inclusivo”, na prática a universidade se mostra ocidentalizada, branca, estruturada pelo racismo. E não é sem sofrimento que os estudantes indígenas vivenciam esse contexto:

A imposição da forma de vida dos fóg⁵⁶ e o não reconhecimento da nossa diferença pesam na alma e machucam, mas esse sofrimento muitas vezes é invisível para a universidade. Por trás de todo um

⁵⁵ Por exemplo, o compromisso com o respeito às diferenças é mencionado tanto no texto de apresentação da instituição em seu site (UFRGS, s/d), quanto na seção “Conheça a UFRGS” (s/d), na página do Programa Portas Abertas, que visa apresentar a Universidade para alunos do ensino médio e para a sociedade em geral. Já, o histórico do Programa de Ações Afirmativas menciona que, apesar de haver “permanentes desafios”, os resultados alcançados são “suficientes para a celebração do êxito dessa política de inclusão” (CAF/UFRGS, 2019).

⁵⁶ Significa não indígena, branco no idioma kaingang. A rigor, o Dicionário Kaingang-Português define “fóg” como “pessoa não indígena, não índio”. Entretanto, o mesmo dicionário apresenta um vocábulo adicional para indicar se a pessoa não indígena é preta ou africana, “fóg sá”: “de cor preta, africano” (WIESEMANN, 2002, 18); logo, entendo que de maneira geral o termo “fóg” está mais relacionado à pessoa branca.

discurso inclusivo, há na universidade o reflexo da sociedade ocidental, branca, estruturada pelo racismo. (CARVALHO, 2020, 12)

Ao contrário do discurso institucional⁵⁷, aqui o argumento de que a universidade reflete a sociedade não opera como uma justificativa para o racismo e a branquitude, mas como um alerta que indica a necessidade de ação. A Universidade precisa agir, se reconhecer institucionalmente e estruturalmente racista, branca, ocidentalizada, e criar mecanismos para deixar de reproduzir processos e práticas que interdita a presença de outras identidades étnicorraciais e socioculturais no seu espaço. Ou seja, a universidade precisa sair desse estado de continuar refletindo a branquitude e o racismo estrutural sem implementar ações articuladas para se tornar efetivamente plural, diversa, e combater as manifestações de racismo que se dão no seu interior.

O não reconhecimento da diferença cultural e dos saberes dos estudantes indígenas prévios ao ingresso na graduação, “pesa na alma”, machuca, gera sofrimento, como afirma Carvalho (2020). Dorvalino Cardoso, formado em Pedagogia pela UFRGS em 2014, mestre e doutorando pela mesma instituição, testemunha essa falta de reconhecimento e o impacto disso no início de sua formação no curso de graduação. O autor também faz uma crítica à forma de ensino da universidade baseada na reprodução da “ideia de outros”:

O curso favorece muito para a qualificação e construção da proposta pedagógica Kanhgág. Contudo o curso não percebe que existe outras línguas, etnias, alguns professores não percebem isto. Gostei de algumas coisas como Psicologia (pelo olhar sobre as crianças), de algumas disciplinas e dos trabalhos que tinham, e que podiam ser feitos da memória dos alunos; nem todas disciplinas valorizavam falar a partir do conhecimento de meu povo. Custei para me adaptar na universidade por este motivo, eu não quero apresentar a ideia de outros, queria apresentar a minha. Tinha a sensação que era um copista da ideia dos outros, montava os trabalhos a partir de outros. (...) No início queria ficar isolado, pois saía de minha comunidade, com um modo de pensar, de falar, uma sabedoria. E quando chegava na universidade tudo isto não era considerado. Não ficava tranquilo com esta condição. (CARDOSO, 2017, 20-21)

Mas, além do reconhecimento dos saberes prévios à graduação, o respeito às identidades étnicorraciais dos estudantes indígenas, necessário para a sua permanência na Universidade, também envolve o reconhecimento de suas

⁵⁷ Como, por exemplo, a edição do Jornal da Universidade que abordou a agressão ao estudante Nerlei Fidelis, visto no capítulo 4.

especificidades culturais de moradia, de convivência parental, de manutenção dos rituais próprios, conforme explica Angélica Domingos, assistente social kaingang, diplomada pela UFRGS em 2016, e mestranda pela mesma instituição:

(...) o acesso passa a ser garantido, no entanto a permanência, principalmente a garantia de viver culturalmente, é uma das maiores dificuldades no enfrentamento, como um processo de luta e resistência, assim como as demais políticas públicas. Como, por exemplo, a separação, principalmente dos estudantes que são mães/pais dos seus filhos, a moradia coletiva em moldes tradicionais, onde possamos manter nossas relações uns com os outros, mantendo nossos rituais, e o envolvimento de nossas crianças umas com as outras. Ademais, as demandas e dificuldades de permanência são inúmeras que extrapolam as necessidades materiais, isto requer pensar que a permanência de estudantes indígenas está além de garantias de subsídios financeiros, de condições socioeconômicas, pois engloba também condições que garantam suas especificidades culturais e modos de vida. (DOMINGOS, 2016, 43)

Sem o respeito às especificidades socioculturais dos diferentes povos aos quais os estudantes indígenas pertencem, a Universidade acaba atualizando uma política de “assimilação” à sociedade nacional, pressionando os estudantes à uma adaptação por vezes radical a processos educacionais e institucionais que via de regra estão orientados por uma perspectiva branca, eurocentrada e racista, assim como nos projetos de assimilação cultural, de cristianização, civilização ou nacionalização, que no passado através de iniciativas educacionais visavam a supressão das alteridades indígenas e o seu “embranquecimento”, sua transformação em cristãos, civilizados, trabalhadores nacionais/brasileiros/brancos.

Aqui nos aproximamos de uma ideia apresentada por Ames que reconhece nas práticas pedagógicas de alguns docentes entrevistados em sua pesquisa uma “ótica de assimilação” (MAZZARA *apud* AMES, 2019, 179), a qual se traduz na falta de reconhecimento das especificidades dos estudantes indígenas e no fato de serem tratados como qualquer outro aluno. Nas palavras da autora:

(...) o acadêmico indígena não é percebido como um estudante possuidor de uma distinta identidade étnico-cultural, mas de maneira genérica como um aluno idêntico aos outros, tanto em relação à sua formação escolar, quanto no que se refere ao seu pertencimento identitário. Esta perspectiva, mesmo se evidentemente inspirada em princípios igualitários, uma vez que busca oferecer aos estudantes as mesmas oportunidades de aprendizagem e de inserção social (CHIAPPELLI; GENTILE, 2016), se aproxima àquilo que Mazzara (2000, p. 179) define como uma “ótica de assimilação”, na medida em que o acadêmico indígena deve seguir regras estabelecidas com base em uma imagem

genérica de um estudante universitário – provavelmente branco e com uma boa formação escolar⁵⁸. (AMES, 2019, 179)

Ampliando um pouco essa perspectiva, entendo que as ações assimilatórias vão além das práticas docentes e também dizem respeito a outros mecanismos institucionais que tensionam os estudantes indígenas para um “embranquecimento”, tratando-os como um aluno padrão, como os currículos, que não dialogam *com* e não valorizam *os* saberes indígenas e a ausência de protocolos diferenciados para o atendimento aos estudantes indígenas em diferentes serviços da Universidade, especialmente na assistência estudantil⁵⁹, que constitui um dos pilares para a sua permanência no ensino superior (BRITO, 2016). Além disso, como dito acima, entendo que tais ações não deixam de constituir uma atualização de processos assimilatórios que ao longo da história posicionaram os indígenas em um lugar de não conhecimento e de subalternidade em uma hierarquia social na qual o branco ocupa a posição mais alta, constituindo uma “referência de

⁵⁸ Aqui reside uma discordância minha com Ames (2019), que ao longo do trabalho adjetiva a formação escolar dos estudantes indígenas como “pior” ou “inferior” em relação aos demais estudantes da UFRGS, cuja formação escolar seria “melhor” ou “boa”. Em que pese compreender que a autora se refere às desigualdades educacionais entre os primeiros e os segundos, entendo que a expressão dessas desigualdades e diferenças educacionais em adjetivações como “melhor” ou “pior” se inscreve dentro de uma perspectiva da branquitude eurocentrada, que hierarquiza os saberes de diferentes povos e raças mantendo o branco e os conhecimentos que este elegeu no topo dessa hierarquia, invisibilizando e desvalorizando os saberes tradicionais e comunitários dos povos indígenas e de outros não brancos. Outra ressalva tem a ver com a menção de que haveria “menor exigência dos processos seletivos a que são submetidos os candidatos indígenas em comparação àquele convencional” (AMES, 2019, 20), desconsiderando que, apesar de serem avaliadas menos áreas de conhecimento em comparação com aqueles que ingressam via vestibular ou SISU, as áreas avaliadas - língua portuguesa e redação - são de alto nível de dificuldade para os estudantes indígenas, que em geral têm o português como segunda língua ou vêm de contextos sociolinguísticos em que fazem parte das primeiras gerações a falar e/ou ler e escrever em língua portuguesa. Entendo que essas questões, contudo, não invalidam as contribuições de sua pesquisa, que, entre outras coisas, inovou ao entrevistar docentes em um contexto acadêmico no qual as investigações sobre a presença indígena no ensino superior se voltam quase unicamente para a figura dos estudantes indígenas.

⁵⁹ Poucas ações são diferenciadas para os estudantes indígenas na assistência estudantil da Universidade. Uma delas é a reserva de vagas para calouros indígenas na Casa do Estudante Universitário e a Casa do Estudante Indígena, recentemente criada após intensa mobilização dos estudantes e de lideranças indígenas no início de 2022. Um exemplo de indiferenciação no tratamento diz respeito ao caso de uma estudante indígena que, prestes a iniciar a última etapa de seu curso, após nove anos de estudo, foi chamada para uma reunião com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, PRAE, e foi informada de que havia atingido o limite de tempo para o recebimento dos benefícios de assistência estudantil e que, portanto, os benefícios - moradia estudantil, auxílio transporte, auxílio inclusão digital, auxílio creche, auxílio alimentação e auxílio material didático - não seriam renovados no seu último semestre de estudos. Felizmente, essa situação foi revertida após a mediação de técnicos que já atuavam no acompanhamento da estudante e ponderaram sobre como esses benefícios eram determinantes para assegurar a sua formatura.

humanidade” e saber, sendo, portanto, o único que tem algo a ensinar. A Universidade acaba funcionando como uma forma na qual precisam se encaixar, se moldar. O depoimento de Carvalho ilustra um pouco desse processo, de como a Universidade não se adequa à presença indígena, mas, ao contrário, exige que eles se adequem ao seu funcionamento:

Aqui, na cidade, na selva de pedras, a carga horária é muito pesada e é preciso se adequar à universidade. É cobrada uma escrita formal acadêmica que nunca nos foi apresentada, com os professores dizendo que temos que ser igual a todos na academia. Além disso, há o afastamento dos familiares, ficamos longe de nossas famílias, dos nossos parentes, das nossas aldeias. Desistir da universidade pode ser pela “saúde mental” como se diz na universidade, mas na verdade é muito mais pela não adequação da universidade à presença indígena, somos obrigados a viver a vida do fóg, falar, escrever e se comportar como tal, pois não estão preparados ainda para receber nossa cultura, nossa dança, nosso canto, nossa alegria. (CARVALHO, 20202, 27)

Por outro lado, o reconhecimento de práticas assimilatórias na Universidade não significa que ela esteja tendo êxito nesse processo, ou seja, não significa que os estudantes indígenas se deixam assimilar, mas que a instituição tensiona para a assimilação ao tratá-los como ou tentar torná-los “brancos”. Os estudantes indígenas não deixam de ser indígenas por serem pressionados a uma assimilação, mas precisam a quase todo o tempo lidar com essa pressão, resistir às ações ou omissões institucionais que desrespeitam e desvalorizam suas especificidades e seus direitos constitucionalmente estabelecidos, como mostra a reflexão de Angélica Domingos sobre seu processo de formação na graduação:

Foi uma longa caminhada que percorri no curso de Serviço Social, alguns momentos bons, outros ruins, mas permaneci com muita resistência, e quanto mais era posta a situações que colocavam em dúvida meu modo de vida, seja nas imposições e interrelações com os fóg/não indígena, mais forte pulsavam os modos de ser, fazer e aprender, mais se prevalecia enquanto kaingang. Foram muitos os caminhos, processos, e muitas alteridades, outras pessoas que não só as kaingang se envolveram e contribuíram neste processo. (DOMINGOS, 2016, 50)

Se a Universidade tensiona para que “embranchem”, os estudantes indígenas tensionam a instituição para o reconhecimento das diversidades étnicorraciais e para a interculturalidade. Desse modo, não é exagero dizer que os resultados exitosos das ações afirmativas resultam mais do mérito dos estudantes pela sua dedicação a estudar e a aprender a conviver *com* e a transformar a Universidade do que à política desta última. Ainda, em parte os possíveis êxitos da

inclusão de estudantes indígenas também podem ser creditados à micropolítica de docentes e técnicos que por iniciativa individual se dedicam ao acompanhamento desses estudantes, muitas vezes envidando grandes esforços para flexibilizar ou instaurar novos procedimentos burocráticos para atender suas demandas diferenciadas, abrindo brechas na cultura institucional.

A pedagoga kaingang Sirlei Ribeiro, diplomada pela UFRGS, comenta que “parecia que não fazia parte” da Universidade e narra as dificuldades que teve e como foi seu processo de transferência do curso de Licenciatura em Matemática para o curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que não havia a previsão de troca de curso para os estudantes indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Específico até 2012:

Finalmente em 2010, prestei vestibular específico para estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participei do vestibular somente para conhecer como eram aplicadas as provas, inscrevendo-me no Curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que, naquele ano, não houve vaga para o curso de Pedagogia, o qual gostaria muito de fazer. No entanto, isso não foi motivo para que eu não realizasse as provas. Fui classificada em primeiro lugar para o curso em que havia me inscrito. Entretanto, logo no primeiro semestre percebi que não era exatamente o que gostaria de continuar fazendo, pois foram encontradas inúmeras dificuldades: locomoção, horários e, principalmente, em relação às especificidades do curso. Entre tantas situações apresentadas, pensei na possibilidade de trocar de curso, mas não havia nenhuma chance de troca, já que o ingresso era de modo diferenciado. Diante disso, fui questionar a Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), a qual tratava dos assuntos relativos às políticas de acolhimento aos estudantes. Quais eram os meus direitos como estudante desta universidade? Mesmo estando na universidade, parecia que não fazia parte dela, pois não fazia sentido a universidade abrir as vagas para esse sistema de ingresso, sendo que não havia apoio de permanência ou troca de curso e menos, ainda, monitoria para os estudantes Indígenas. No ano subsequente, retornei na SAE solicitando novamente a troca de curso, foi então que uma das funcionárias me orientou a fazer uma carta e entrar com um processo no DECORDI, explicando minha situação e o desejo de cursar Licenciatura em Pedagogia. Sendo assim, em janeiro de 2012, recebi a tão esperada notícia de que havia conseguido a transferência para o curso pretendido. (RIBEIRO, 2017, 18)

Conhecedor das dificuldades da convivência e da formação no ambiente acadêmico, o professor mbyá guarani Daniel Acosta, licenciado em Artes Visuais pela UFRGS, afirma que aconselha seus alunos na escola indígena a valorizarem a própria cultura e modo de viver, mas ao mesmo tempo os estimula para terem uma formação sólida sobre os conhecimentos não indígenas, para que não passem pelas

mesmas dificuldades que enfrentou na Universidade (ACOSTA, 2020). Acosta também destaca o despreparo da instituição para receber o estudante mbyá guarani, mas ao mesmo tempo indica que esta também pode ajudar seu povo:

Eu, Kuaray Daniel Acosta, nasci na Tekoa de Passo Fundo, e resido na Tekoa Jata'ity Canta Galo – Viamão. Pertenço aos Mbyá Guarani. Meu primeiro contato com a escola foi impactante porque tudo era novo, por exemplo: a linguagem acidental, o português, eu não gostava e não aprendia nada. Estudar artes na escola era só desenhar, porque não tinha instrução e também o professor não era de artes. Decidi fazer Faculdade por necessidade da comunidade e por minha também. A minha história na universidade conta sobre o despreparo da Universidade para receber o estudante Mbyá Guarani. Pretendo apresentar a sociedade não-indígena [esse relato] como uma forma de resistência e de manter viva a cultura Mbyá Guarani. Agora quem faz o contato é o Mbyá Guarani: o indígena diplomado terá lugar de fala e será escutado. [É] O indígena que desejou o contato, depois de 1500 anos de massacre para dessa vez ele contar sua história na roda de Juruá para estes [os que estão na roda] ouvirem-no. A Universidade pode ajudar na descolonização do Mbyá Guarani. (ACOSTA, 2020, s./p.)

A universidade pode ajudar para o fim das tentativas de colonização dos Mbyá Guarani, mas isso significa muito mais do que ensinar seus conhecimentos, isso implica principalmente receber esses indígenas que agora desejam o contato e escutar suas histórias, como diz Acosta, querem contar sua história na roda de Juruá⁶⁰ e serem ouvidos por estes. Entretanto, cabe destacar que o despreparo da Universidade, como refere Acosta, não indica uma incapacidade ou impossibilidade da instituição. Afinal, se depois de 14 anos do início da política de ações afirmativas a Universidade ainda não está preparada, isso indica que, de fato, a instituição não se preparou ao longo do tempo e não está se preparando para isso.

A experiência acadêmica pode gerar muito sofrimento e também adoecimentos. Para Carvalho, a vivência com os fóg na universidade foi tão marcante que dedicou uma seção do seu Trabalho de Conclusão de Curso para refletir sobre esse espaço como lugar de adoecimento espiritual: *“A ditadura do relógio”: A Universidade como espaço de reprodução das nossas doenças espirituais* (CARVALHO, 2020, 26). Ao longo do trabalho, a autora narra como seu processo de formação foi adoecedor por diversos fatores. Um deles diz respeito à indiferença

⁶⁰ Termo guarani usado para se referir aos brancos, não indígenas. Literalmente o termo significa “boca com cabelo” e originalmente é uma referência às barbas e bigodes dos invasores europeus. (ISA, 2021)

dos colegas, que não a cumprimentavam e a excluía nas formações de trabalhos em grupo, o que lhe gerava um constante sentimento de rejeição, mas seus sofrimentos eram invisíveis para a instituição (CARVALHO, 2020). Apesar de despender muitos esforços nos estudos, tinha que lidar com as dificuldades para chegar ao conhecimento esperado pelo curso e com muitos outros obstáculos na sua vivência acadêmica:

Estudava e estudava de novo, para que eu pudesse chegar ao conhecimento que me pediam, mas meus trabalhos acadêmicos não eram tão bons assim, eu ainda continuava excluída pelos meus colegas, entrava calada e saía muda. Medo, frio na barriga eram constantes, principalmente quando se tinha que fazer algo em grupo, medo da rejeição, por não ser tão boa quanto meus colegas, me adoecia, mas ninguém via, mesmo estando na graduação em psicologia. Algo que dóia muito era meus colegas não me cumprimentarem, pois me sentia como se não existisse. Pode pensar o porquê de estar repetindo isso, mas as vivências sofridas na universidade foram muito marcantes na minha vida. (CARVALHO, 2020, 50)

Em relação às questões de saúde, cabe ponderar que os tratamentos tradicionais não são contemplados na burocracia da Universidade. Se um aluno se retira para fazer um tratamento tradicional de saúde em uma aldeia, não pode abonar as faltas por motivo de saúde, pois os tratamentos tradicionais não geram os documentos médicos, comprovantes de atendimento e atestados que são exigidos para o registro de licenças de saúde. Também outras situações de saúde não são contempladas, como a questão dos partos nas aldeias, que igualmente não passam por comprovação médica. São saberes e práticas tradicionais em saúde que devem ser preservados e protegidos, mas a burocracia da instituição opera como se isso não existisse, pois não dispõe de mecanismos para contemplar e proteger esse patrimônio cultural. Neste sentido, Brito observa que

(...) é necessário que a Universidade pense mecanismos institucionais, respeitando as culturas de seus estudantes, que contemplem licenças para tratamentos tradicionais que estes povos demandam – precisando se ausentar das aulas –, sem submetê-los a quaisquer comprovações vexatórias e evadas de burocracias. Talvez aí se esteja realmente pensando em diálogo intercultural. (BRITO, 2016, 68)

A autora narra o caso de um estudante, que solicitou registro de afastamento para realizar um tratamento tradicional de saúde e observa a necessidade de reconhecimento dos processos de cura tradicionais, que são respaldados constitucionalmente:

Fato semelhante ocorreu com um estudante no ano de 2010, que pediu afastamento para tratamento tradicional de saúde e não encontrou abrigo na rotina administrativa da Universidade. Foi necessária a intervenção da CAPEIn⁶¹, mediante Parecer Antropológico elaborado por membro da Comissão, fornecendo elementos técnicos a fim de tramitar o pedido de afastamento. Revela ainda o parecer a necessidade de se conhecer aspectos da cultura desses povos que estão na Universidade, bem como assevera que tal direito aos sistemas tradicionais de cura é respaldado em sede Constitucional e precisa ser plenamente respeitado. (BRITO, 2016, 68)

Sem reconhecer os processos próprios, tradicionais de cura e saúde dos estudantes indígenas, a Universidade redonda em uma postura assimilatória, impondo padrões de atendimento que desrespeitam diferenças culturais que precisam ser protegidas. Mais uma demonstração de que a Universidade precisa agir e se remodelar para contemplar efetivamente as especificidades desses povos.

