



A permanência de