5.2 - O currículo acadêmico

A temática indígena tem pouco ou nenhum enfoque nas atividades de ensino dos cursos de graduação na UFRGS. É o que apontam as narrativas de Domingos (2016), Marcolino (2012), Carvalho (2020), Vaz (2018) e Mello (2015; 2019). Estes demonstram que as áreas de conhecimento nas quais se formaram em geral não contemplam as especificidades dos povos indígenas, pois a referência na universidade é o conhecimento ocidental, colonizado (CARVALHO, 2020; VAZ, 2018; MELLO, 2019). Assim, na universidade, as pessoas conhecem muito sobre os estrangeiros e pouco sobre os povos indígenas. Mesmo sendo povos originários com tradição milenar de ocupação das terras americanas, os povos indígenas são desconhecidos de muitos daqueles que são reconhecidos como sábios dentro da academia, como observa Carvalho: “Os nossos mais velhos têm muita sabedoria e são humildes, já na universidade vivencia-se a arrogância dos que têm conhecimentos sobre os clássicos europeus, mas não sabem de nós que estamos aqui há milênios.” (CARVALHO, 2020, 13)

Assim, os oito trabalhos de conclusão de curso e as duas dissertações aqui estudados, sem exceção, têm como objetivo contribuir para o preenchimento de

⁶¹ Comissão de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas da UFRGS. Essa Comissão atuou entre 2008 e 2012, quando foi dissolvida com a criação da Coordenadoria do Programa de Ações Afirmativas.

lacunas de pesquisas sobre os povos indígenas em diferentes áreas de conhecimento e, conseqüentemente, para a qualificação do atendimento aos coletivos indígenas por parte dos profissionais formados pela universidade. Abaixo, apresento excertos de alguns desses trabalhos, que analisam os conhecimentos ensinados em suas formações, com a indicação do curso de graduação em que os autores se diplomaram:

Serviço Social:

Ao longo de sua construção, o Serviço Social passou por várias transformações e aprimoramentos; no entanto, em relação à especificidade de diferenças, principalmente quando se refere aos coletivos indígenas, ainda há muito o que se des(construir). (DOMINGOS, 2016, 12)

A aproximação e vínculo que se dá a estes coletivos é processual e gradativa, requer uma certa habilidade e paciência, e até mesmo vivência com estes coletivos, e claro muito estudo para conhecimento, para além daquilo que vimos em sala de aula, pois no serviço social não há nenhuma disciplina, nem mesmo, em eletivas, que trate sobre este segmento. (DOMINGOS, 2016, 49)

Enfermagem:

Como indígena da etnia Kaingang e acadêmica de enfermagem, percebi que, durante o curso de graduação, as questões de saúde das mulheres indígenas são pouco abordadas, não sendo consideradas as suas especificidades e contexto em que vivem. (MARCOLINO, 2012, 8)

(...) quanto à escassez dos estudos relacionados à saúde das mulheres indígenas, torna-se importante que ocorra um estímulo para produção de estudos que abordem essa temática na área da saúde como também nas demais áreas de conhecimento. Espera-se que o acesso dos estudantes indígenas nas universidades possa contribuir para o aumento de pesquisas que envolvam as populações indígenas, promovendo estudos que possam contribuir na caracterização das condições de saúde desses povos, principalmente das mulheres, e subsidiar no planejamento de ações e programas para prevenção e promoção à saúde das mulheres. (MARCOLINO, 2012, 41-42)

Psicologia:

Como falar de uma psicologia europeia ocidental para um povo que acredita no sobrenatural, que cultiva seus ritos, seus banhos de ervas? Aqueles que aprenderam a sobreviver em um mundo onde ver/ouvir vozes é tido como louco, ao contrário de todo seu aprendizado onde este tipo de contato mostra sua conexão com outros mundos, sentir-se vivo, abraçar uma árvore, pedir permissão à mãe terra, aos rios. Buscamos levar o conhecimento de nosso povo para dentro da universidade. (CARVALHO, 2020, 55)

Odontologia:

Quando abordo a academia, a formação profissionalizante na área da saúde, trago que há uma falta de visão intercultural nestes espaços, espaços estes elitizados, espaços estes colonizados e colonizadores. Como primeira indígena graduanda do curso de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trago esta inquietação comigo de que as universidades, em especial os cursos da saúde,

deveriam pautar a temática interculturalidade e disciplinas sobre a saúde dos Povos Indígenas, visto que há presença indígena nestes espaços e mesmo que os futuros profissionais não vá atuar diretamente com a saúde dos povos indígenas, devem ter conhecimento de que o subsistema de atenção à saúde dos povos indígenas existe, e que nós indígenas estamos ali, presentes nas universidades e fora dela e que podemos ampliar os horizontes sobre saúde/doença. (VAZ, 2018, 41-42)

Pedagogia:

É importante dizer que esta temática teve pouco enfoque nas disciplinas que compõem o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, procurei nas aberturas do curso (prática pedagógica), explorar e conhecer melhor este campo da educação. Como indígena estudante de Pedagogia não pude construir minha trajetória sem dar atenção, e tentar entender, ao que está ao que está acontecendo nas escolas Kaingang. Me senti na obrigação de buscar saber e compreender o processo de aprendizagem oferecido nas chamadas escolas bilíngues. Na universidade muito pouco se ouve falar da questão educacional dos povos que representam a minoria, mas encontrei apoio para trazer à discussão as questões indígenas. (MELLO, 2015, 7)

(...) me deparei com percepções que na época me deixaram inquieto: ao apresentar um tema relacionado à escola indígena e o ensino da língua portuguesa no seminário do sexto semestre da faculdade para colegas e professoras, isso gerou discussões. O ambiente educacional e escolar indígena é pouco conhecido pela academia, assim, a argumentação, tanto dos colegas quanto das professoras mostrou-se limitada. Por conta disso, uma das professoras sugeriu que continuasse esta investigação no trabalho de conclusão de curso. (MELLO, 2015, 18)

Mello (2019) destaca que em geral prevalece um pensamento colonial na universidade, onde são abundantes as referências a estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos, com a prevalência dos seus modelos educacionais. Aline Domingos, assistente social formada pela UFRGS⁶², também observa a predominância de referências estrangeiras que concorrem para o “embranquecimento” dos estudantes indígenas: “A universidade a todo momento tenta nos embranquecer, pois as próprias referências bibliográficas, na maioria das vezes, são de autores estrangeiros dificultando a interpretação destas leituras.” (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020, 180).

A predominância dessas leituras, entre outras coisas, também dificulta pela episteme que representam, assumindo uma suposta universalidade a partir de uma matriz de pensamento que na realidade é eurocêntrica/branca. Neste sentido, considero exemplar um caso relatado pela professora Rosa Maria Castilho Fernandes, do curso de Serviço Social da UFRGS. Ela foi procurada por estudantes

⁶² Quando Aline Domingos se diplomou, em abril de 2022, eu já havia realizado a sistematização dos TCCs e dissertações aqui analisados e por isso não incluí seu trabalho na pesquisa.

indígenas que estavam estudando o livro “A dialética do concreto”, de Karel Kosik, em uma disciplina e precisavam organizar uma apresentação. As estudantes apontaram que seus modos de vida não tinham correspondência com a práxis do “homem branco” abordado por Kosik. Compreenderam que o que seria uma práxis humana do ponto de vista de Kosik, é, na realidade, a práxis do “homem branco” e não contempla o que seria uma práxis indígena. Embora eu tenha presenciado esse relato da professora Rosa Fernandes, recorro ao registro de Ames, que apresenta sua fala com detalhes:

Elas [as estudantes indígenas] chegaram na minha sala e disseram: “- Rosa, o professor de Sociologia nos pediu para fazer uma apresentação de dois capítulos de um livro do [Karel] Kosík ‘A dialética do concreto’, ‘- quais são os capítulos?’”, “- é ‘O homem e a práxis humana’”. E aí a gente leu, e a gente não tem nada a ver com aquela práxis, do homem branco, com aquele homem branco que está escrito ali, com aquele homem da sociedade capitalista, da sociedade envolvente”. E aí nós começamos a pensar o que seria a práxis indígena, e o que seria esse homem indígena, que não é o homem da sociedade capitalista. E não é exatamente aquela descrição do Kosík ali. [...] E a gente começou a falar, a se comparar, e a fazer perguntas, e dali em diante, com o apoio pedagógico da nossa TAE [técnica em assuntos educacionais], da nossa COMGRAD, a gente começou a fazer algumas reflexões, a partir de textos que surgiram em sala de aula, com essas estudantes (Relato em Ação de Capacitação da UFRGS, 26 de junho de 2016). (FERNANDES *apud* AMES, 2019, 162)

Em diálogo com Quijano, Mello afirma que esse pensamento colonial, presente na universidade, apoiado em uma suposta superioridade europeia (branca) e que supõe a inferioridade dos colonizados, cujas diferenças foram codificadas na ideia de raça, “não tem mais base humana para se manter”. Nas palavras do autor:

Em minha formação acadêmica senti que predominou o pensamento que padroniza um saber que segue o padrão de poder colonial. Esta maneira de pensar, que prevalece na universidade em geral, a bagagem deste pensamento é carregada de conceitos equivocados e tem reflexo direto na vida dos povos indígenas. Isso reflete nas minorias sociais indígenas, negras, os menos favorecidos do povo brasileiro, retirando os direitos básicos para uma parcela da sociedade não abrir mão de uma superioridade que só existe no imaginário das pessoas. São situações que se apoiam na suposta superioridade europeia. Quijano (2005, p. 117), confirma isso ao dizer que “os colonizadores codificaram com a cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como característica emblemática da categoria racial”. Então isso fica resumido em características físicas inferiorizadas e em um pensamento eurocêntrico que não tem mais base humana para se manter. (MELLO, 2019, 17)

Vaz também observa a universidade como um espaço elitizado, colonizado e colonizador e a ausência de uma necessária visão intercultural nesse espaço. E lembra que os povos indígenas dentro e fora da universidade podem contribuir para “ampliar os horizontes sobre saúde/doença” na área de conhecimento da saúde (VAZ, 2018). Carvalho (2020), por sua vez, alerta sobre a inadequação dos referenciais da psicologia europeia ocidental para a compreensão da psique kaingang e sobre a necessidade de que os conhecimentos de seu povo sejam considerados na Universidade. Em seu trabalho, a autora propõe a construção de uma psicologia kaingang (CARVALHO, 2020).

Por outro lado, em que pese os padrões curriculares consolidados na academia, os estudantes indígenas também encontram e abrem algumas brechas nos seus percursos de formação, geralmente com a parceria de alguns professores que os acompanham durante o seu curso ou em parte dele. Ao citar nominalmente 23 docentes que contribuíram para a sua formação acadêmica, Acosta (2020) destaca: “Esses professores colaboraram com a minha aprendizagem acadêmica e, percebendo a minha dificuldade, foram solidários, me ajudaram muito nessa trajetória através do respeito que demonstraram [por mim] durante todo curso” (Acosta, 2020, s./p.). Em sua observação, Acosta (2020), deixa entrever o que deu certo na postura desses professores: perceber a dificuldade do outro e ajudar demonstrando (e sentindo) respeito.

Cardoso (2017) relata que confrontou muitos professores a partir dos conhecimentos que trouxe para a universidade, mas que muitos abriram espaço para o seu conhecimento. Mello (2015) também relata o apoio de alguns professores e observa que, embora não seja o suficiente, isso contribui para o aprofundamento das temáticas étnicorraciais no curso. Em suas palavras:

Alguns professores me apoiaram para realizar as práticas pedagógicas nas comunidades, além disso, trouxeram para a discussão o tema educação escolar indígena, favorecendo a formação docente. É evidente que isso não é o suficiente, mas concorrem para que os alunos que tem intenção em aprofundar os estudos em temáticas diversas possam ser incentivados e usufruir da discussão e orientação dos professores. Porque é evidente que há diversidade étnica na sociedade escolar. (MELLO, 2015, 16)

Todos estes conhecimentos eu trouxe para a faculdade. (...) Isso me fez confrontar com os professores, com quase todos. Mas eu fiz amizade também com muitos professores, que entenderam a minha sabedoria.

Muitos professores acabaram trabalhando também o meu pensamento, ou seja, me permitiram contar sobre meus valores, falar sobre os rios, os valores dos animais, a valor da água e os valores da humanidade. Isso enriqueceu muito as aulas, quando os saberes foram compartilhados. Percebo que tenho a aprender e que tenho também muito a ensinar. (CARDOSO, 2017, 40)

A professora Marília Stein, do Instituto de Artes da UFRGS, aponta a necessidade e urgência de que a Universidade reconheça diferentes epistemologias em seu fazer acadêmico, que se torne pluriepistêmica, e destaca como exemplar a primeira versão do Trabalho de Conclusão de Curso de Acosta, que foi co-produzido com sua orientadora, professora Paula Mastroberti, destacando a riqueza de recursos narrativos, que incluem além da escrita, uma apresentação oral do autor em vídeo, vídeos produzidos pelo autor sobre atividades (educacionais) tradicionais com as crianças guarani, fotos, registros de produção artística do autor, etc.

A disponibilidade ao diálogo intercultural, que se testemunha no trabalho coproduzido por Daniel e Paula, é louvável e exemplar para tais processos necessários e urgentes de mudança da UFRGS no sentido de se tornar pluriepistêmica. Em especial destaque os recursos narrativos do trabalho, que transitam entre o escrito-verbal, o imagético e o audiovisual, fornecendo pistas da trama local-global, oral-escrito, cerâmica-cestaria, pessoa-coletivo, adultocriança, que compõe a presente reflexão. (STEIN *apud* ACOSTA, 2020, s./p.)

São depoimentos e análises que apontam para a necessidade de descolonizar e “desembranquecer” os currículos, torná-los realmente plurais, interculturais, não apenas contemplando os conhecimentos das comunidades indígenas, mas dialogando e “fazendo o conhecimento em conjunto”, como ensina a episteme kaingang representada no Êg jykre.⁶³ E, mais do que apontar essa necessidade, oferecem efetivas contribuições para essa descolonização, com suas epistemologias e seus corpos:

⁶³ Conforme Garcia, Domingos e Lima, “Êg jykre, por exemplo, é comumente traduzido do idioma Kaingang para o português como conhecimento. Porém, é mais profundo do que isso. Como disse o kujà (pajé) Pedro em agosto de 2018, em conversa com Geórgia por telefone “jykre é pensamento em conjunto, plano em conjunto”. O prefixo êg designa o plural sendo traduzido como o pronome “nós” e “nosso”. Com isso, fazer conhecimento, êg jykre, começa na gestação, tendo a criança que cresce no útero da sua mãe sempre marca Kame ou Kainru que será oposta à sua genitora. Fazer conhecimento é estar junto ao outro. Na constante transformação junto àquele que é diferente de mim. Jykre (o conhecimento, a sabedoria) sempre se faz com mais de um. Com o outro. Nunca sozinho” (GARCIA, et. Al., 2019, 170-171)

Cada estudante indígena traz consigo um universo de conhecimentos que fala sobre a epistemologia do seu povo. Estar na universidade e expor seu corpo a cidade e a esse modo de vida é, também, colocar o seu corpo na luta da descolonização deste espaço de ensino. (GARCIA et al., 2020, 170-171)

Também apontam que os saberes da academia precisam contemplar conhecimentos importantes para a solução dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas que enviam seus jovens e adultos para a universidade. Como pudemos ver, as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes indígenas se voltaram para a compreensão e busca de solução para problemas vivenciados por suas comunidades e pelos povos indígenas em sentido mais amplo. Se por um lado essas pesquisas começam a atender as demandas de produção de conhecimento especializado em diversas áreas de conhecimento, por outro, também se propõem e contribuem para ampliar e descolonizar o conhecimento da universidade, mostrando que a presença e o legado desses estudantes também podem ajudar para que a academia rompa com seu “pacto narcísico” (BENTO, 2022), reconhecendo e incorporando outros saberes além daqueles que se consolidaram em seus currículos, historicamente construídos pelas elites brancas que ocuparam os cargos de docência e gestão quase exclusivamente nas IES brasileiras até a adoção das ações afirmativas.

5.3 - A língua portuguesa como segunda língua na Universidade

Muitos estudantes indígenas fazem parte das primeiras gerações de suas comunidades a falar e/ou a ler e escrever no idioma português. Desse modo, em muitos casos ingressam na universidade em pleno processo de construção/aprendizagem da língua portuguesa escrita e, às vezes, também da língua falada. Via de regra, estão aperfeiçoando com muito esforço o seu domínio da língua portuguesa durante toda a graduação, mas quem convive com esses estudantes muitas vezes não consegue imaginar todo o percurso de aprendizagem que já tiveram, mas mais facilmente enxerga e muitas vezes se incomoda com o que lhe parece errado/imperfeito em suas formas de falar e/ou escrever, desconsiderando que se expressar em português pode ser uma das tarefas mais difíceis para os estudantes indígenas.

Na Universidade, ler e escrever em uma segunda língua, na língua do colonizador, pode ser uma tortura, como expressa Carvalho (2020), é como acordar em um país sem saber falar seu o idioma. Além disso, a escrita acaba sendo parte de um processo de moldagem que os obriga/ou quer obrigar a viver como brancos, ocidentais, se adequando à língua, ao tempo, às formalidades:

Colegas fóg se preparam a vida toda para estar na universidade. Eu nunca fiz cursinho, nem curso de computação, nem nada. Nossa escrita é muito precária, sofremos muito até mesmo quando vamos falar o português com medo de falar errado e rirem de nós. Termos como “A priori”, “A posteriori”, eu ria dentro de mim e pensava: que língua é essa que nunca vi? Mas meus professores insistiam em dizer que são algo básico para estar na universidade, “conhecimentos do ensino médio”. Saber ler e escrever na minha língua materna, que ouvi e vivi a vida toda é uma coisa. Vir para a universidade e exigirem que temos que ler, escrever uma segunda linguagem da forma do colonizador é uma tortura, nos causa sofrimento espiritual ao qual nos consome e não podemos expressar, pois na cidade o que vale é o que o fóg dita. Imagine você que lê se de repente lembra no Japão, sem saber falar a língua, sem saber ler, o que faria? É assim que acontece com nós, indígenas. Vir pra universidade e ter que se adequar às normas de linguagem, carga horária, textos acadêmicos etc, onde tudo é formal, horários regradíssimos. Como já tenho dito e reforço, não temos essa coisa de horários, relógio é do fóg, não vivemos à base de regras, nosso tempo é outro. (CARVALHO, 2020, 50)

Conforme o depoimento de Cardoso, o trabalho de tradução de expressões da língua kaingang para a língua portuguesa pode ser uma das coisas mais difíceis para o falante de um segundo idioma: “Uma das coisas mais difíceis para mim enquanto docente, é que muitas vezes, ao tentar me expressar no português, não encontro as palavras similares ao que deveria ser transmitido” (CARDOSO, 2017, 79). É importante considerar que o grau de dificuldade para aprender o português como segunda língua é potencializado no caso dos falantes de línguas indígenas, pois, de acordo com Mello (2015), esses idiomas não compartilham semelhanças linguísticas, assim como a língua portuguesa pode compartilhar com as línguas hegemônicas. O autor observa a diferença entre a língua portuguesa e a língua kaingang: “Lembro que kaingang e português são línguas de tronco linguístico diferente, não possuem semelhança, fator que ajuda a entender melhor a dificuldade na aprendizagem” (MELLO, 2015, 38).

Seus modos de se expressarem na língua portuguesa falada e escrita não representam simplesmente falta de domínio da língua, mas dizem respeito a diferentes contextos linguísticos onde o português é influenciado/alimentado por

outros idiomas, constituindo variações do português padrão, da norma culta ensinada nas escolas (BAGNO, 2007) e usada nas universidades. Muitos estudantes indígenas são bilíngues, dominam o idioma materno e aprendem e aperfeiçoam o uso do português na escola e na universidade, mas há também casos em que falam mais idiomas⁶⁴. Essa riqueza linguística, no entanto, fica invisibilizada sob uma ótica que, partindo da norma culta, posiciona esses alunos em um lugar de falta, de não saber, de quem fala e/ou escreve errado, recaindo muitas vezes em um preconceito linguístico (BAGNO, 2007). Assim, a comunicação com o outro, que tem o português como primeira língua, provoca insegurança, como ilustra o depoimento de um professor kaingang entrevistado por Mello: “Eu mesmo depois de concluir minha graduação me sinto inseguro em falar com os nativos do português. Você sabe bem como é, né, o preconceito dos fóg com nós indígenas provoca distanciamento desta sociedade, assim pouco praticamos o português” (MELLO, 2015, 38).

Cardoso (2014), comenta sobre a necessidade de ensinar na escola kaingang a língua materna, que no passado chegou a ser proibida em investidas assimilatórias do próprio Estado brasileiro, enquanto, por outro lado, a língua portuguesa se constitui em uma obrigação:

Nas terras indígenas, povos indígenas, escolas indígenas a alfabetização tem que partir da língua kanhgág, porque existem uns povos usuários de outra língua que proibiram e tentaram matar as línguas indígenas. Estamos ensinando a língua portuguesa nas escolas indígenas por obrigação, mas com muito cuidado no trabalhar uma prática educacional kanhgág. (CARDOSO, 2014, 16)

Enquanto a universidade concentra seu foco apenas na necessidade dos estudantes indígenas aperfeiçoarem seu domínio da língua portuguesa, desconsidera a importância e necessidade de valorização e proteção de suas línguas maternas, que constituem um patrimônio cultural para todo o Brasil, como afirma Mello (2015) ao se referir ao próprio idioma materno, o kaingang. As línguas maternas são um patrimônio cultural que precisa ser protegido. Isso não significa não ensinar a língua portuguesa, mas que as expressões da língua materna oral e escrita precisam e podem ser estimuladas na Universidade, que pode se

⁶⁴ É o caso de alguns estudantes mbyá guarani que além do idioma guarani e da língua portuguesa, também são falantes do espanhol.

tornar uma aliada para o fortalecimento dessas línguas. Uma forma de fazer isso é valorizar a oralidade, como afirma Cardoso: “Penso que valorizar a oralidade e afirmar seu caráter científico é muito importante: para o povo kanhgág a palavra falada tem muito mais importância que a palavra escrita, porém a academia valoriza muito mais o texto impresso pelas letras” (CARDOSO, 2014, 12).

Embora o ensino da língua portuguesa não seja uma atribuição direta da maior parte dos docentes na universidade, indiretamente estão sempre ensinando-a. Assim, considero que alguns dos princípios propostos por Bagno “para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso” (2007, 142), podem ser inspiradores para a construção de outros modos de olhar a condição linguística dos estudantes indígenas:

Respeitar a variedade lingüística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque (...) a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. (...) Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a volta às jaulas! (BAGNO, 2007, 144-145)

5.4 - A maternidade indígena na graduação

A maternidade não é uma condição de vulnerabilidade das alunas indígenas e nem algo que não possa ser conciliado com os estudos universitários, mas, sim, uma benção, motivo de orgulho, algo que as fortalece (DOMINGOS, 2016; CARVALHO, 2020, BRITO, 2016; BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013; GARCIA et. Al, 2020). Comparado aos padrões não indígenas, as mulheres indígenas “são preparadas para serem mães ainda muito jovens” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013, s./p.), não é necessário, portanto, adiar a maternidade; é possível adiar, mas não é o mais comum (BRITO, 2016). Conforme Domingos,

Um dos mais lindos acontecimentos que permeou minha vida na luta dentro da universidade foi a gravidez e nascimento de minha filha Nayane Ga kre. Este momento anunciava mais uma vida kaingang enquanto resistência de um povo, mas também a dura luta dentro da

universidade, para que a mesma compreendesse que este não era um momento em que estava vulnerável socialmente, mas que me fortaleceria mais ainda na luta pelo reconhecimento dos modos de vida kaingang. Pois ali evidenciava minha vida enquanto kaingang, mulher, estudante e agora mãe. Ali se contrapunha a lógica em que a sociedade capitalista e competitiva nos impõe de que primeiro temos que estudar, trabalhar, ter uma carreira para depois pensarmos na possibilidade de ser mãe, quando para nós este é um processo natural, e tão mais que isto, nos ressignifica, enquanto família kaingang, enquanto mulher que luta por direitos não só de uma categoria, mas de um povo. (DOMINGOS, 2016, 50-51)

Mas, se a maternidade em si não é uma condição de vulnerabilidade, as mães indígenas universitárias e seus filhos podem, no entanto, serem vulnerabilizados⁶⁵ diante de ações e omissões institucionais que desrespeitam a maternidade indígena enquanto expressão de seus saberes, tradições e modos próprios de vida assegurados na Constituição Federal de 1988. Entendo que o depoimento de Carvalho ilustra esse processo de vulnerabilização e também os preconceitos que enfrentam diante da incompreensão sobre seu modo de vida:

Costumo dizer que já nasci guerreira, nasci mulher, nasci indígena, nasci kaingang! Ser mãe na universidade é ter que escutar “você vai doar seu filho?”, “como vai fazer para estudar?” “Tem certeza que você quer um filho agora nesse momento?” “Nossa! e agora guria, o que tu vai fazer?” Mal sabiam que ser mãe é ser abençoada de verdade, pois acreditamos que somente somos abençoados depois de sermos mãe. Sabia que aqui não seria fácil viver o mundo do fóg, passei por tantas dificuldades que até fome quase passei, só não aconteceu porque eu somente com a cara e a coragem, levava um potinho escondido no RU (restaurante universitário da UFRGS) e pegava comida escondido, pois meu filho não podia ter acesso. Como comer e deixar teu filho com fome até parece uma piada, mas foi assim, três anos escondida com meu filho na CEU (Casa dos Estudantes da UFRGS). O tempo foi passando e eu me tornando mais

⁶⁵ Domingos (2016) observa a diferença entre estar vulnerável e ser colocado em situação de vulnerabilidade ao refletir sobre um fato que ocorreu em sua infância. Relata que às vezes ia com sua família e outros parentes para Florianópolis para venderem seus artesanatos, sempre em grandes grupos, e se instalavam embaixo da ponte de entrada da cidade, onde havia “lindas paisagens”, plantas, um bom gramado para as crianças brincarem e podiam fazer fogueira a noite e se alimentar coletivamente. Mas em uma dessas vezes foram abordados por uma assistente social, a qual determinou que as crianças não poderiam ficar naquele espaço. Como não tinham nenhum lugar alternativo para irem rapidamente, as crianças, incluindo Domingos, foram levadas para um abrigo, sendo separadas de seus pais, o que motivou a família a desistir das vendas e retornar para a casa. Como destaca Domingos, não estavam vulneráveis por estarem naquele lugar, “estar embaixo daquela ponte era uma situação de passagem, de mobilidade, de rito para venda do artesanato Kaingang que marca nossa cultura e resistência nestes objetos construídos coletivamente” (2016, 26). Mas foram colocados em situação de vulnerabilidade ao serem separados pela assistência social, assim como são vulnerabilizados quando seus direitos e recursos existenciais são ameaçados ou destruídos: “para os nossos modos de vida, ficamos em situação de vulnerabilidade social quando somos separados uns dos outros, quando terminam com a nossa mata e animais, envenenam a terra e águas, ameaças constantes da sociedade capitalista que impõe normas e regras para o convívio” (2016, 26).

forte, brigando igual leoa. Meu filho ficou um ano na aldeia com minha família, mas parecia ser pior, eu só chorava, meu sofrimento aumentava cada vez mais. Mas a universidade exigia que tivéssemos boas notas, que a TIM tem que estar regular para não perder os benefícios. Não entendo, como, com todo esse sofrimento, apenas pensar nos números que a universidade exige. (CARVALHO, 2020, 49)

A experiência na universidade acaba envolvendo a convivência “com falas que expressam uma colonialidade profunda” (GARCIA et al., 2020, 181), obrigando as mães indígenas a lidarem constantemente com o preconceito e ofensas proferidas com muita naturalidade e “preocupação” por parte dos não indígenas, como muitos questionamentos e comentários preconceituosos sobre sua maternidade, falas condenatórias ou que sugerem que as estudantes indígenas não têm capacidade de cuidar dos próprios filhos e estudar ao mesmo tempo. Garcia, Domingos e Lima (2020) também relatam situações de preconceito à maternidade indígena:

As mulheres indígenas caminham com seus filhos, como suas mães e avós faziam, mesmo que nas cidades. Para isso convivem com olhares curiosos e críticos, falas que ressaltam a diferença, restrições de estar em alguns espaços. “Podia ter se cuidado, tem vários métodos pra não ter engravidado”, “Esta sala não é adequada para crianças”, “A casa de estudantes não pode receber crianças, vamos chamar o conselho tutelar se não retirarem às crianças daqui”. (GARCIA et al., 2020, 181)

Além disso, para a burocracia da instituição, é como se os seus filhos não existissem, pois não podem frequentar a Casa do Estudante e nem o Restaurante Universitário, com exceção da Casa do Estudante Indígena, recentemente criada e ainda em fase de implementação. Outra questão diz respeito ao fato de que a condição da maternidade também é invisível aos parâmetros de avaliação acadêmicos, que podem não fazer sentido para uma mãe indígena se o seu cumprimento implicar o sofrimento de ficar longe do filho (CARVALHO, 2020).

Por outro lado, os *fóg* também podem aprender com as mães indígenas e contribuir para que se abram brechas institucionais, formais ou informais, para o atendimento às especificidades e o bem-estar dessas estudantes. Carvalho comenta que “seu guerreiro”, seu filho, acabou conquistando os corações das pessoas da Casa do Estudante e que com o tempo passaram a ser ajudados não pela *Universidade*, mas por *pessoas da universidade*: “Vamos ao RU, mas não com autorização da universidade e sim por pessoas que veem minha luta e gostam do

meu guerreiro. Tudo isso nos causa dor e sofrimento sim, mas seguimos cada dia vencendo um obstáculo.” (CARVALHO, 2020, 52-53). Ela também relata que mesmo sem autorização do coordenador de seu estágio levava seu filho para as reuniões semanais com toda a equipe da clínica onde estagiava. Na visão do coordenador, naquele lugar havia “falas muito pesadas para uma criança” (CARVALHO, 2020, 43). Desse modo, a autora pergunta como “pode as pessoas esconderem as coisas de seus filhos?”, indicando que o modo ocidental não representa um jeito universal de lidar com a maternidade e a educação dos filhos. Depois de pensar bastante, resolveu continuar levando seu filho às reuniões e relata que seu coordenador repensou a própria posição ao final de seu estágio. Nas palavras da autora:

Mas minha teimosia teve resultado e consequências e, no fim de meu estágio, o mesmo coordenador veio me pedir desculpas, dizendo que eu estava certa, e que não era para eu mudar minha maneira pela vontade de terceiros. Falou também que há mais de 10 anos um trabalho não era aplaudido na clínica, me parabenizando pela garra e coragem. Eu sorri e meus olhos encheram de lágrimas pela satisfação de estar no caminho. (CARVALHO, 2020, 43)

Assim como a língua e os saberes tradicionais, a maternidade indígena, as práticas e os saberes que a envolvem também constituem os patrimônios culturais dos povos indígenas; são expressões do modo de ser desses povos, constitucionalmente garantidas, que precisam ser protegidas também no âmbito da universidade. São jeitos de ser mãe e de ser filhos que precisam ser respeitados e protegidos também pela Universidade. Do contrário, ao tentar enquadrar esses estudantes em formas burocráticas e pedagógicas que não comportam suas necessidades e especificidades socioculturais, a Universidade redundaria em práticas assimilatórias/ embranquecedoras, que a todo momento impõe às mães indígenas a tarefa de “guerrear” em defesa dos seus direitos e dos direitos de seus filhos, os quais, por sua vez, também representam os direitos de seus povos.

5.5 - Abrindo brechas

Se por um lado a universidade tensiona os alunos indígenas para uma assimilação à sua cultura institucional, por outro, estes empreendem movimentos de resistência e tensionam para que ocorram mudanças institucionais em direção a uma interculturalidade, para que a Universidade não seja um lugar de

silenciamento, mas de enunciação de suas identidades (VAZ, 2018). Domingos destaca que apesar das resistências e preconceitos presentes nesse espaço historicamente ocupado pelas elites, vão construindo outras formas de viver a educação, trazendo os conhecimentos dos povos originários para a Universidade (2016). Conforme a autora,

(...) podemos chamar a atenção e voltamo-nos a refletir sobre outra forma de viver a educação, que vem surgindo com a presença dos coletivos indígenas nestes espaços. Se por um lado gera resistências, por outro podemos nestes espaços materializar o legado indígena, trazendo para a universidade a discussão da temática indígena, e por meio de outro conhecimento defender os direitos e interesses indígenas. (DOMINGOS, 2016, 43)

Analisando a própria diplomação no curso de Odontologia no contexto da UFRGS, Vaz afirma: “acessar o ensino superior e me graduar se torna um ato inédito na história desta universidade, na história deste país. Poderíamos dizer que estamos mudando as estruturas de poder estabelecidas desde a invasão” (VAZ, 2018, 10). Mudança essa que contribui para descolonizar e “desembranquecer” a Universidade, tensionando suas estruturas de poder para que os estudantes indígenas e os não brancos de modo geral possam partilhar desse poder de construir/desenhar a universidade, “fazer conhecimento em conjunto”, partilhar da construção de suas pedagogias e também de suas burocracias, desconstruindo padrões coloniais/colonizadores que reproduzem uma hierarquia racial na qual a branquitude sempre ocupa as posições de saber e poder, interditando o saber e o poder da/na universidade aos não brancos, especialmente negros e indígenas; os quais, segundo o modo de funcionamento histórico da universidade, somente alcançarão o saber e algum poder se adequando aos padrões instituídos historicamente pela branquitude, ou seja, “embranquecendo”.

Os estudantes indígenas resistem a esses processos de “embranquecimento” e tensionam as estruturas da universidade de muitas formas, construindo espaços e redes de diálogo e cooperação, desenvolvendo pesquisas, realizando debates, manifestações, lutando por seus direitos, promovendo e participando de inúmeras ações no ambiente acadêmico. Uma dessas ações é o Grupo de Acolhimento Indígena, criado em 2015, um espaço coletivo de diálogo entre os estudantes indígenas e entre estes e não indígenas aliados, que oferece apoio em um contexto

onde “são muitas as portas para desistirem da universidade” (DOMINGOS, 2016).

Conforme relata a autora

O Gain foi constituído por estudantes indígenas do Curso de Serviço Social como uma estratégia de criação de um espaço coletivo de diálogo permanente sobre as necessidades sociais que emergem das experiências vivenciadas por estes coletivos na UFRGS, tais como: dificuldades de diálogo com monitorias ou tutorias, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem referentes à leitura e interpretação de textos, sistematização de conhecimentos, relacionamento em sala de aula, instrumentos de avaliação não diferenciados, entre outros. (DOMINGOS, 2016, 54)

Outra iniciativa importante foi, em 2010, a realização de uma construção tradicional feita com taquara, folhas de coqueiro e capim retirados da mata pelos próprios estudantes indígenas. Inicialmente tiveram autorização da Universidade para construí-la ao lado do Instituto de Psicologia, mas com o tempo passaram a ser cobrados pela instituição para que a removessem, até que, durante o período de férias, a própria instituição removeu a estrutura sem comunicar aos alunos. A construção da “Oca”, como a chamaram, foi muito importante para a afirmação das identidades desses estudantes, não apenas porque marcava a sua presença nesse espaço, mas também porque que nesse processo puderam (re)viver práticas tradicionais e fortalecerem suas identidades e organização conjunta. Conforme Domingos:

Outro fato importante para afirmação de minha identidade neste espaço foi a construção da “Oca”, como espaço de vivências para os coletivos indígenas no ano de 2010. (...) Para isto nos reunimos em vários momentos para pensarmos coletivamente com o restante dos estudantes indígenas. Com isto também foi necessário um diálogo com a CAPEIN (Comissão de Acesso e Permanência Indígena), a qual autorizou a construção como um espaço simbólico de espaço tradicional dos estudantes indígenas. (...) Foi preciso vários esforços para sua construção, pois nós estudantes indígenas não tínhamos condições financeiras para pagar fretes para transporte dos materiais coletados da mata, e mesmo foi uma troca valiosíssima, ao mostrarmos aos colegas não indígenas que ali estavam como se fazia aquela casa tradicional, bem mais que isso, foi o reviver, e poder voltar depois de muito tempo para a mata e tirar a taquara, as folhas do coqueiro e o capim, pois ali fortalecia minha identidade e dos demais colegas indígenas. No entanto, esta oca também foi um ato de correlações de força, ao nos autorizarem sua imediata retirada após o término da semana acadêmica. Estrategicamente utilizamos aquele espaço da semana para colocarmos nossa identidade na universidade. Tivemos vários problemas, pois queriam que a tirássemos a todo modo, mas resistimos. Neste contexto também é que pude organizar junto a outros indígenas a Primeira Semana dos Povos na UFRGS, que foi muito importante para o fortalecimento dos estudantes indígenas. Entretanto, o que nos surpreendeu foi que nesta semana nos foi solicitado para retirar a OCA.

Na ocasião entendíamos que isto poderia ser feito por um projeto de extensão que desse a continuidade, mas como um projeto de extensão eleva tempo a mecanismos da burocrática universidade, não foi possível fazê-lo a tempo, chegando assim as férias. Quando retornamos às aulas, a oca já havia sido derrubada, isto desmotivou muito os estudantes, onde nem o projeto de extensão foi levado adiante. (DOMINGOS, 2016, 52-53)

Do ponto de vista institucional/branco, esse espaço simbólico pôde ser retirado sem a presença dos estudantes indígenas. Em que pese estarem em seu próprio território, considerando a anterioridade da ocupação indígena em todo o território americano, não puderam manter aquela construção que simbolizava suas presenças, seus modos de vida, suas tradições, também não receberam nenhuma outra alternativa de espaço dentro da Universidade para deslocarem e manterem a Oca.

A participação em Encontros Nacionais dos Estudantes Indígenas, ENEI, também foi lembrada por Domingos como um espaço de fortalecimento também da produção acadêmica na temática indígena através da apresentação em Grupos de Trabalhos (DOMINGOS, 2016). Nascimento destaca que eventos como o ENEI, ao lado de outras modalidades organizativas dos estudantes indígenas como diretórios acadêmicos, centros culturais, associações de pesquisa constituem diferentes formas de articulação e “estratégias coletivas de fortalecimento das suas presenças no ambiente acadêmico e, por extensão, do enfrentamento ao racismo” (NASCIMENTO, 2021, 86). Garcia, Domingos e Lima também observam que nesses encontros já se delineiam bases para as políticas de permanência na universidade, que envolvem o estar e o fazer em conjunto:

Circulam dentro de instituições que a rigor são da colonialidade, buscando subverter o colonialismo dentro de seu próprio sistema (...) esses eventos, na sua organização, dinâmica e programação já oferecem uma base de trabalho às políticas públicas de permanência. Demonstrem que para permanecer, é preciso estar junto (GARCIA et al., 2020, 182-183).

Outra questão importante no que diz respeito às brechas que os estudantes indígenas abriram na UFRGS, tem a ver com a recente criação da Casa do Estudante Indígena, ainda em fase de implementação. A criação dessa Casa era já uma reivindicação antiga na instituição e somente se materializou após um movimento de ocupação realizado pelas e pelos estudantes indígenas, por suas comunidades e por lideranças que ocuparam um prédio público nas imediações do Campus

Central no começo do ano de 2022. Cabe, entretanto, observar que há também reivindicações antigas para a criação de duas casas para o atendimento das especificidades socioculturais dos estudantes do povo guarani e do povo kaingang, que são os povos majoritariamente representados entre os discentes da UFRGS. Neste sentido, em sua pesquisa, Brito registrou duas falas de estudantes guarani apontando essa necessidade: “Se tivesse uma casa só para os Guarani a gente podia levar as crianças para lá” (BRITO, 2016, 75); “precisamos de casa dos Guarani e dos Kaingang separada” (BRITO, 2016, 114).

As brechas abertas pelos estudantes indígenas mostram que a Universidade pode se tornar um espaço de afirmação desses estudantes, ao invés de ser um espaço de imposição de sua cultura institucional, de embranquecimento. Vaz (2018, 10-11), afirma que a Universidade “tem muito a aprender com os povos indígenas” e deve recepcionar plenamente os estudantes desses povos e favorecer a “afirmação de suas matrizes etnológicas, de seu modo de ser, conceber o mundo, e sobretudo seu entendimento de tempo”. E aponta a interculturalidade, que deve ser pautada e praticada, como caminho para o respeito às especificidades dos estudantes indígenas e como forma de evitar atualizar práticas de imposição sobre esses estudantes e, conseqüentemente sobre seus povos:

Acredito que com o ingresso de indígenas no ensino superior deve-se reconhecer, compreender, trajetórias já vivenciadas e protagonizadas pelos indígenas estudantes e seus coletivos e isso se dá por meio da interculturalidade, (...) que é indispensável ser pautado e praticado nas universidades, não sendo responsabilidade somente do indígena estudante, mas sim um desafio institucional dos gestores, professores e colegas de curso, garantindo assim respeito mútuo, troca de saberes, princípios e valores entre as instituições e indígenas presentes, e não a imposição que nós Povos Indígenas já sofremos há um tempo atrás, ou até mesmo, que ainda sofremos. (VAZ, 2018, 20)

Capítulo 6 - Pesquisa com docentes de cursos de licenciaturas da UFRGS

Nas próximas seções são apresentados os resultados do questionário de pesquisa. Considerando o grande número de questionários respondidos, 57, apresentamos gráficos com as respostas mais frequentes. Contudo, em alguns itens também são apresentados trechos de respostas para exemplificar alguns posicionamentos entre os respondentes. Tendo em vista o compromisso de manter o anonimato dos respondentes, as questões foram analisadas sem a sua identificação e, desse modo, estes não são identificados nos trechos de respostas aqui reproduzidos; e, sempre que considerado necessário, foram suprimidas informações que pudessem de alguma forma favorecer a identificação de algum respondente, utilizando “(...)” para sinalizar essa lacuna; a mesma sinalização também foi utilizada nos casos em que suprimi parte de respostas longas ou que incluíam outros assuntos além daqueles que busquei destacar. Ao transcrever os trechos de respostas, optei por diferenciá-los do restante do texto, utilizando o formato itálico.

6.1 - O contexto dos docentes pesquisados: A Faculdade de Educação

A Faculdade de Educação, FACED, foi instituída como Unidade Acadêmica da UFRGS em 1970, mas suas origens remontam às primeiras experiências de formação de professores ainda na década de 1930 através da antiga Universidade de Porto Alegre, que mais tarde tornou-se a Universidade do Rio Grande do Sul e, posteriormente, a UFRGS. Atualmente esta Unidade tem 148 docentes⁶⁶ que atuam na formação de estudantes de cerca de 20 cursos de licenciatura da Universidade. O corpo docente está distribuído em três Departamentos que abrangem diversas áreas de ensino e pesquisa: Departamento de Ensino e Currículo (57 docentes), Departamento de Estudos Básicos (38 docentes) e Departamento de Estudos Especializados (53 docentes). Também atuam na FACED 52 Técnicos

⁶⁶ Conforme lista de contatos de docentes disponível no site da Faculdade de Educação em 10 de fevereiro de 2022.

Administrativos em Educação, distribuídos em seis Núcleos, Gerência Administrativa, Revista e Biblioteca.

Internamente, a “comunidade facediana”⁶⁷, especialmente os docentes e técnicos mais antigos, reconhecem esta Unidade Acadêmica como um espaço democrático, que historicamente se posiciona e se pronuncia em relação a diferentes pautas educacionais tanto internas à Universidade quanto da sociedade de modo mais amplo. Também é interessante observar que, em 2020, pela segunda vez consecutiva, a escolha da direção desta unidade foi realizada com paridade entre as categorias de alunos, docentes e técnicos, sendo esta uma característica que a diferencia em relação à maioria das unidades acadêmicas, nas quais os votos dos docentes têm peso de 70%, enquanto os votos dos segmentos dos alunos e técnicos têm peso de 15% cada um nas eleições de direção de Unidades; tal como acontece nas eleições para a reitoria da Universidade.

Como dito no terceiro capítulo, 147 docentes⁶⁸ foram convidados a participar desta pesquisa e, destes, 57 responderam ao questionário, sendo 42 do sexo feminino e 14 do sexo masculino⁶⁹. Em relação à sua cor ou raça, 48 respondentes se identificaram como brancos, 7 se identificaram como negros e um se identificou como mestiço⁷⁰. Entre os respondentes foram apontadas mais de 20 áreas de ensino, tendo sido mais citadas as áreas de Psicologia, História (História da Educação e Ensino de História), Educação das Relações Étnico-raciais, Filosofia (Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia) e Gestão e Políticas Educacionais. Além destas, também foram citadas com mais frequência as áreas de Língua Brasileira de Sinais, Educação de Jovens e Adultos, Sociologia (Sociologia da Educação e Ensino de Sociologia) e Tecnologias Educacionais e Ambientes Digitais, Educação Especial, Educação Infantil e Didática, além de outras áreas que tiveram pelo menos uma ocorrência.

⁶⁷ Termo de uso informal e corrente no espaço da FACED, utilizado para se referir ao conjunto de pessoas que atuam ou estudam neste espaço: estudantes, docentes, técnicos e terceirizados.

⁶⁸ Do total de docentes constantes no site da FACED, excluímos a professora Maria Aparecida Bergamaschi, que é orientadora desta tese.

⁶⁹ Um dos respondentes não informou esse dado.

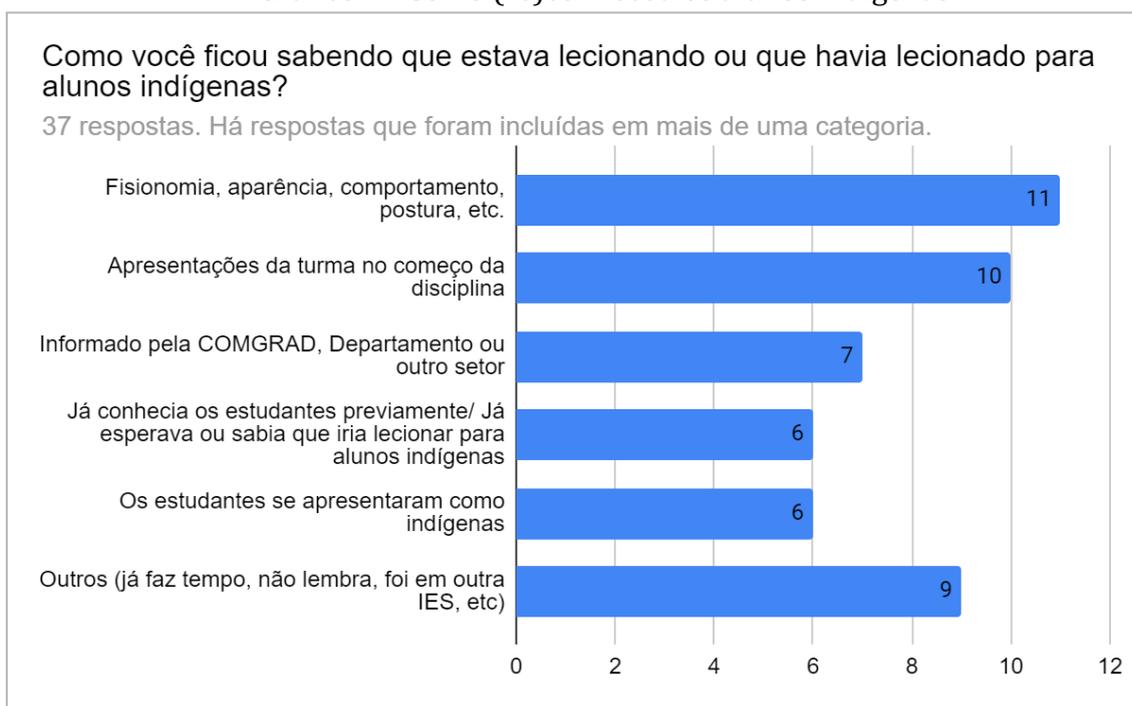
⁷⁰ Um dos respondentes não informou esse dado.

6.2 - Experiências com estudantes indígenas

Quase dois terços do total de 57 docentes que responderam ao questionário já lecionaram para alunos indígenas; 37 docentes afirmaram que já tiveram alunos indígenas na graduação, sendo que três destes em outras Instituições de Ensino Superior. Os 20 restantes informaram que nunca tiveram alunos indígenas, mas, entre estes, um apontou que já teve experiências como orientador de monitores de acompanhamento discente de alunos indígenas.

Quando perguntados sobre como ficaram sabendo que lecionaram para alunos indígenas (Gráfico 4), muitos docentes apontaram para uma identificação visual, indicando certa facilidade de reconhecimento dos estudantes indígenas a partir de seus traços físicos. Também foi bastante citado o reconhecimento desses estudantes a partir da sua auto-identificação, principalmente em momentos de apresentação das turmas, normalmente realizados no primeiro dia de aula. Alguns docentes afirmaram que já conheciam os estudantes indígenas antes de serem seus alunos ou já sabiam previamente que teriam alunos indígenas em suas disciplinas por estarem mais envolvidos com a gestão dos cursos, enquanto outros, informaram que foram avisados por algum setor da Universidade.

Se muitas vezes esses estudantes podem ser percebidos pela sua fisionomia, eventualmente podem não ser notados ou, também, podem não querer ser notados. Assim, dois professores comentaram que podem ter tido alunos indígenas em sala de aula sem terem percebido. Entendo que isso também pode ter acontecido com outros professores, considerando que nem sempre o pertencimento a um povo indígena coincide com um fenótipo específico por parte de seus membros. Por outro lado, um docente mencionou que muitas vezes os próprios alunos se apresentaram durante atividades realizadas em suas aulas, mas que já observou alunos que preferiram não se identificar como indígenas: *“Mais recentemente observei que alguns alunos indígenas preferiam não se identificar.”*

Gráfico 4 - Como (re)conheceu os alunos indígenas ⁷¹

Ao serem questionados se já sentiram necessidade de adequar/diversificar/ampliar conteúdos ou tarefas ou se foram solicitados a fazê-lo (Gráfico 5), a maioria dos docentes (30 respondentes) indicaram alguma mudança ou adaptação em suas disciplinas a partir da presença dos estudantes indígenas em suas aulas. As respostas com maior frequência apontaram para a inclusão de conteúdos sobre os povos indígenas nas disciplinas ministradas ou para um trabalho de estabelecimento de conexões entre os conteúdos das disciplinas e a realidade dos povos indígenas e/ou para a abertura ou estímulos para que os estudantes indígenas compartilhassem ou incluíssem saberes de suas realidades nas discussões ou tarefas das disciplinas. Alguns respondentes informaram a flexibilização de prazos, horários e frequência. Por outro lado, seis respondentes não indicaram mudanças em suas práticas de ensino ou conteúdos a partir da presença desses estudantes em suas disciplinas.

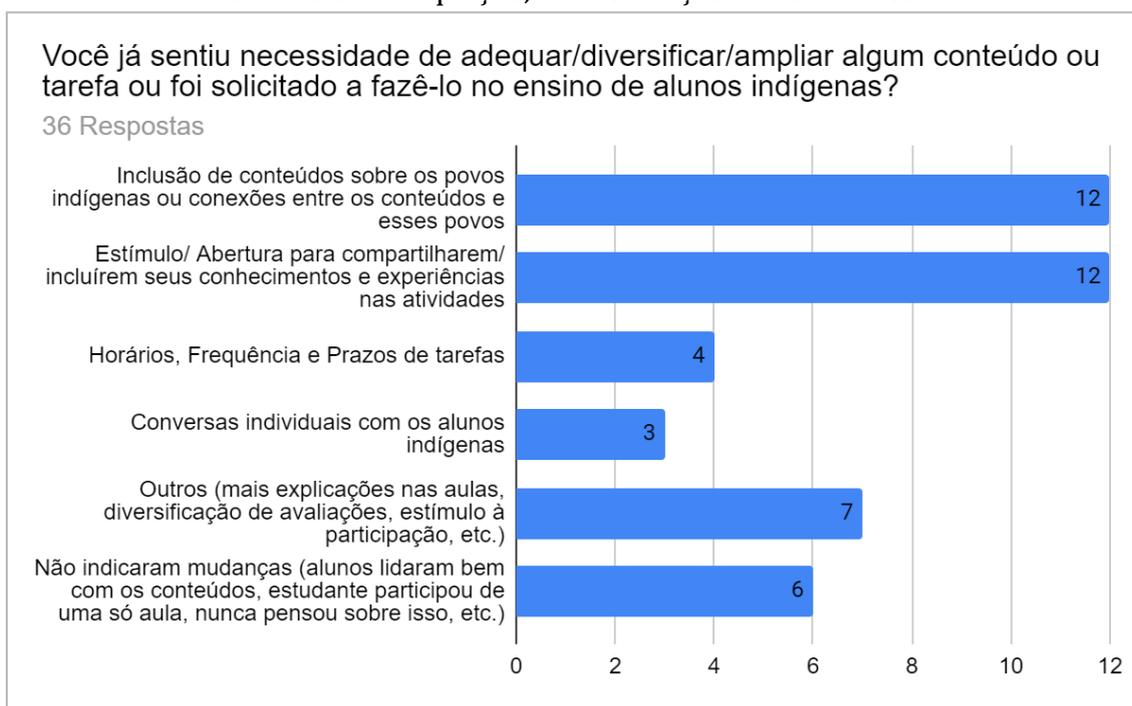
De modo geral, as respostas indicam uma disposição por parte dos docentes para inter-relacionar conteúdos, a fim de possibilitar a participação e contemplar

⁷¹ COMGRAD é uma sigla para Comissão de Graduação. Na UFRGS, a coordenação dos cursos é feita através de Comissões de Graduação que reúnem representação de docentes e discentes, sendo que os docentes são a grande maioria nessas comissões.

os interesses dos estudantes indígenas. A inclusão de conteúdos sobre a temática indígena nas disciplinas e a abertura para trabalharem a partir das realidades de suas comunidades, embora não sejam suficientes, contribuem para que alunos indígenas e não indígenas possam aprofundar seus estudos tendo em vista a “diversidade étnica na sociedade escolar” (MELLO, 2015, 16). Assim, como visto anteriormente, os currículos em sentido mais amplo têm pouco ou nenhum enfoque sobre a temática indígena, prevalecendo um pensamento colonial através do qual os estrangeiros são muito mais conhecidos do que os povos indígenas (DOMINGOS, 2016; MARCOLINO, 2012; CARVALHO, 2020; VAZ, 2018; MELLO, 2015, 2019).

Embora seja louvável observar essa disposição por parte dos docentes aqui considerados, mesmo que eventualmente representem uma tendência particular dos cursos de licenciatura em relação aos demais, permanece fundamental a adequação dos currículos acadêmicos no sentido da valorização e incorporação dos saberes e dos modos de saber, da história e da cultura dos diferentes povos indígenas que habitam a universidade e também da população negra, de forma que outras matrizes étnicorraciais não brancas contribuam e possam se reconhecer nos saberes construídos e ensinados na Universidade. Aliás, a inserção desses conteúdos nos currículos do ensino superior constituem uma atribuição das IES, prevista pelo Parecer CNE/CEB 14/2015, que definiu as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, e também e pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Gráfico 5 - Adequação, diversificação de conteúdos



Ao serem perguntados sobre possíveis dificuldades no ensino de estudantes indígenas (Gráfico 6), 12 docentes de um total de 37 apontaram que não tiveram dificuldades, enquanto os demais indicaram algum tipo de dificuldade ou adequação em suas práticas pedagógicas. É interessante notar que entre as dificuldades elencadas, algumas foram atribuídas aos próprios docentes e outras foram atribuídas aos estudantes indígenas. Entre os 22 respondentes que indicaram algum tipo de dificuldade, 10 apontaram dificuldades próprias, 9 apontaram dificuldades dos alunos e 3 apontaram ambas as dificuldades.

As dificuldades atribuídas aos próprios docentes dizem respeito à necessidade de conhecer mais sobre os povos indígenas e sobre a realidade das comunidades de origem dos estudantes kaingang e guarani. Um docente também apontou a falta de pesquisas sobre esse tema em sua área de conhecimento, enquanto outro indicou que precisou se desacomodar, aprender a escutar mais e "*pensar o tempo como multiplicidade*". São respostas que de certo indicam a necessidade de desacomodação institucional na figura dos docentes para o acolhimento das especificidades dos estudantes indígenas.

No que diz respeito às dificuldades atribuídas aos estudantes indígenas, foram apontadas as dificuldades com a leitura e escrita e a compreensão de conteúdos, atrasos, faltas, timidez, etc. Um dos docentes que apontou as dificuldades de escrita, ponderou que em compensação os estudantes indígenas têm um bom desempenho na expressão oral e que procura potencializar isto nas aulas. Em relação às dificuldades de comunicação, um docente afirmou que com a falta de comunicação, não consegue saber se o aluno tem dificuldades ou não. Em relação às faltas e atrasos, um docente comentou que o motivo era a falta de recursos dos estudantes, que recebiam uma ajuda de custo que pagava somente a metade das passagens que necessitavam para as aulas. Outros dois mencionaram um aluno que tinha muitas faltas e/ou atrasos. Enquanto outro docente afirmou que a assiduidade sempre era uma dificuldade com os estudantes indígenas.

Gráfico 6 - Dificuldades no ensino de alunos indígenas

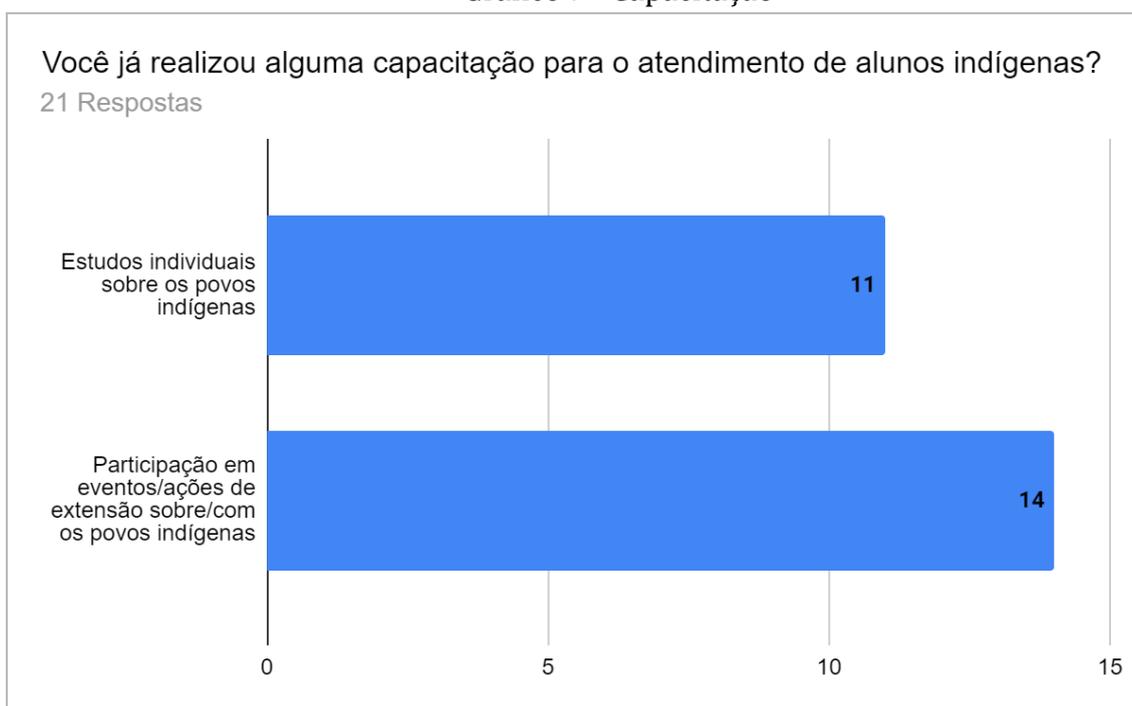


6.3 - Experiências com/sobre os estudantes e os povos indígenas

Quando questionados sobre se já realizaram alguma capacitação para o atendimento de estudantes indígenas, embora apenas seis docentes tenham respondido afirmativamente, 21 do total de 57 respondentes comentaram que ou

participaram de eventos ou ações de extensão com ou sobre os povos indígenas, ou já realizaram estudos sobre o tema por iniciativa própria (Gráfico 7). Embora seja positivo notar que alguns docentes, por iniciativa própria, se dedicam a se capacitar, a estudar e conhecer mais sobre a realidade dos povos indígenas, ainda são muito poucos quando consideramos que todos os professores, potencialmente, podem lecionar para estudantes indígenas, pois os estudantes indígenas têm a possibilidade de ingressar em qualquer curso de graduação na Universidade.

Gráfico 7 - Capacitação



Os docentes também citaram setores/espços, pessoas e eventos como referências de formação/capacitação sobre o tema, entre os quais a FACED, o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, DEDES, e a professora Maria Aparecida Bergamaschi foram as referências mais citadas, entre outras, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Capacitações citadas

Você já realizou alguma capacitação para o atendimento de alunos indígenas?

FACED, Museu da UFRGS, DEDS, Antropologia/UFRGS, CAF, EDUFRGS

Conexão de Saberes, Conversações Afirmativas, Por Dentro da UFRGS, Encontro de Saberes, Saberes Indígenas na Escola

Professora Maria Aparecida Bergamaschi, Professora Magali Menezes

Cursos: "O acompanhamento dos estudantes indígenas: desafios, metodologias e estratégias de engajamento coletivo na universidade", "O acompanhamento dos estudantes indígenas: desafios da interculturalidade, do bem viver e o enfrentamento de conflitos na experiência indígena"

Os docentes também foram questionados sobre a realização ou participação em algum projeto de ensino (Gráfico 8), pesquisa (Gráfico 9) e extensão (Gráfico 10) com ou sobre populações indígenas. A maior parte das respostas foi negativa, indicando a ausência de experiências com essas populações em projetos acadêmicos. Entre aqueles que responderam positivamente, 15 indicaram que realizaram ou participaram de projetos de ensino, 12 de pesquisa e 12 de extensão. 8 docentes responderam positivamente para as três questões, indicando terem realizado ou participado de projetos de ensino, pesquisa e extensão com ou sobre populações indígenas.

Gráfico 8 - Projetos de ensino

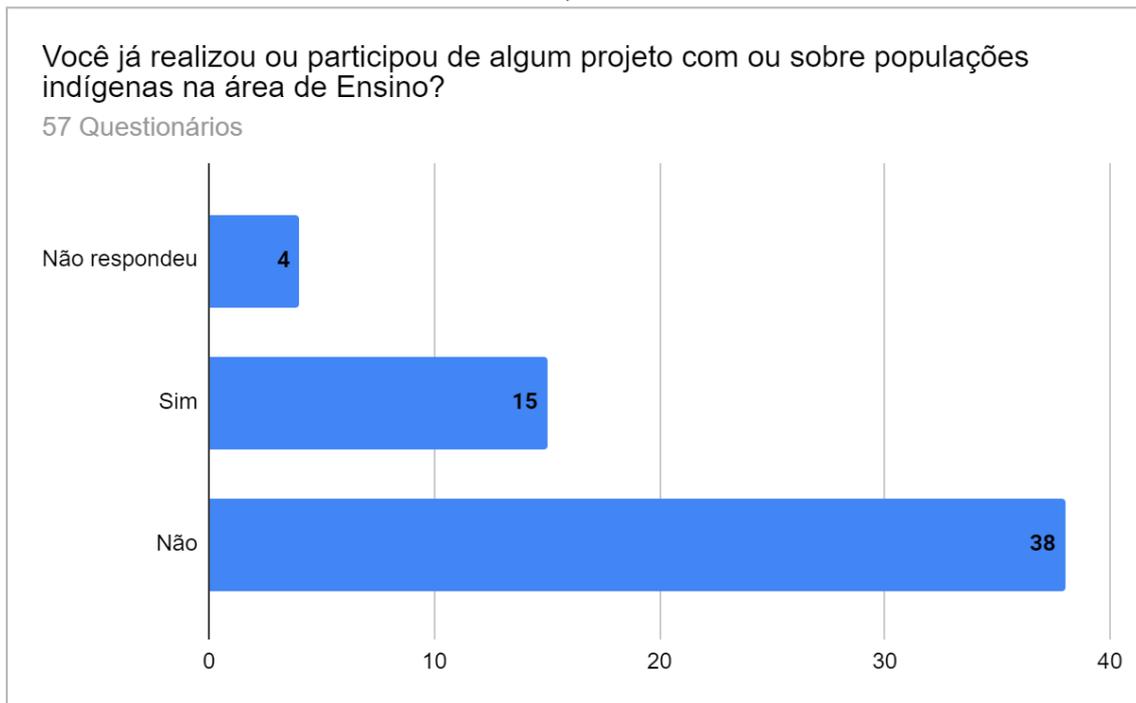


Gráfico 9 - Projetos de pesquisa

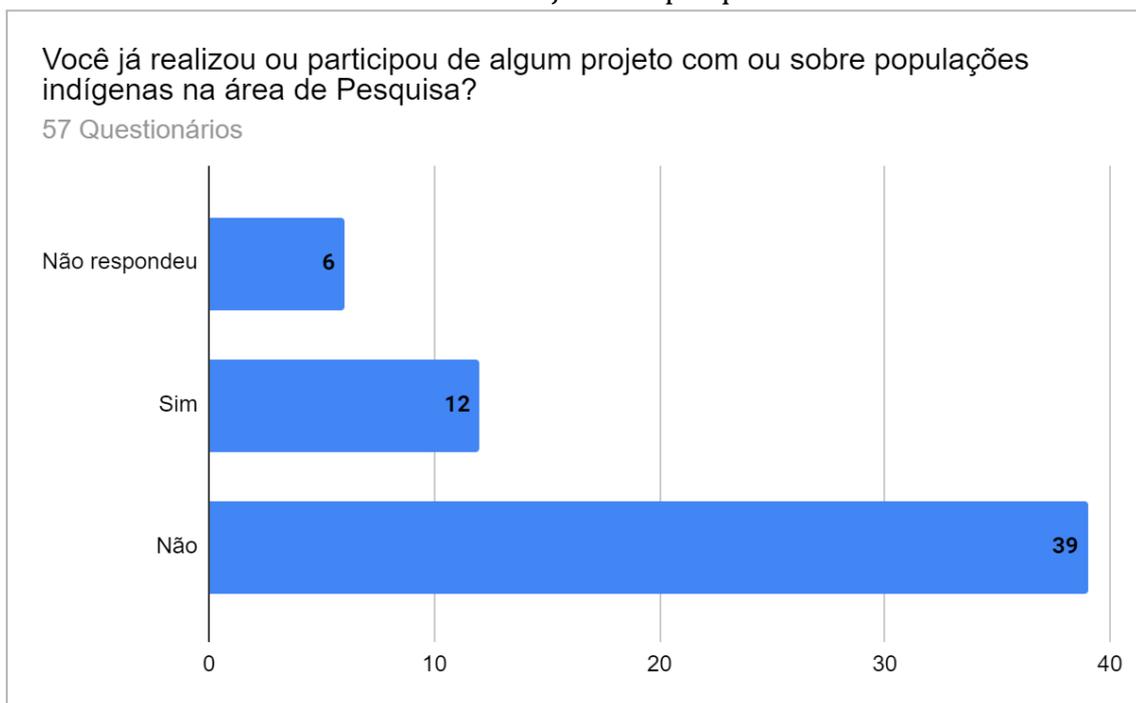
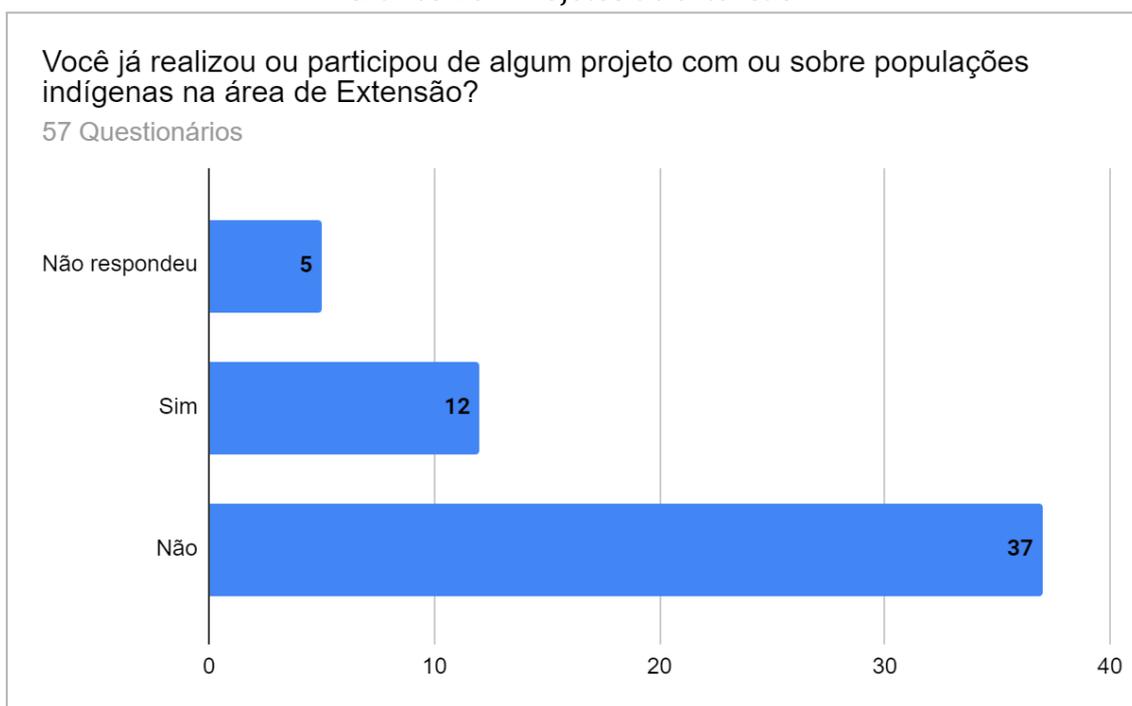


Gráfico 10 - Projetos de extensão



6.4 - Trocas de saberes e outras questões

Entre as respostas para a questão “Você considera possível realizar trocas de saberes entre sua área de conhecimento e os saberes dos alunos indígenas?” (Gráfico 11), considero importante observar com mais atenção aqueles posicionamentos que indicaram a contribuição dos saberes dos estudantes e a contribuição dos saberes *dos* povos indígenas ou *sobre* estes, que juntos perfazem mais da metade dos respondentes (29 respostas)⁷². Em que pese o reconhecimento e a valorização de tais contribuições, é interessante notar que são perspectivas mais focadas naquilo que os estudantes e os povos indígenas de modo geral compartilham ou têm para compartilhar, para ensinar aos “não indígenas”. Por outro lado, poucos docentes mencionaram a contribuição de suas áreas para os estudantes indígenas (2 respostas) ou a importância das trocas para ambos os

⁷² Apesar de algumas respostas terem sido enquadradas em mais de uma categoria, nenhuma resposta foi enquadrada nessas duas categorias ao mesmo tempo: “a contribuição dos conhecimentos *dos* ou *sobre os* povos indígenas para as aulas e áreas de conhecimento” e “a contribuição dos saberes dos estudantes indígenas”. Juntas, as duas categorias somam 29 respostas, mais da metade do número total de respondentes da pesquisa.

lados, para aulas/áreas de conhecimento/docentes e para os estudantes indígenas (2 respostas), apesar de 17 respostas terem indicado a troca de saberes como um pressuposto ou uma possibilidade de sua área de conhecimento ou da docência na formação de professores.

Gráfico 11 - Trocas de saberes



Cabe ressaltar que a disposição para as trocas de saberes entre as disciplinas e os conhecimentos tradicionais dos estudantes e *dos e sobre os povos indígenas* não deixam de representar importantes apoios/recursos para a formação dos estudantes indígenas, a considerar que uma das questões mencionadas nos TCCs e dissertações analisados/estudados aponta justamente para a ausência de identificação com os conteúdos estudados em suas formações. Por outro lado, no geral não foram destacadas as possíveis contribuições para os estudantes indígenas. Parece ter ficado subentendido ou implícito na maior parte das respostas que os aprendizados dos conteúdos das disciplinas e/ou a abordagem de temas relativos aos povos indígenas seriam o ganho que os estudantes indígenas poderiam receber com essas trocas.

Um pequeno grupo de professores indicou que sentiu dificuldades ou que ainda não conseguiu fazer essa troca de conhecimentos em sala de aula (4

respostas), enquanto outros indicaram a necessidade de se formarem ou de que os professores, em geral, tenham capacitação para realizar essas trocas de saberes (3 respostas), e outros três mencionaram a importância de que os saberes da academia e dos povos indígenas não sejam hierarquizados para que essa troca de saberes realmente se efetive.

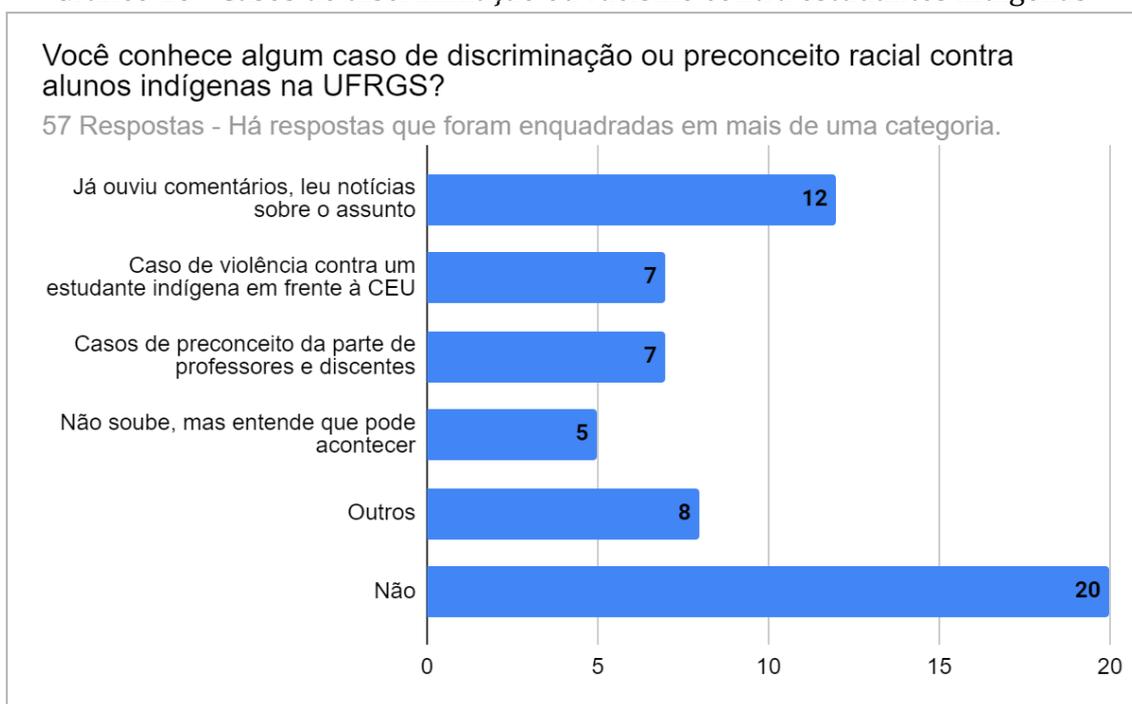
Ao serem perguntados se consideram que a presença de alunos indígenas traz ou pode trazer contribuições para a universidade (Gráfico 12), todos os docentes responderam positivamente, sendo que as afirmações mais frequentes referem que a sua presença representa a diversidade e/ou é necessária para que haja diversidade na universidade. Outro grupo de afirmações mais frequentes se refere às contribuições de sua presença para a construção do conhecimento acadêmico, para o ensino e para os currículos (14 respostas), ao que esses estudantes e seus povos podem ensinar (5 respostas). Alguns respondentes também mencionaram a importância da presença dos estudantes indígenas para que se dê uma troca de conhecimentos ou uma troca intercultural (6 respostas) e à sua contribuição para a descolonização da universidade (4 respostas).

Gráfico 12 - Contribuições dos estudantes indígenas



Quando questionados se conhecem algum caso de discriminação ou preconceito racial contra alunos indígenas na UFRGS (Gráfico 13), 20 docentes responderam que não tomaram conhecimento de nenhuma situação nesse sentido. Entre os demais, 12 apontaram que ficaram sabendo de casos de discriminação ou preconceito racial através da escuta de comentários e/ou da leitura de notícias sobre o assunto. Sete docentes mencionaram que ficaram sabendo do ataque ao estudante Nerlei Fidelis, em frente à Casa do Estudante da UFRGS em 2016. Outros sete docentes responderam terem conhecimento de casos de discriminação ou preconceito contra alunos indígenas promovidos por docentes ou colegas dos estudantes indígenas. Cinco docentes disseram que não souberam de casos assim, mas entendem ou imaginam que situações de discriminação ou preconceito contra os alunos indígenas podem acontecer na Universidade. Em que pese a maior parte dos respondentes afirmarem que já tomaram conhecimento de casos de preconceito ou racismo contra estudantes indígenas, essa questão não tem sido objeto de políticas ou ações na universidade. Ao contrário, o que se nota é um silêncio institucional sobre esse assunto, um encobrimento, como pudemos ver no caso de agressão ao estudante Nerlei Fidelis, abordado no capítulo 4.

Gráfico 13 - Casos de discriminação ou racismo contra estudantes indígenas



Os docentes também foram questionados se teriam alguma sugestão para o aprimoramento da formação dos estudantes indígenas na Universidade (Gráfico 14). Essa questão gerou uma grande diversidade de sugestões, sendo que a formação de docentes foi a sugestão citada com maior frequência. Outro conjunto de sugestões citaram a realização de eventos com a participação dos estudantes indígenas para a abordagem de temas sobre os seus povos e também a criação de espaços de trocas, intercâmbios e trabalhos em conjunto na universidade, tanto entre os estudantes indígenas, quanto entre estes e pessoas não indígenas. Também podemos destacar que cinco respondentes apontaram necessidade de maior investimento nas políticas de assistência estudantil para a permanência dos estudantes indígenas. Dois docentes sugeriram a criação de disciplinas específicas sobre a temática indígena e um sugeriu a oferta de disciplinas que abordem a branquitude na universidade. Ainda, cabe destacar que dois docentes afirmaram a necessidade de ações de combate ao racismo na universidade, como a alteração do regimento da instituição para a previsão de sanções mais severas em casos de racismo e outro mencionou a necessidade de divulgação dessas ações citando o caso do ataque racista ao estudante kaingang Nerlei.

Gráfico 14 - Sugestões



6.5 - Particularidades de estudantes indígenas e brancos

Observando as respostas sobre as possíveis particularidades no comportamento ou na aprendizagem de estudantes indígenas e brancos (Gráficos 15 e 16, respectivamente), percebemos que os professores mais facilmente apontaram particularidades para os estudantes indígenas do que para os brancos. Como vimos anteriormente, do ponto de vista da normalidade/do branco, é mais fácil encontrar particularidades no outro, naquele que desvia da norma/que desvia da sua própria imagem, pois o branco não está acostumado a olhar para si e a se ver como particular.

Gráfico 15 - Particularidades dos estudantes indígenas

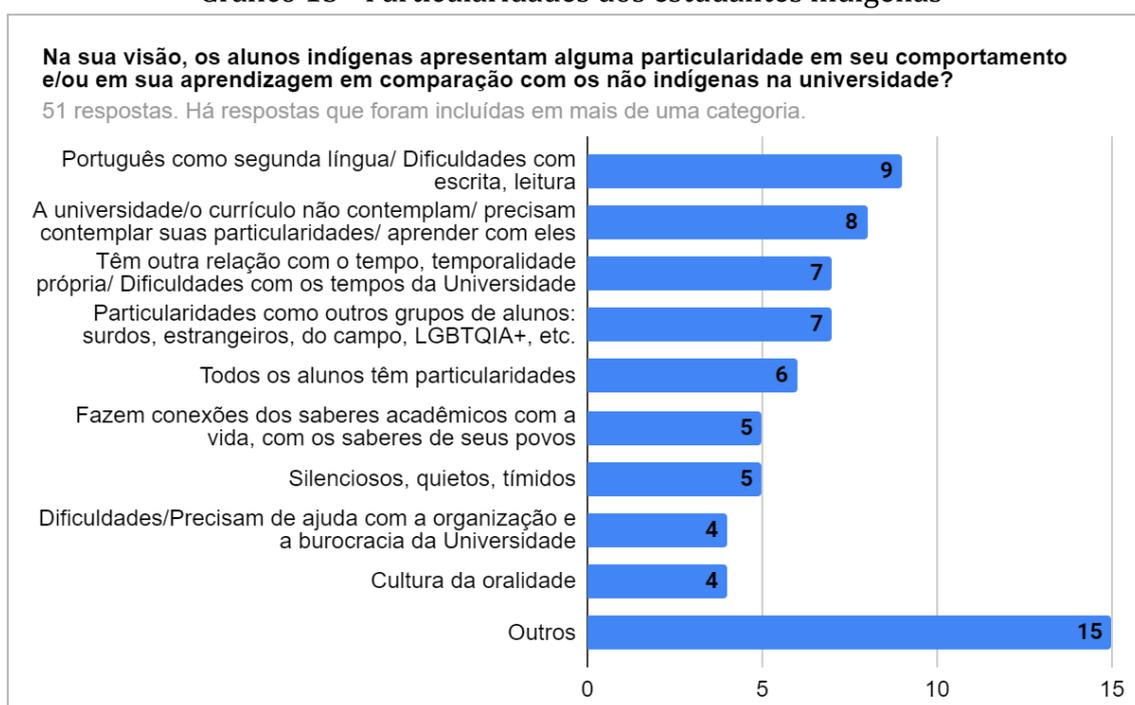
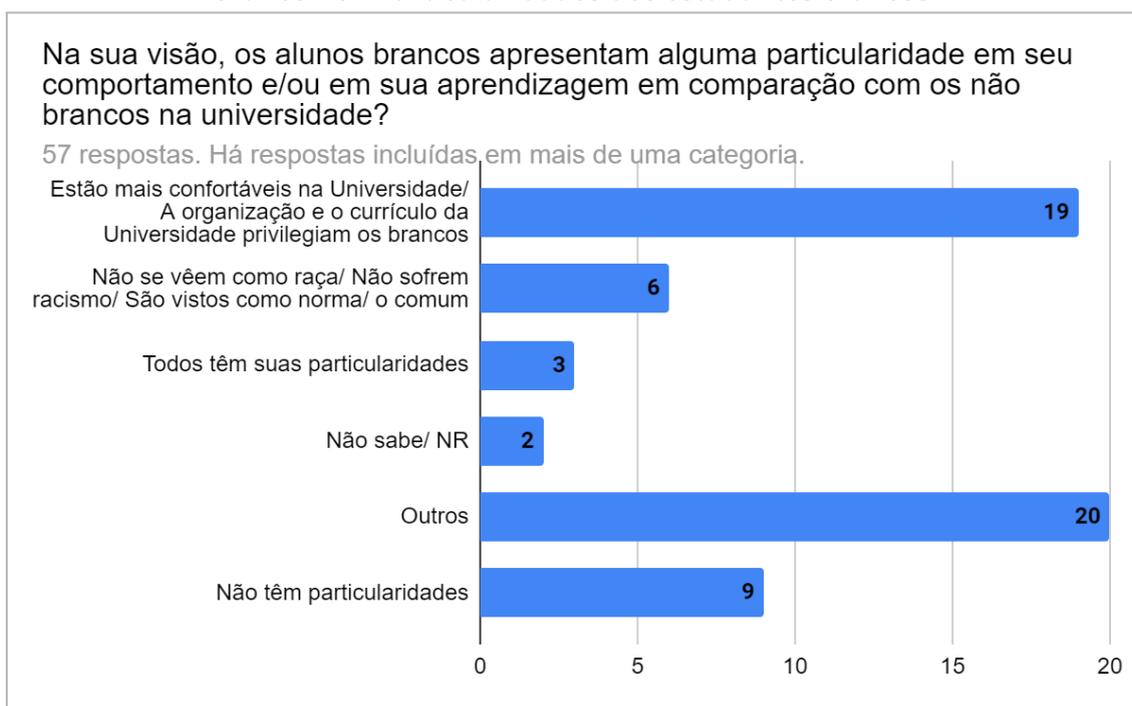


Gráfico 16 - Particularidades dos estudantes brancos



Em relação aos estudantes indígenas, as particularidades em relação à língua portuguesa foram citadas com maior frequência, sendo que alguns respondentes se referiram às dificuldades ou diferenças com a escrita e/ou leitura e outros se referiram às dificuldades com a língua portuguesa de modo mais amplo. Os trechos abaixo ilustram um pouco isso:

- *Acredito que sim. Eles têm maior dificuldade de compreensão, precisam de um acompanhamento mais sistemático para não abandonarem o curso e, dificuldade com a linguagem e de fazer redes com os colegas.*
- *A aluna em questão precisou de cuidados com o registro escrito.*
- *Acho que a barreira linguística (...)*
- *Há também o aspecto da língua, da cultura da oralidade e nossa ideia de conhecimento ainda está muito presa a escrita.*
- *(...) os alunos indígenas enfrentam uma outra cultura, a aprendizagem encontra mais obstáculos, seja pela língua, seja pelas formas de trabalho, pelos materiais trabalhados nas aulas, pelas diferenças na concepção de tempo.*

Entre as particularidades apontadas, outras respostas fizeram referências às diferentes temporalidades dos estudantes indígenas ou indicaram que estes têm dificuldades com os tempos da universidade, como ilustram os trechos abaixo:

- *Sim, eles carregam consigo conhecimentos e comportamentos culturais de suas comunidades que são desconhecidos e, em boa parte, desconsiderados pela Universidade, o que os levam a precisar de um tempo maior para adaptação ao meio universitário.*
- *Percebo que é uma outra lógica, um outro tempo, outras questões – mais amplas e emergentes. Há uma potencialidade em seus modos de educar, ensinar, aprender. Penso que precisamos escutar mais o que eles têm a nos ensinar.*
- *Imagino que estudantes indígenas tenham dificuldades com os tempos/espacos da Universidade, muitas vezes, alijados dos diálogos, da circularidade da palavra, dos encontros proximais e comunitários, também pelas formas de avaliação, que muitas vezes, estimulam a competição etc.*

No que diz respeito às diferenças de temporalidades dos estudantes indígenas, Bergamaschi e Kurroschi observam que o tempo da universidade contrasta com a concepção de tempo nas aldeias, onde o tempo é percebido como “como circularidade, em consonância com as pulsações da vida, onde há espaço para a contemplação, para o diálogo e para o simples convívio com as pessoas, sem necessariamente estar vinculado a obrigações e compromissos” (BERGAMASCHI, KURROSCHI, 2013, s/p.). Vaz (2018) destaca que o entendimento de tempo dos estudantes indígenas nem sempre é bem visto na universidade, desconsiderando os diferentes papéis que desempenham além do papel de estudante:

Quando falo no entendimento do nosso tempo, me refiro ao tempo como um dos nossos diferenciais, que muitas vezes não é bem visto, respeitado, pela estrutura acadêmica que possui os seus “sistemas de controle”, sem atentar para a mãe indígena estudante, para a liderança indígena jovem, para as mobilizações coletivas indígena, e sobre tudo o tempo de adaptação, de aprendizagem. (VAZ, 2018, 11)

Outros conjuntos de afirmações com menor frequência, destacaram que os estudantes indígenas procuram fazer conexões entre as aulas e seus modos de vida e saberes de seus povos; a importância de considerar a cultura da oralidade desses

estudantes; e também algumas respostas fizeram referências a esses alunos como silenciosos, quietos, tímidos. Outro conjunto de respostas apontaram que a universidade e o currículo não contemplam as particularidades e não valorizam os conhecimentos dos estudantes indígenas. Os trechos abaixo exemplificam um pouco essas respostas:

- *Observo também que as suas reflexões, nas intervenções orais ou escritas, sempre me parecem estabelecer conexões com a vida, com as salas de aula.*
- *Tem uma singularidade, como a importância da oralidade, mas também uma escrita densa de vida, de narrativas articuladas ao modo de vida dos povos.*
- *(...) penso que, na maioria das vezes não tem seus saberes contemplados e valorizados, seja pelo currículo, seja pelas formas de abordagem utilizada.*
- *Sua timidez é enorme e tendem a ser demasiado silenciosos, o que é uma dificuldade na interação. Acredito que tenham dificuldade enorme com a cultura 'branca/urbana', basta eu pensar na recíproca: como eu viveria no seu meio, com suas cosmogonias e hábitos tão particulares.*
- *Percebi que a lógica com que se dedicava aos estudos e o que estava aproveitando da universidade eram outras coisas em um universo de valores e de demandas distintos dos que eu estava habituada a observar entre os estudantes. Para esse estudante realizar uma exposição oral perante professora e colegas brancos era muito relevante, tendo em vista sua futura atuação como cacique, liderando uma disputa por reconhecimento de um território tradicional, mais do que a aprovação em algumas disciplinas e a própria conclusão do curso.*
- *(...) as exigências formais de apresentação e trabalhos, por exemplo, tive um estudante indígena cuja pesquisa versava sobre a importância do estudo da língua materna-oral na escola, lhe foi exigido fazer o power point; na apresentação para a turma, em que pese a ajuda para fazer os slides, ele ficou de costas para a projeção e expos seu trabalho. Será mesmo tão importante o power point?*

Os dois últimos trechos destacam a oralidade como uma importante particularidade dos estudantes indígenas. O penúltimo trecho se refere ao caso de

um estudante que mesmo tendo ultrapassado o limite de faltas de uma disciplina, optou por preparar e apresentar um trabalho, pois estava buscando aperfeiçoar sua expressão oral como forma de se preparar para assumir futuramente a função de cacique na sua comunidade. Ou seja, ele estava conduzindo o próprio aprendizado, buscando na Universidade recursos para os papéis que desempenha ou irá desempenhar na sua comunidade, ainda que utilizando critérios de autoavaliação diferentes daqueles esperados pela Universidade. O último trecho chama a atenção pela contradição entre o fato de o aluno apresentar um trabalho sobre a expressão oral da língua materna e ser cobrado para apresentar isso na forma a forma gráfica/escrita em um power point.

Em relação às menções sobre o silêncio ou a timidez de alunos indígenas, acredito que a observação de Mello a partir de pesquisa com estudantes kaingang da educação básica, pode ser ilustrativa para a compreensão do que acontece com alguns estudantes bilíngues na universidade, para os quais a comunicação exclusivamente na segunda língua pode ser fator inibidor de sua participação, como se não tivessem nada a dizer:

Outro fator significativo é a maneira como os alunos bilíngues se comportam em ambiente que o diálogo é em português. Parece não terem nada a dizer, só respondem o que perguntam a eles, mas nada além disso. Mas, quando a conversa é na língua originária, “falam mais do que devem”. (MELLO, 2015, 37)

Cabe mencionar que apenas dois professores apontaram terem percebido particularidades entre os estudantes guarani e o estudantes kaingang, conforme os trechos abaixo:

- *Tive dois estudantes kaingang e percebi que são mais extrovertidos, enquanto os estudantes guaranis eram mais reservados, com mais dificuldade de dialogar comigo e com os colegas, mas nada muito diferente de estudantes não indígenas que são mais introvertidos.*
- *Sim, mas não quero generalizar. Já senti diferenças nas minhas relações como professora com estudantes Guaranis e Kaingangs, por exemplo.*

Também é interessante notar que alguns professores fizeram paralelos/comparações entre as questões que envolvem os estudantes indígenas e outros públicos específicos, como estudantes do campo, deficientes, surdos, negros,

quilombolas, LGBTQIA+, estrangeiros, etc, indicando que há muitas particularidades que não são reconhecidas e tratadas como deveriam na Universidade. Alguns docentes afirmaram que não notaram particularidades entre os estudantes indígenas ou não sabem responder. Outros, apontaram que todos os estudantes possuem particularidades, como ilustram as respostas abaixo:

- *Cada um, cada uma das estudantes da universidade tem suas singularidades e particularidades, procuro respeitar e afirmar com sensibilidade, sem discriminações ou privilégios. No caso de estudantes que tem sua história de vida e experiências autodeclaradas, necessitamos sensibilidade e seriedade para acolher, escutar, conversar e incentivar em suas aprendizagens.*
- *Todos nós apresentamos particularidades, não colocaria que há mais ou menos particularidades nos comportamentos dos indígenas.*

A categoria Outros reúne respostas que apontaram outras particularidades em menor frequência, respostas ambíguas ou vagas, respostas que fugiram ao tema, entre outras.

No que se refere aos estudantes brancos, mais de um terço dos respondentes apontaram que estes estão mais à vontade na instituição, mais familiarizados com o seu funcionamento e também que a organização e o currículo da universidade privilegiam os estudantes brancos, contemplam seus conhecimentos, sua cultura. Os trechos abaixo ilustram um pouco dessas respostas:

- *Os estudantes brancos são portadores da cultura legitimada, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente.*
- *Maior facilidade em estabelecer relações, provavelmente devido a estarem em sua cultura, bem como com questões da linguagem.*
- *Sim, os brancos, em geral, são oriundos de condições sociais e familiares melhores que os não brancos, tendo comportamentos e aprendizagens mais adequadas ao que prescreve a hegemonia da branquitude.*
- *Como a universidade ainda é muito marcada pela branquitude, os alunos brancos tendem a se sentir mais à vontade. No entanto, tenho percebido, nos últimos tempos, que os alunos negros estão muito mais empoderados.*

Neste último trecho, o respondente destaca que tem percebido maior empoderamento por parte dos estudantes negros, o que possivelmente é um reflexo da política de ações afirmativas, que a partir de 2008 possibilitou o aumento do ingresso de estudantes negros na universidade. Entretanto, a universidade permanece sendo um domínio da branquitude, um espaço onde os brancos se sentem mais confortáveis em relação aos não brancos.

Outro conjunto menos frequente de afirmações apontaram que os estudantes brancos são vistos ou se veem como norma, não se veem como raça e/ou que não são alvo de racismo, como ilustram as respostas abaixo:

- *Os brancos apresentam particularidades, mas não são vistas como tais por historicamente serem a raça predominante nas universidades. Assim, suas particularidades são as tidas como o padrão e não como a especialidade.*
- *Sim, muitas vezes uma incompreensão dos mesmos também como sujeitos raciais (brancos), havendo mesmo em muitos casos uma cegueira racial sobre acompanhada de uma visão de que estes problemas são do “negro” e do “indígena”.*

É interessante observar ainda, que três respondentes não usaram a palavra “branco”, mas usaram as expressões “não indígenas” e “não índios” ao responderem sobre possíveis particularidades dos estudantes brancos. Como dissemos anteriormente, é muito mais frequente o uso do termo não indígenas do que o termo brancos nas publicações sobre a temática indígena, mesmo quando o contexto a que se referem seja um contexto de hegemonia branca, ainda que na prática estejam falando sobre os brancos. O que se dá, via de regra, é uma invisibilização e não problematização do branco. Os trechos abaixo ilustram o uso da expressão não indígena:

- *Em relação aos não brancos, não. Em relação aos indígenas, sim. Os indígenas não dissimulam a não compreensão de conceitos e buscam compreendê-los. Os não indígenas, sim, talvez pela longa experiência escolar que os ensina a esconder as dúvidas, pois aprenderam, perversamente, que dúvida tem quem não aprendeu.*

- *Acho que o espaço de fala e de escuta dos não indígenas parte de um lugar comum e não de uma interlocução com um outro diverso e potente carregado de diversidade na língua, na biografia, na roupa, na comida...*
- *Os não índios estão mais acostumados com nossas burocracias, atendem os editais mais facilmente, incorrem em menos equívocos ou distrações que os estudantes indígenas, especialmente nas documentações a entregar, horários para cumprir.*

Em comparação com as respostas sobre as particularidades indígenas, um número maior de docentes apontou que os estudantes brancos não possuem particularidades em seu comportamento e/ou aprendizagem. A maior parte entre estes não fez comentários sobre a questão. Um grupo menor afirmou que todos os estudantes têm particularidades. Algumas respostas estão transcritas abaixo:

- *Não, as particularidades não estão entre brancos e não brancos - estão entre todos.*
- *Acredito que não, nunca tive este olhar.*
- *Não. Não percebo nenhuma diferença entre as diferentes etnias no que tange à aprendizagem.*
- *Não. Em minha experiência docente nunca me chamou atenção que estudantes brancos ou não brancos tenham aprendizagens diferentes. Já tive estudantes brancos com muitas dificuldades de aprendizagem e estudantes pretos que destacaria como brilhantes. Eu não faria essa relação entre raça ou etnia com aprendizagem.*
- *Quando você diz “os não brancos” está se referindo aos alunos negros também, além dos indígenas? Se sim, volto a dizer que depende muito de cada pessoa. Já fui professor de alunas/os/es brancos e negros com os mais diferentes matizes de participação, protagonismo, de amor, entrega, dedicação aos estudos e ao conhecimento; de vulnerabilidades, privações e limitações distintas, mas também de indiferença, negligência, descaso, procrastinação, arrogância. Na minha trajetória como docente, minha*

conclusão é de que não se trata de uma questão de cor, de sexo, de gênero, de sexualidade ou de classe social.

Esta última resposta já caminha em outra direção em relação às anteriores porque não apenas enfatiza a particularidade de cada estudante, como também descarta diferentes fatores além da raça, cor ou etnia como explicativos para essas particularidades, como gênero e classe social.

Por outro lado, alguns docentes apontaram a necessidade de se observar também as relações de classe e não apenas as relações de raça, cor ou etnia, sendo que um apontou a preponderância da condição social sobre a condição de raça, cor ou etnia. Neste sentido, importa lembrar, como vimos anteriormente, que mesmo quando brancos e não brancos partilham das mesmas condições socioeconômicas, ainda assim o branco tem o privilégio simbólico da brancura; como menciona a última resposta “Os alunos brancos não vivem na pele o racismo estrutural”, isso é uma enorme vantagem em uma sociedade racista, independente da condição de classe dos sujeitos brancos. Abaixo, são transcritas as respostas:

- *Acho que a universidade é pensada para esses sujeitos, embora eu acredite que exista diversos outros atravessamentos no modo de pertencer as dinâmicas da universidade, para além de questões étnicas. Acredito que o viés social é mais marcante do que a cor por exemplo.*
- *(...) a particularidade das pessoas brancas, em geral, me parece estar muito mais relacionada ao extrato social a que fazem parte e a experiência pretérita de cada estudante.*
- *Acho complicado falar em alunos brancos como algo homogêneo. Há uma heterogeneidade de alunos brancos, assim como negros e indígenas. Os grupos sociais e culturais apresentam particularidades, assim como os indivíduos. Parece mais acertado pensar em grandes recortes que interliquem classe, raça, etnia e gênero, entre outros elementos. Assim, identificaremos características comuns aos grupos de estudantes com base em sua condição racial ou étnica, mas também com relação a outros recortes que definem a sua condição social.*

- *Mas de um modo geral é claro que poderíamos dizer que sim. Contudo nossos alunos (em sua grande maioria) também vem de realidades sociais difíceis, são trabalhadores/as, ou vivem de alguma bolsa para poderem continuar estudando. Mas o aluno branco já está “adaptado” a cultura imposta, embora muitos não tenham acesso aos chamados “bens culturais”, como por exemplo, acesso a livros, ao teatro, cinema, a museus... isto proporciona acesso limitado a uma linguagem que quando chegam a universidade já está definida como dada para todos. Os alunos brancos não vivem também na pele o racismo estrutural, a violência encoberta que está presente aqui na universidade e isso já coloca este estudante em outra condição de relação.*

Já, a categoria Outros, que reúne o maior número de respostas, contempla apontamentos sobre outras particularidades em menor frequência, respostas ambíguas ou vagas, respostas que fugiram ao tema, entre outras. Deste conjunto de respostas, destaco as duas abaixo:

- *Essa é uma generalização que não me sinto em condições de fazer. Uma questão que me ocorre destacar é que tenho a impressão que os alunos brancos acham muito impressionante ter um colega indígena e/ou ler um artigo escrito por autor indígena.*
- *No curso (...) entre os alunos brancos e negros, há bastante respeito pelos alunos indígenas, verdade seja dita que os alunos que tive relataram situações de constrangimento, com professores e colegas, mas na maioria das vezes isso me pareceu que era algo não intencional, mas resultado da falta de saber lidar com a presença indígena na sala de aula, e do fato de que os brancos também não perguntam diretamente como se deve fazer as coisas, como se deve chamar a pessoa (...).*

Em relação à primeira, é importante observar que o fato de os alunos brancos se impressionarem com um colega ou um autor indígena não afasta esses sujeitos da possibilidade de reproduzirem posturas racistas, assim como não significa uma abertura à interculturalidade. Em relação à segunda resposta, é importante considerar que talvez a maior parte dos constrangimentos sofridos

pelos estudantes indígenas na universidade sejam não intencionais, não conscientes. Isso, contudo, não elimina o impacto negativo dessas situações sobre esses estudantes e sua formação acadêmica, o que reforça a necessidade da universidade se alimentar do próprio conhecimento que produz, especialmente na figura dos pesquisadores indígenas, para articular simultaneamente diferentes ações, a fim promover o bem-estar dos estudantes indígenas e o respeito aos seus direitos constitucionalmente estabelecidos durante o seu processo de formação.

6.6 - Vivências inter-raciais na trajetória de formação dos docentes

Quando perguntados se tiveram colegas não brancos na sua trajetória de formação escolar e acadêmica, 53 docentes responderam que tiveram colegas não brancos; 47 apontaram que tiveram colegas negros e, entre estes, três indicaram que tiveram colegas de origem asiática; um indicou que teve colegas indígenas no mestrado e no doutorado; um indicou que teve uma colega paraguaia que poderia ser considerada indígena e um terceiro mencionou que teve colegas de origem indígena. Do restante, seis responderam que tiveram colegas não brancos em sua formação, mas não especificaram raça ou cor. E quatro responderam que não tiveram colegas não brancos. Entre estes, três também indicaram que não tiveram professores negros. Dois responderam que não tiveram colegas, nem professores e nem gestores não brancos em sua formação.

Em relação à proporção de colegas não brancos e brancos na formação escolar e acadêmica dos respondentes, a grande maioria, 27 respostas, indicaram que havia minorias negras nas salas de aula com expressões do tipo: “sempre poucos em cada turma”, “alguns poucos”, “poucos”, “sempre foram minoria”, “pouquíssimos”, “raramente”, “sempre em menor número que os brancos”, entre outras. Entre os 20 que fizeram alguma quantificação em valores absolutos ou em percentuais, cinco responderam que tiveram até quatro colegas negros considerando toda a sua trajetória de formação. Três indicaram 1% ou 2% de colegas negros na sua formação. Seis mencionaram terem até cinco colegas negros por turma. De modo geral, os docentes tiveram pouquíssimos colegas negros.

Chama atenção que um dos docentes referiu que a maioria dos colegas negros eram estrangeiros: *“Sim, negros, poucos, a maioria era de fora do país”*, possivelmente se referindo a sua formação de graduação ou pós-graduação onde muitos estudantes negros estrangeiros ingressam em universidades brasileiras através de convênios entre estas instituições e os governos de seus países de origem. Outro docente relatou que teve poucos colegas negros porque estudou em turmas de alunos que estavam na etapa esperada para suas faixas etárias, enquanto os alunos negros estavam em concentrados em turmas de alunos fora da etapa considerada adequada para suas faixas etárias:

- Tive colegas negros no ensino fundamental (primeiro grau de ensino) em escola da rede pública estadual. Eram poucos e como as turmas seguiam a numeração, por exemplo, na sexta série, tinham as turmas 61, 62, 63. Eu era da 61, pois estava na faixa etária esperada. A maioria dos negros estava na 62 e 63, prática de higienismo escolar (...).

Em 22 respostas os indígenas foram lembrados pela sua completa ausência nas trajetórias de formação dos docentes. Ao responderem, muitos usaram expressões do tipo: “nenhum indígena”, “ninguém indígena”, “nunca tive colegas indígenas”, “não recordo de colegas indígenas”, entre outras.

Algumas respostas também destacaram a maioria branca entre seus colegas:

- *“Na universidade, no meu curso nenhum [não branco], todos brancos”, “lembro de ter uns 98% de colegas brancos”.*
- *“Eu tive muitos colegas negros, mas a proporção era de mais ou menos 99% brancos”.*
- *“Tive pouquíssimos colegas não brancos na Universidade. Lembro de um colega na graduação e de uma colega no mestrado, ambos negros. Não tive colegas indígenas”.*
- *“não tive colegas indígenas e tive poucos colegas negros. A maioria sempre foi branca”.*

Por outro lado, seis respondentes indicaram que tiveram entre 5% e 30% de colegas negros, percentuais bem altos em comparação com a maioria das respostas. Mas, de que contexto eles falam? Entre estas respostas, foram citadas

duas escolas: a escola privada de ensino fundamental, La Salle Pão dos Pobres e a antiga Escola Técnica da UFRGS, que foi integrada ao Instituto Federal Rio Grande do Sul, IFRS, ambas em Porto Alegre. Outros dois indicaram que tiveram cerca de 50% de colegas negros na educação básica, sendo que um destes mencionou formação em outro estado fora da Região Sul.

Quando perguntados se tiveram docentes não brancos nas suas trajetórias de formação, 21 docentes responderam que não tiveram professores não brancos em toda a sua trajetória escolar, 36,8% das respostas. É um percentual bem significativo, que, sem dúvida, diz muito sobre o racismo e a branquitude em nossa sociedade, considerando que o Rio Grande do Sul não é um estado formado unicamente por pessoas brancas, em que pese ser o segundo estado com maior população branca no país. Em uma amostra de docentes de ensino superior como a considerada aqui, ainda que seja um contingente bem localizado - apenas uma unidade acadêmica de uma universidade pública, em uma capital da Região Sul - esse dado pode ser considerado significativo, indicando que, para além da FACED, muitos docentes podem ter sido formados praticamente em segregação racial. Lembrando ainda que, possivelmente esses docentes conviveram com pouquíssimos colegas negros em sua formação escolar e acadêmica, conforme resultados da questão anterior. Alguns se mostraram reflexivos sobre isso nas suas respostas:

- *Que tristeza, eu não tive professores não brancos.*
- *Nunca tive professores não brancos.*
- *Sou aluna de escola pública e pensando bem... nunca professoras/es negras/os e tampouco indígenas.*
- *Não tive! E para complementar em toda minha formação graduação e pós-graduação tive apenas uma professora mulher.*
- *Ou seja, só como adulto percebi que a minha COR/RAÇA existia. Eu sempre fui INCOLOR, O NORMAL, O PADRÃO. Cor só tinham os negros. Índios? Os que existiam em (...), provavelmente, eram vistos como... mendigos... maltrapilhos... não se chegava a ter medo deles pq não ameaçavam a gente de forma alguma. Invisibilizados.*

35 docentes responderam que tiveram professores não brancos na sua formação, sendo que 29 destes indicaram que tiveram professores negros, enquanto os seis restantes não indicaram raça ou cor. Entre esses 29 docentes um apontou que teve uma docente egípcia. Os indígenas novamente foram lembrados por sua ausência; foram nove respostas com expressões semelhantes: “nenhum professor indígena”, “não tive professores indígenas”, “professores indígenas nunca”.

Entre os 29 docentes que afirmaram terem tido professores negros, 19 indicaram que tiveram até cinco professores negros em toda a sua formação escolar e acadêmica, sendo que sete destes tiveram apenas um. Outros três indicaram que os professores negros representaram até 2% de seus professores. Três indicaram que os professores negros representaram entre 5% e 30% dos docentes em sua formação, enquanto apenas um indicou que os docentes negros foram maioria em sua formação. O restante indicou que os docentes negros foram minoritários em sua formação usando expressões como: “poucos”, “minoria”, “apenas alguns”, “número muito pequeno”, etc. As respostas abaixo ilustram um pouco isso:

- *No ensino médio tive uma professora preta. Exceção extraordinária, pois se trata de professora de inglês, que viajava pelo mundo e era excelente profissional. Memória afetiva importante. Nenhum/a indígena.*
- *Infelizmente, só tive uma professora negra em toda a minha formação. Foi nos meus primeiros anos de estudo. A proporção de professores brancos em relação aos não negros, ainda hoje é vexatória em todos os níveis de ensino.*
- *No Ensino Médio, em uma escola privada, tive um professor de história negro (cujas aulas, atualmente percebo, foram decisivas para minha escolha de campo de pesquisa). Me lembro que ele era de poucos sorrisos, muito sério e competente nas aulas e, me lembro também, que havia muita piadinha entre os alunos de que o professor parecia cobrador de ônibus.*
- *Nunca tive aula com professores negros, fui ter isso quando estudei nos Estados Unidos, em período que andei pela UERJ.*
- *Na educação básica, apenas duas professoras negras (...), entre mais de 20 no total. Na educação superior, não tive nenhuma professora não branca na*

pós-graduação no PPGEDU e, no curso de graduação (...) me recordo somente de um professor negro entre mais de 40.

Quando questionados sobre a presença de gestores negros em sua formação, apenas 10 tiveram gestores não brancos, desses, seis afirmaram a presença de gestores negros, um de origem japonesa e três não mencionaram a raça ou cor dos gestores. Os cargos de gestão citados foram: diretor, orientador pedagógico, coordenador e pró-reitor. Seis indicaram apenas um gestor, um indicou duas gestoras e dois não indicaram proporção. 47 respondentes indicaram que não tiveram gestores não brancos em sua formação. Entre estes, 11 disseram que não lembravam se houveram ou não gestores não brancos em suas trajetórias de formação.

- *Não tive gestores de outra raça/cor.*
- *Nunca tive gestores não brancos.*
- *Na educação básica somente brancas/os ocupavam o cargo de diretora/or escolar, pelos menos nas escolas públicas que estudei. Na educação superior idem.*
- *Lembro só de gestores brancos - mulheres no ensino fundamental e médio, na universidade homens e mulheres - brancos*
- *Se penso em cargos e gestores de minhas escolas e na Universidade, penso em pessoas brancas.*
- *Em geral os funcionários negros atuavam na portaria, serviços gerais e enfermaria como auxiliar. Nunca estudei em escolas com estudantes, profes ou funcionários indígenas.*
- *Acho que o fato de eu não lembrar diz muita coisa.*

Pelo teor geral das respostas podemos ver que a formação escolar e universitária dos docentes aqui pesquisados se deu essencialmente na convivência com pessoas brancas, colegas, professores e gestores, demonstrando que em geral pouco conviveram com pessoas não brancas em suas trajetórias de formação. Neste sentido, Schucman (2012) argumenta sobre a importância da convivência não hierarquizada entre brancos e negros para a superação do racismo. Como observa

a autora: “Aqui é importante perceber que a chave não está na convivência com os negros, nem na convivência pacífica, mas sim na convivência não hierarquizada com estes” (SCHUCMAN, 2012, 105), porque na maior parte dos espaços a convivência inter-racial existe, mas de forma hierarquizada, como no caso da universidade, onde a maioria de estudantes e docentes que são brancos convivem diariamente com muitas pessoas negras que são a maioria dos trabalhadores em serviços gerais; esse tipo de convivência não desconstrói nosso racismo, ao contrário, somente reforça. Assim, os brancos precisam conviver de forma não hierarquizada com não brancos e também precisam de exemplos positivos/prestigiados de atores sociais indígenas e negros, porque podem também, através do convívio com estes, curar uma “patologia” da branquitude, curar uma visão distorcida das relações raciais.

6.7 - Estudo de autores não brancos na formação acadêmica

Ao serem perguntados se se lembram de terem estudado autores não brancos na graduação ou na pós-graduação, 37 docentes afirmaram que estudaram autores não brancos, sendo que seis afirmaram que o fizeram por iniciativa própria. Cabe destacar que 20 docentes responderam que não estudaram autores não brancos, não lembram de terem estudado ou não sabem a cor ou raça dos autores que estudaram, representando mais de um terço dos respondentes do questionário. Como vimos anteriormente, em uma sociedade estruturada pelo racismo e pela branquitude, os brancos são tidos como padrão de referência de saber, além de historicamente constituírem a ampla maioria nas IES. Isso torna possível que em um país onde os brancos não sejam maioria, sejam, no entanto, as referências hegemônicas nos currículos universitários, a ponto de muitos docentes não lembrarem de terem estudado autores não brancos em sua formação acadêmica.

Tabela V - Estudou autores não brancos?

Estudou autores não brancos?	Nº
Sim	37
Não	20
Total	57

Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Entre aqueles que estudaram autores não brancos, 31 docentes destacaram um ou mais autores conforme a tabela abaixo:

Tabela VI - Autores destacados

Autores destacados	Nº
Um autor	16
Dois autores	6
Três autores	4
Mais de três autores	5
Não citaram autores	6
Total	37

Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Os autores mais citados foram: Milton Santos (nove citações), Stuart Hall (oito citações), Machado de Assis (seis citações), Ailton Krenak (quatro citações), Conceição Evaristo (três citações) e Cruz e Souza (três citações). Entre aqueles que destacaram apenas um autor, foram citados os seguintes nomes: Milton Santos (sete citações), Stuart Hall (quatro citações), Machado de Assis (duas citações), Clóvis Moura, Ki-Zerbo e Marlui Miranda.

No total, foram citados 43 autores⁷³: Achille Mbembe, Ailton Krenak, Aleijadinho, Anderson Oliva, Ângela Davis, Anzaldúa, Arissana Pataxó, Arthur Timótheo, Audre Lorde, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Carlos Augusto Lima Ferreira, Chimamanda Adichie, Claudia Alves, Clóvis Moura, Conceição Evaristo, Cruz e Souza, Daiara Tukano, Daniel Munduruku, Djamila Ribeiro, Frantz Fanon, Grada Kilomba, Kum-Kum Bhavnani, Jaider Esbell, Jean-Michel Basquiat, Kabengele Munanga, Ki-Zerbo, Lélia Gonzalez, Lima Barreto, Luandino Vieira, Luciano Roza,

⁷³ Alguns docentes citaram também artistas não brancos, que estão incluídos nessa lista. Alguns respondentes citaram autores que passaram a ler depois da pós-graduação ou que estão lendo atualmente, estes não foram incluídos na lista.

Machado de Assis, Magliani, Maria Telvira da Conceição, Marlui Miranda, Milton Santos, Nilma Lino Gomes, Pepetela, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rosa Fátima de Souza, Rosana Paulino, Rubem Valentim, Stuart Hall, Sueli Carneiro, Tomoko Masuzawa.

Alguns docentes relataram que se surpreenderam ao saberem que os autores que estudaram não eram brancos; alguns somente souberam disso depois de tê-los estudado. Essa surpresa em saber que um autor não é branco, não deixa de ser um indício de como opera a branquitude, cujos referenciais de saber, de conhecimento são sempre o branco, nesse caso, os autores brancos. Abaixo seguem algumas respostas nesse sentido:

- *Na Geografia temos o Milton Santos, negro. Ao conhece-lo (1986) eu me surpreendi: é negro. Agora já há doutores negros na geografia acadêmica. Aos poucos eles vão aparecendo.*
- *Essa não era uma questão pontuada, portanto eu não sabia a cor dos autores que lia. Quase todos autores europeus e isso era valorizado. Anos mais tarde me dei conta, por exemplo, que eu tinha lido Stuart Hall na universidade, mas sem saber que era um autor negro.*
- *Lembro de, no início dos anos 2000, ter ficado surpresa em saber que Stuart Hall era negro. Foi um autor que me impactou.*
- *Na graduação eu não tinha conhecimento sobre a cor/raça dos autores que lia, na pós-graduação alguns autores negros foram muito importantes na minha trajetória, como Djamila Ribeiro e Stuart Hall. No entanto a grande maioria dos artigos que eu leio não sei se são escritos por brancos ou não brancos, nunca pesquisei fotos dos autores e não lembro de algum artigo que tivesse isso em destaque.*

É interessante notar que, embora a maior parte dos professores (37) tenha tido contato com autores não brancos, seis afirmaram que estudaram autores não brancos por iniciativa própria. Apesar de não terem estudado autores negros nas suas formações, apontaram que passaram a estudar depois da pós-graduação ou que estudam autores não negros atualmente:

- *Por indicação, não lembro de ter. Por interesse, sim. Li Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Conceição Evaristo;*
- *Estudei alguns asiáticos em função dos meus interesses de estudo como Tomoko Masuzawa e sempre me fascinei com a obra de Milton Santos;*
- *O acesso que tive aos autores/as negros/as só foi possível via alguns cursos de extensão/ensino específicos ou pela busca autogerida;*
- *Todos os estudos de autores não-brancos foram oriundos do contato com o movimento negro e por pura e simples iniciativa minha, me formei em 2011 sem ter inclusive disciplina de África, EREER, etc.;*
- *Na pós-graduação estudei por busca individual, visto que as leituras ofertadas aqui no PPGEDU eram todas de autores brancos;*
- *Não lembro de ter me chamado a atenção algum dos autores por ser “não branco”, embora eu tampouco soubesse a etnia/raça dos autores. Na pós-graduação busquei objetivamente ler autores negros como Mbembe e Fanon.*

20 docentes responderam que não estudaram autores não brancos, não lembram de terem estudado ou não sabem a cor ou raça dos autores que estudaram, indicando que possivelmente só tiveram contato com autores brancos em toda a sua formação acadêmica, ou seja, se formaram a partir de uma epistemologia branca, cujos critérios de validade dos conhecimentos foram construídos/estabelecidos desde a experiência e o olhar particular dos brancos, em que pese a diversidade étnicorracial presente na sociedade. Abaixo seguem alguns trechos de respostas nesse sentido:

- *Não fui apresentado a autores não brancos durante a formação na graduação ou na pós-graduação.*
- *Todos os autores eram brancos.*
- *Não lembro nem de essa questão ser comentada, como se cor/raça não precisassem ser comentados.*
- *Na minha formação de graduação (...) estudei somente as correntes sociológicas europeias e norte americanas.*

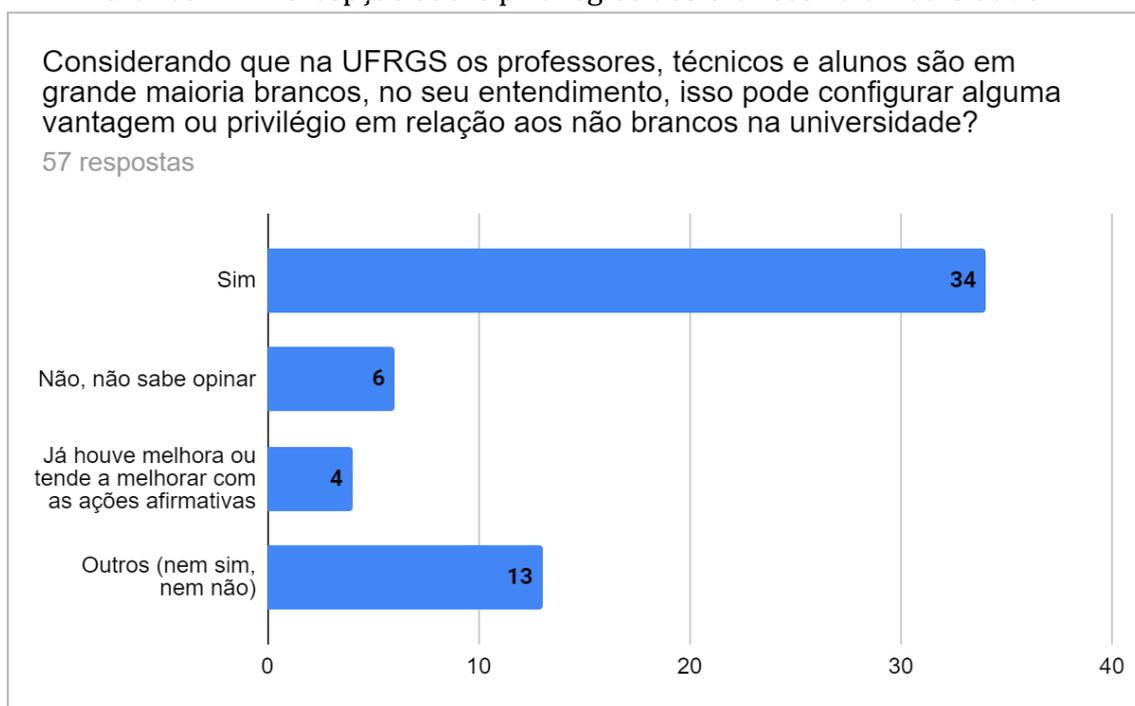
- *Só vim estudar autores negros e indígenas recentemente, por presença na faculdade de educação e muito por ação de orientandos no PPGEDU.*
- *Confesso, não sei a cor dos autores estudados.*
- *Nunca olhei para a raça e sim para o estudo apresentado pelos autores.*

Pelos relatos podemos observar que a cor ou raça dos autores estudados não foi visibilizada na formação destes docentes e que, de modo geral, não esperavam estudar um autor não branco. É interessante observar também que um dos docentes informou que passou a estudar autores negros por influência de seus orientandos, ou seja, os alunos também ensinam/podem ensinar os docentes - esse também é um caminho para a superação da branquitude e para a interculturalidade.

6.8 - Percepções sobre privilégio branco na Universidade

Acerca das percepções dos docentes sobre os privilégios brancos na universidade, foram solicitados a responder a seguinte questão: “Considerando que na UFRGS os professores, técnicos e alunos são em grande maioria brancos, no seu entendimento, isso pode configurar alguma vantagem ou privilégio em relação aos não brancos na universidade?” (Gráfico 17). Do total de 57 respondentes, 34 responderam que sim, 4 responderam que não e 2 disseram que não sabem opinar. Ainda, 4 docentes afirmaram que já houve melhora em relação aos privilégios brancos ou que isso está melhorando por causa das ações afirmativas. As demais respostas reunidas na categoria Outros não apontaram nem sim nem não para os privilégios, sendo que alguns indicaram que *talvez* haja privilégios brancos e outros apontaram respostas vagas ou que fugiram do tema.

Gráfico 17 - Percepção sobre privilégios dos brancos na universidade



Entre aqueles que responderam positivamente para a existência de privilégios brancos em relação aos não brancos na universidade, 10 docentes relacionaram esses privilégios com o racismo na universidade, sendo que 6 se referiram ao racismo como estrutural, indicando que já há uma relativa difusão entre esses docentes acerca dos debates sobre o racismo estrutural e a branquitude como fatores que reservam privilégios aos brancos e reproduzem as desigualdades raciais. Abaixo seguem algumas respostas:

- *Acredito que pode configurar, já que na universidade o racismo estrutural também se manifesta. A cultura branca se impõe com maior facilidade.*
- *A maioria branca na Universidade é um indicativo do racismo estrutural e do privilégio da branquitude.*
- *Entendo que sim. Reflete, não somente no âmbito da UFRGS, mas em diferentes instâncias da vida social, o racismo institucional que estamos submersos. Passa a ser um privilégio social.*

Outros destacaram que além de serem maioria, os brancos ocupam as posições de poder e saber na universidade. Desse modo, podem perpetuar seus privilégios porque gerenciam a universidade de acordo com os seus interesses:

- *Quantos professoras/es pretas, indígenas há na Universidade? Há paridade? Se não há, estamos falando de privilégios, de cadeiras cativas, das mesmas oligarquias ocupando os lugares de “saber” e de poder há longos anos.*
- *Branco gerenciam a universidade para a manutenção de seus privilégios. Eles se elegem, protegem e perpetuam nos postos de comando acadêmicos, dificultando a transformação institucional e o consequente combate ao racismo.*
- *A Universidade se locupleta em sua branquitude, reproduzindo privilégios e mantendo desigualdades, preconceitos, estereótipos e discriminações.*

Algumas respostas destacaram que os privilégios brancos são naturalizados, seus interesses e particularidades são vistos como algo normal, não são reconhecidos e nem visibilizados. Uma das respostas destaca ainda que esses privilégios são escondidos, mesmo que seus sujeitos “tenham uma retórica contrária”:

- *Sim, uma comunidade de maioria branca se preserva e torna sua identidade, seu jeito de ser, pensar, escrever, falar, ensinar, sentir, trocar... torna tudo isso hegemônico. Nós, brancas e brancos, escondemos nossos privilégios e preservamos as formas do racismo operar em nós mesmos e nas nossas instituições, mesmo tendo escritas e discursos que tenham uma retórica contrária.*
- *É um privilégio, claro. Tão universal que invisível e natural e inquestionado. O negro é o segurança, o pessoal da limpeza. Na licenciatura já há uma entrada grande de negros... e isso não é à toa...são carreiras tão desvalorizadas que o acesso é mais acessível aos pobres, não raro majoritariamente negros/pardos.*

Outros tipos de privilégios também foram mencionados, como o privilégio dos alunos brancos de se reconhecerem nos docentes, que são quase exclusivamente brancos. Neste sentido, uma das respostas apontou a importância de que haja técnico-administrativos e docentes indígenas na universidade:

- *Sim, considero que isso configura duplo privilégio aos brancos: tanto no ingresso como servidores na universidade, dificultado aos não-brancos, como*

para os estudantes brancos que têm a vantagem de se verem reconhecidos nos professores.

- *Sim, seria muito importante termos técnicos administrativos e professores indígenas.*

Ainda entre as respostas que afirmaram a existência de privilégios brancos na universidade, destaco os trechos abaixo:

- *Sem dúvida. Brancos/as sempre estão em maior número e acabam ocupando proporcionalmente mais vagas (bolsas de pesquisa, de ensino, de extensão) que não - brancos.*
- *Ainda que na Faculdade de Educação os eventos que possam ser traduzidos como vantagens aos brancos sejam mais raros, sei que em muitas unidades da UFRGS o preconceito racial ainda é bem presente.*
- *Acho que o privilégio está no fato de vermos os não brancos como “o diferente” sem perceber que a diferença está entre nós e não nos sujeitos. Esse modo de pensar reside no fato de que o branco é pensado como o “normal” ou o “padrão” desse espaço. Não sei mensurar exatamente como isso me afeta, mas sei que nunca me confundiram como uma profissional da limpeza na universidade por exemplo.*

Em relação ao primeiro trecho, que afirma que os brancos são mais numerosos e assim ocupam proporcionalmente mais vagas em bolsas acadêmicas, cabe observar que as desigualdades étnicorraciais se caracterizam, entre outras coisas, pelo acesso desproporcional às oportunidades na formação escolar e universitária. Neste sentido, também podemos considerar que os brancos ocupam mais vagas nas bolsas porque são mais aceitos, mais desejados (CARDOSO, 2020) do que os estudantes não brancos, porque são privilegiados pela cultura institucional, como pudemos ver na questão sobre as particularidades de estudantes indígenas e brancos.

Já, o segundo trecho sinalizou que na Faculdade de Educação os eventos que podem configurar vantagens aos brancos seriam raros, apontando que o preconceito racial está mais presente em outras unidades. Ou seja, reconhece a existência do racismo ou das vantagens raciais brancas na universidade, mas em

outras unidades, pois a FACED seria um lugar onde essas vantagens raciais incidiriam menos. Cabe ainda notar que a resposta indica que as vantagens raciais dos brancos também têm a ver com o fato de não sofrerem racismo, não passarem por situações de preconceito na universidade, ou seja, usufruem do privilégio simbólico da branquitude (BENTO, 2022). O depoimento do terceiro trecho também chama a atenção nesse sentido, demonstrando que o corpo branco é o corpo esperado, é o corpo que “combina” com a universidade, com seus saberes, com sua lógica de funcionamento. Esse corpo branco, portanto, não é confundido com os corpos que fazem a limpeza da Universidade, que ocupam um lugar de não saber no templo branco.

No que se refere àqueles que afirmaram que não há privilégio branco, observamos que para um dos respondentes não há privilégios por parte dos brancos, uma vez que as pessoas ingressam através de concurso, sendo a maior presença de brancos na universidade causada pelas injustiças sociais. Neste sentido, cabe observar que as injustiças sociais não foram e não são construídas à parte das questões raciais, mas se inscrevem em uma estrutura social racista que privilegia a branquitude, e que, portanto, a realização de concursos públicos por si não assegura equidade racial na ocupação de vagas de estudo ou de trabalho, razão pela qual as políticas de ações afirmativas vêm sendo reivindicadas e implementadas. Em outra direção se coloca a última resposta transcrita abaixo, a qual afirma acreditar que o fato de os brancos serem maioria não configura um privilégio na universidade, mas pondera que, por ser branca [a respondente], pode não perceber sua situação de privilégio.

- *Na medida em que todos entram através de concurso público não nenhum privilégio formal e legal, daqueles que foram aprovados. A maior quantidade de brancos é resultado direto da grave injustiça social de nosso país, que afeta majoritariamente os não-brancos.*
- *Acredito que não.*
- *Não vejo motivo para isso.*
- *Eu acredito que não, mas falo de uma posição de branca, então pode ser que até tenha, mas que eu não perceba por estar nessa condição.*

Por fim, em relação à pesquisa com os docentes, é importante destacar que, como dito anteriormente, o conjunto pesquisado corresponde a um segmento particular da universidade, que são os docentes de cursos de licenciaturas lotados na Faculdade de Educação, e possivelmente representa suas particularidades em relação ao quadro de docentes da instituição como um todo. Também é importante lembrar que a utilização de questionários da maneira como conduzida na pesquisa, com o envio e recebimento das respostas por e-mail, possibilita aos respondentes maior reflexão e também a revisão das próprias respostas, gerando possivelmente respostas mais reflexivas e elaboradas do que poderiam ser geradas com outros métodos de pesquisa como as entrevistas. Ainda assim, entendo que os dados aqui apresentados nos auxiliam a compreender um pouco mais sobre a percepção dos docentes não indígenas, que são predominantemente brancos, e sua relação com os estudantes indígenas, bem como sobre alguns aspectos da branquitude na universidade de modo mais amplo.

Considerações finais

A partir das narrativas e análises de estudantes indígenas sobre suas trajetórias de formação, foi possível compreender que embora a instituição tenha um discurso inclusivo, as práticas no seu interior muitas vezes acabam se constituindo em ações assimilatórias/embranquecedoras, impondo currículos, padrões pedagógicos e burocracias que não contemplam suas necessidades, seus conhecimentos, suas temporalidades, seus modos de vida, mas, ao contrário, impõem o modo de vida dos *fóg* ou *jurua*. Sem o efetivo respeito às especificidades socioculturais dos diferentes povos aos quais os estudantes indígenas pertencem, a Universidade acaba atualizando uma política de “assimilação” à sociedade nacional, pressionando-os a um “embranquecimento”, a uma adaptação a processos educacionais e institucionais que via de regra estão orientados por uma perspectiva branca, eurocentrada e racista.

Isso não significa que a universidade esteja de fato assimilando/“embranquecendo” esses estudantes, mas que a todo momento lhes impõe a tarefa de “guerrear” em defesa dos seus direitos; todo tempo precisam lidar com essa pressão, resistir às ações ou omissões institucionais que desrespeitam e desvalorizam suas especificidades e seus direitos constitucionalmente estabelecidos. Também foi possível constatar que os estudantes tensionam a universidade para que as suas línguas, seus conhecimentos tradicionais, a maternidade indígena e tantas outras práticas e saberes que constituem os patrimônios culturais dos seus povos, expressões dos seus modos de vida, sejam valorizados e protegidos no âmbito da universidade e por ela.

Já, a partir da pesquisa com docentes de cursos de licenciatura, foi possível perceber que em geral estes demonstram uma disposição para compreender e acolher os estudantes indígenas em suas especificidades, incluindo a disposição para fazer algumas mudanças nos conteúdos das disciplinas que ministram e também em procedimentos avaliativos. Também demonstraram valorizar as possíveis contribuições dos saberes tradicionais e comunitários dos estudantes indígenas e a valorização de suas presenças na universidade como representativas da diversidade social neste espaço. Mas poucos docentes destacaram as

contribuições de suas áreas de conhecimento para os estudantes indígenas e também poucos realizaram ações de capacitação e projetos de ensino, pesquisa e extensão com ou sobre os estudantes e os povos indígenas. Por outro lado, a capacitação de docentes foi a sugestão mais apontada por estes para o aperfeiçoamento da formação dos estudantes indígenas na universidade.

A pesquisa com os docentes também demonstrou que estes apontaram maior variedade de particularidades para os estudantes indígenas do que para os estudantes brancos. Como vimos, do ponto de vista da normalidade/do branco, é mais fácil encontrar particularidades no outro, que desvia da norma/que desvia da sua própria imagem, pois o branco não está acostumado a olhar para si e a se ver como particular. Por outro lado, muitos docentes apontaram que os estudantes brancos são privilegiados pela organização e currículo da universidade e estão, portanto, mais confortáveis na instituição, mais familiarizados com o seu modo de funcionamento.

Em relação às vivências inter-raciais na formação escolar e acadêmica dos docentes, as respostas demonstram que em sua maior parte tiveram pouquíssima convivência com colegas não brancos e menos ainda com docentes e gestores não brancos, cabendo destaque ao fato de que mais de um terço dos docentes só lembram de professores brancos em sua formação. Apesar do Rio Grande do Sul não ser um estado formado unicamente por pessoas brancas, em que pese ser o segundo estado com maior população branca do país, esses docentes passaram por toda a sua formação escolar e acadêmica sem professores não brancos. Também importa destacar que alguns docentes lembram de terem tido poucos colegas indígenas, mas nenhum mencionou professores ou gestores indígenas. Além disso, mais de um terço dos docentes informaram que não estudaram ou não lembram de ter estudado autores não brancos em sua formação. São dados que dizem muito sobre o racismo e a branquitude em nossa sociedade e em nossa educação, indicando que foram os brancos as referências predominantes ou exclusivas nas formações de muitos docentes.

No que tange às percepções dos docentes sobre os privilégios brancos na universidade, foi possível perceber que a maior parte compreende que os brancos estão em situação de privilégio na instituição. O teor de parte das respostas indica

que já há uma relativa difusão entre esses docentes acerca dos debates sobre o racismo estrutural e a branquitude como fatores que reservam privilégios aos brancos e reproduzem as desigualdades raciais.

Ainda, a maior parte dos docentes informou que já tomou conhecimento de casos de discriminação ou preconceito contra estudantes indígenas na universidade. Em que pese a maior parte dos respondentes afirmarem que já tomaram conhecimento de casos de preconceito ou racismo contra estudantes indígenas, essa questão não tem sido objeto de políticas ou ações na universidade. Ao contrário, o que se nota é um silêncio institucional sobre esse assunto, um encobrimento, como pudemos ver no caso de agressão a um estudante kaingang, abordado no capítulo 4.

Cabe observar, contudo, que o fato dos docentes de modo geral apresentarem disposição para o acolhimento das especificidades dos alunos indígenas em suas respostas não significa necessariamente que estejam de fato tendo êxito nos seus intentos pedagógicos. Entre a disposição do professor em acolher e o real sentimento de acolhida por parte dos estudantes pode haver uma grande distância. Afinal, em que pese estarmos tratando de docentes cujos interesses pedagógicos e de pesquisa são voltados para o campo da educação, estamos tratando de um conjunto de profissionais que tiveram pouca ou mesmo nenhuma influência de atores (colegas, docentes, gestores) e autores não brancos em suas trajetórias de formação, ou seja, estamos falando de trajetórias de formação que se deram muito mais sob o legado da branquitude do que da diversidade étnicorracial. Além disso, o baixo número de docentes que realizaram capacitações e projetos acadêmicos com ou sobre estudantes e povos indígenas também nos aponta que apesar da disposição dos professores, o alcance de suas iniciativas pode ser bastante limitado no sentido de prover as necessidades pedagógicas desses alunos. Entretanto, essa disposição docente não deixa de ser um bom começo, uma vez que sem isso dificilmente será possível promover as mudanças institucionais necessárias para contemplar a realidade e as necessidades dos estudantes indígenas.

Em relação à pesquisa com os docentes também cabe ponderar que, como dissemos anteriormente, a amostra pesquisada corresponde a um segmento

particular da universidade que são os docentes de cursos de licenciaturas lotados na Faculdade de Educação, e possivelmente representa suas particularidades em relação ao quadro de docentes da instituição como um todo. Além disso, é importante considerar que a utilização de questionários da maneira como conduzida na pesquisa possibilita aos respondentes maior reflexão e também a revisão das próprias respostas, gerando possivelmente respostas mais reflexivas e elaboradas do que poderiam ser geradas diante de um pesquisador em uma entrevista.

A análise de dados e informações institucionais abordados no capítulo 4 também demonstra que a universidade dispõe de dados incompletos sobre o pertencimento étnicorracial de alunos e servidores, sabe muito pouco sobre a composição étnicorracial de seus membros, o que prejudica o monitoramento social e também o planejamento de ações de combate ao racismo e à desigualdade racial na própria instituição. Também vimos que, apesar do incremento nas matrículas indígenas desde a implementação das ações afirmativas, é muito baixo o número de estudantes indígenas diplomados em relação ao quantitativo que já ingressou na instituição.

Diante desse panorama, não restam dúvidas de que a Universidade precisa agir, precisa sair desse estado de continuar refletindo a branquitude e o racismo estrutural sem implementar ações articuladas para se tornar efetivamente plural, diversa; precisa combater as manifestações de racismo que se dão no seu interior; precisa romper o “pacto narcísico da branquitude” (BENTO 2022), precisa reconhecer e questionar os privilégios brancos também no seu interior. Para tanto, são necessárias ações articuladas desde a administração central da instituição, ações que perpassem todos os cursos, como a inclusão de disciplinas sobre Educação das Relações Étnicorraciais nos currículos de graduação e de pós-graduação e a capacitação/formação continuada de servidores, especialmente dos docentes, que influenciam diretamente nos processos de formação dos estudantes indígenas. Como afirma Nascimento (2021), “é necessário reinventar a universidade e isso passa pela construção de estratégias de desmantelamento dos mecanismos instituidores do racismo, convertendo-se, de fato, em uma instituição antirracista”. (Nascimento, 2021, 88). Para que o antirracismo e a

interculturalidade não sejam apenas *compromisso de pessoas da universidade*, mas para que sejam *compromissos da universidade* (Carvalho, 2020).

Também se faz urgente a realização de concursos públicos para o ingresso de professores indígenas na Universidade, a qual está assentada sobre território originário. O ingresso de docentes indígenas, assim como de docentes negros, não contribui apenas para contemplar seus direitos de partilharem da e construírem a instituição, ou para que os estudantes indígenas e negros possam se reconhecer em seus professores. Contribui também para que os brancos aprendam a conviver em condição de simetria com os “outros”, em relações horizontais, ou também na posição de quem é ensinado, de quem é pesquisado, de quem é gerido/coordenado por pessoas não-brancas, especialmente por pessoas indígenas e negras. Ou seja, os brancos também precisam de exemplos positivos/prestigiados de atores sociais indígenas e negros, porque podem também, através desse convívio aprender com estes e assim tratar a “patologia” da branquitude, curar sua visão distorcida das relações raciais.

Ainda, no que diz respeito à formação dos estudantes indígenas, a universidade precisa se tornar permeável ao conhecimento que ela mesma produz, se alimentar do próprio conhecimento, especialmente aquele que vem sendo produzido pelos pesquisadores indígenas. São conhecimentos que precisam ser valorizados, publicados, divulgados e também utilizados como aportes/subsídios para as políticas institucionais de permanência estudantil indígena e ações antirracistas. Assim, a presença e o legado desses estudantes também podem ajudar para que a academia rompa com seu “pacto narcísico da branquitude” (BENTO, 2022), reconhecendo e incorporando outros saberes além daqueles que se consolidaram em seus currículos, historicamente construídos pelas elites brancas que ocuparam os cargos de docência e gestão quase exclusivamente nas IES brasileiras até a adoção das ações afirmativas.

Referências bibliográficas

ACOSTA, Daniel. “Como os Mbyá Guarani podem ajudar na descolonização da universidade?”. UFRGS, 2020. (105 slides - Apresentação). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AUGUSTIN, André Coutinho *et al.* Panorama das Desigualdades de Raça/Cor no Rio Grande do Sul. (Relatório Técnico). Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude, o lado oculto do discurso sobre o negro. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Editora Vozes, 2016a.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Editora Vozes, 2016b.

BENTO, Maria Aparecida Silva. O pacto da branquitude. São Paulo: Editora Schwarcz, 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhemboe: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Comunicação pessoal. 2019.

BERGAMASCHI, M. A.; KURROSCHI, A. R. S. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. In: Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. (2007) Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun.

BERNARD, Rebecca. Yon zen pete nan Brezil: um relato sobre os desafios singulares enfrentados por famílias haitianas e suas crianças nas escolas públicas em Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

BONIN, Iara. “Pela Ordem e pelo progresso”: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. In: Reunião Científica Regional da ANPED - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Acesso em 11/08/2022. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-16-Rela%C3%A7%C3%B5es-Etnico-Raciais.pdf>

CARDOSO, Dorvalino Refej. Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação escolar kaingang. UFRGS, 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

CARDOSO, Dorvalino Refej. Kanhgág Jykre Kar - Filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos. UFRGS, 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARDOSO, Everton. Preconceito e reação. In: *Jornal da Universidade* (Caderno JU, N. 41, Edição 193, Ago. 2016). Porto Alegre: UFRGS. Ano XIX, N. 193, ago./2016. Acesso em 16 ago. 2022. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212258/2016-193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CARDOSO, Lourenço da Conceição. A branquitude acrítica revisitada e as críticas. In: Müller, Tânia M. P.; Cardoso, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. Pp 30-46 (Edição do Kindle).

CARDOSO, Lourenço da Conceição. Retrato do branco racista e anti-racista. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 46-76, jun. 2010. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1279/1055>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. O branco ante a rebeldia do desejo: Um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. A branquitude acadêmica: Volume 2 / Lourenço da Conceição Cardoso. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. O branco ante a rebeldia do desejo: Um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2014.

CEB (Conselho de Entidades de Base da UFRGS); DCE PUCRS (Diretório Central dos Estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), DCE UFRGS (Diretório Central dos Estudantes da UFRGS). Nota de repúdio à ação violenta de racismo contra estudante indígena cotista da UFRGS. In: CIMI (Conselho indigenista Missionário) - CIMI (Notícias) - 1º abr. 2016. Acesso em 16 ago. 2022. Disponível em <https://cimi.org.br/pub/publicacoes/Documentos-e-cartas/nota-repudio-a-acao-violenta-de-racismo-contr-estudante-indigena-cotista-ufrgs.pdf>

CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Estudante indígena é agredido em Porto Alegre. In: CIMI (Conselho indigenista Missionário) - CIMI (Notícias) - 23 mar. 2016. 2016a. Acesso em 16 ago. 2022. Disponível em <https://cimi.org.br/2016/03/38256/>

CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Manifestação na UFRGS cobra expulsão dos agressores de estudante indígena. In: Conselho indigenista Missionário - CIMI (Notícias) - 1º abr. 2016. 2016b. Acesso em 16 ago. 2022. Disponível em <https://cimi.org.br/2016/04/38276/>

CUTI. Quem tem medo da palavra negro. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CARVALHO, Rejane Nunes de. Kanhgang Êg My Há: para uma Psicologia Kaingang. UFRGS, 2020. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. 'Quando a terra sair' Os índios Tuxá de Rodelas e a Barragem de Itaparica: memórias do desterro, memórias da resistência. [Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social] Universidade de Brasília, 2017.

DARA, Danilo. A luta indígena é contra a extinção da humanidade (Entrevista Edson Kayapó). Instituto Socioambiental (Notícias). 2009. Acesso em 02 Jun. 2019. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%ADcias?id=65866>>

DOMINGOS, Angélica. O bem viver kaingang: Perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas. UFRGS, 2016. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FANON, Frantz. Em defesa da Revolução Africana. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. 1980.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. Invasão/Ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, Vron. Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. P. 307-338.

GARCIA, Georgia de Macedo; DOMINGOS, Aline; LIMA, Kate Lima de. Encontrando formas de pensar em conjunto sobre a educação a partir de diferentes olhares. In: Fernandes, Rosa Maria Castilhos; Domingos, Angélica (Org.). Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

G1. Estudante indígena faz denúncia à PF após ter sido espancado no RS; vídeo. In: G1 (RS). 23 mar. 2016. Acesso em 16 ago. 2022. Disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/03/estudante-indigena-faz-denuncia-pf-apos-ter-sido-espancado-no-rs-video.html>

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil / Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. n 41, 2019. Acessado em 10/05/2022. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro. 2012. Acesso em Ago. 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf

ISA. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. S/d. Acesso Ago. 2022. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

ISA. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. 2021. Acesso Ago. 2022. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-pdf> > Acesso em: 23 mar. 2019.

KANNENBERG, Vanessa. Vídeo: Estudante indígena é agredido em frente à Casa do Estudante da UFRGS. Zero Hora, Porto Alegre, 20 mar. 2016. Acesso em 11 ago. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/03/video-estudante-indigena-e-agredido-em-frente-a-casa-do-estudante-da-ufrgs-5230702.html>

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARCOLINO, Denize Letícia. Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa. UFRGS, 2012. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Christiana; BELEZA, Joana. “Somos índios, resistimos há 500 anos. Fico preocupado é se os brancos vão resistir”. Expresso. 2018. Acessado em 01 Mai. 2019. Disponível em: <https://expresso.pt/internacional/2018-10-19-Somos-indios-resistimos-ha-500-anos.-Fico-preocupado-e-se-os-brancos-va-resistir#gs.KsXCCzw>

MILANEZ, Felipe *et al.* Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. Revista Direito e Práxis. Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 3, 2019. p 2161-2181.

MELLO, Josias Loureiro. A língua portuguesa na sociedade kaingang: um estudo na Terra Indígena Serrinha, RS. UFRGS, 2015. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MELLO, Josias Loureiro. A escola indígena kaingang e os desafios na educação infantil: Um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS. UFRGS, 2019. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. In: Em Aberto, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. Leetra Indígena. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA. v. 1, n. 1, p. 16-23. 2012. Disponível em: <<http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=8475379>> Acesso em 12 abr. 2019.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. In: Universidades, Ciudad de México, ano LXXII, n. 87, jan./mar. 2021.

OLIVEN, Arabela; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 339-374, set./dez. 2017.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. Censo e Demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários. In: PINHO, A. O.; SANSONE, L. (Orgs.). Raça: novas perspectivas antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2008.

PATTÉ, ANA ROBERTA UGLÕ *et all* (Org.). Quebrando preconceitos, construindo respeito : luta e resistência dos povos indígenas no Brasil. Porto Alegre : Conselho de Missão entre Povos Indígenas : Fundação Luterana de Diaconia, 2019.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante. / Adevanir Pinheiro. - São Leopoldo, Casa Leiria, 2014. v. 1. (Coleção NEAB digital: refazendo laços e desatando nós).

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. Comunicação oral. (Docente convidada no Seminário Especial: Pensamento de Frantz Fanon) Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 19 de maio de 2018.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Editora Vozes, 2016. Edição do Kindle.

POTY, Vherá. Juruá Retã. In: POTY, Vherá; CHRISTIDIS, Danilo. Os Guarani Mbyá. Porto Alegre: Palloti, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp 227-278.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995a. Pp 215-240.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995a. Pp 163-211a.

RIBEIRO, Sirlei. “Que cor é a nuvem professora?”: narrativas de uma professora indígena kaingang em formação. UFRGS, 2017. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ROEDIGER, David. R. Sobre autobiografia e teoria: uma introdução. In: WARE, Vron. Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. P. 41-62.

SAPIDE/SMDH - Porto Alegre. Polinizando o mundo com cores, aromas e sabo/e/res indígenas. Acessado em 14/05/2019. Disponível em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smdh/default.php?p_secao=105>

SILVA, Jéssica Vaz. Interculturalidade em saúde indígena: uma revisão de literatura. UFRGS, 2018. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Odontologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018, 239.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Silvia; CARDOSO, Lourenço. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 4, n. 8, p. 15-29, out. 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Apresentação. S/d. Acesso em 30 ago. 2022. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/apresentacao>

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Conheça a UFRGS. (Portas Abertas), S/d. Acesso em 30 ago. 2022. Disponível em <https://www.ufrgs.br/portasabertas/ufrgs2021/>

UFRGS/PROGRAD (Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Pró-Reitoria de Graduação). Edital de Abertura de Inscrições para Ocupação de Vagas Ociosas nos Cursos de Graduação da UFRGS - Modalidade Ingresso de Diplomado, com vistas ao semestre 2020/1. Acesso em 28 Ago. 2022. Disponível em <https://www.ufrgs.br/prograd/ingresso-de-diplomado-2020/>

UFRGS/CAF (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Coordenadoria de Ações Afirmativas). Relato histórico sobre as principais etapas para a implantação e o

desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. 21 jan. 2019. Acesso em 30 ago. 2022. Disponível em <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2019/01/21/relato-historico-sobre-as-principais-etapas-para-a-implantacao-e-o-desenvolvimento-do-programa-de-acoes-a-firmativas-da-ufrgs/>

WALSH, Catherine. (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya Yala, 2012

WARE, Vron. Introdução: O poder duradouro da branquidade: “um outro problema a solucionar?”. WARE, Vron. Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. P. 07-40.

WIESEMANN, Ursula. Dicionário Kaingang-Português, Português-Kaingang. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2002.

WRAY, Matt. Pondo a “ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras. In: WARE, Vron. Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. Pp. 339-361.

Vídeos citados

Eliane Potiguara - Encontros de Interrogação (2016). Itaú Cultural. Publicado em 2017 (Canal Itaú Cultural / Youtube). Acessado em 05 Mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Q_-sAJezYA>

Patrícia Ferreira - Culturas Indígenas (2016). Itaú Cultural. Publicado em 2017 (Canal Itaú Cultural / Youtube). Acessado em 05 Mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=093Tr2_-W8s>

Professor Edson Kayapó e a importância da Literatura Indígena. Instituto Uka (produção e realização). Publicado em 2016 (Canal Daniel Munduruku / Youtube).

Acessado em 12 Out. 2017. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>>

Apêndice

Mensagem encaminhada aos docentes por e-mail

Prezado/a Professor/Professora:

Sou aluna do curso de doutorado do PPGEDU/UFRGS e também sou Técnica em Assuntos Educacionais do Núcleo de Apoio Acadêmico da FACHED. Gostaria de solicitar sua colaboração com minha pesquisa de doutorado através do preenchimento do questionário em anexo. A pesquisa, orientada pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, aborda a presença e participação dos brancos na formação de universitários indígenas, sob o título “*Não indígenas na educação indígena: um olhar para os brancos na formação de estudantes kaingang e guarani*”.

Abaixo especifico os cuidados e compromissos dessa pesquisa com os respondentes:

1. Os respondentes têm garantido o seu anonimato na pesquisa e na sua publicação. Em que pese se tratar de pesquisa realizada através de e-mail, os dados de resposta não serão vinculados, em hipótese alguma, à identidade pessoal de nenhum dos respondentes.
2. O questionário foi desenvolvido de modo a possibilitar o preenchimento das questões sem a identificação pessoal dos respondentes. Para isso, os dados de perfil se restringem à área de ensino, sexo/gênero e cor/raça. Ainda, assim, caso julgue mais apropriado, o respondente pode pular os dados de perfil e/ou responder apenas às perguntas que considerar conveniente.
3. A pesquisa busca aprofundar o conhecimento sobre a atuação dos brancos na formação de estudantes indígenas de modo a contribuir para o aprimoramento dessa formação, bem como para a qualificação da própria FACHED e da Universidade de modo geral na relação com os estudantes e povos indígenas. Desse modo, ressalto que, na questão 14, os respondentes podem acrescentar contribuições e comentários sobre o tema ou mesmo sobre a pesquisa.

Por fim, reforço minha solicitação para contar com sua contribuição retornando o questionário para este e-mail - claudia.antunes@ufrgs.br.

Cordialmente,
Cláudia Antunes
Doutoranda em Educação - PPGEDU/FACED
Técnica em Assuntos Educacionais - NAC/FACED

Questionário Docentes FACHED

Área de ensino:

Sexo/Gênero:

Cor/raça:

1. Você já teve alunos indígenas na graduação? Se sim, inicie respondendo as questões “A” até “C” abaixo. Se não, passe direto para a questão número 2.

a) Como você ficou sabendo que estava lecionando ou que havia lecionado para alunos indígenas?

b) Você já sentiu necessidade de adequar/diversificar/ampliar algum conteúdo ou tarefa ou

foi solicitado a fazê-lo no ensino de alunos indígenas? Comente.

c) Você sentiu dificuldades no ensino de alunos indígenas? Se sim, quais?

2. Você já realizou alguma capacitação para o atendimento de alunos indígenas? Se sim, qual?

3. Você já realizou ou participou de algum projeto com ou sobre populações indígenas na área de:

Ensino Sim Não
Pesquisa Sim Não
Extensão Sim Não

4. Você considera possível realizar trocas de saberes entre sua área de conhecimento e os saberes tradicionais dos alunos indígenas? Comente.

5. Na sua visão, os alunos indígenas apresentam alguma particularidade em seu comportamento e/ou em sua aprendizagem em comparação com os não indígenas na universidade? Comente.

6. Na sua visão, os alunos brancos apresentam alguma particularidade em seu comportamento e/ou em sua aprendizagem em comparação com os não brancos na universidade? Comente.

7. Você conhece algum caso de discriminação ou preconceito racial contra alunos indígenas na UFRGS? Se sim, comente.

8. Na sua visão, a presença de alunos indígenas traz ou pode trazer contribuições para a universidade? Comente.

9. Em relação à sua trajetória escolar e acadêmica, você teve colegas não brancos? Se sim, qual a cor/raça desses colegas? Você lembra qual a proporção de colegas não brancos em relação aos brancos?

10. Em relação à sua trajetória escolar e acadêmica, você teve professores não brancos? Se sim, qual a cor/raça desses professores? Você lembra qual a proporção de professores não brancos em relação aos brancos?

11. Em relação à sua trajetória escolar e acadêmica, havia gestores não brancos nos estabelecimentos em que você estudou? Se sim, qual o cargo/função desses gestores? Como você classifica a cor/raça desses gestores? Você lembra qual a proporção de gestores não brancos em relação aos brancos?

12. Você lembra de ter estudado autores não brancos em sua formação de graduação ou pós-graduação? Se sim, poderia destacar algum/alguns?

13. Considerando que na UFRGS os professores, técnicos e alunos são em grande maioria brancos, no seu entendimento, isso pode configurar alguma vantagem ou privilégio em relação aos não-brancos na universidade? Comente.

14. Você teria alguma sugestão para o aprimoramento da formação de estudantes indígenas na Universidade?

15. Você gostaria de fazer mais algum comentário?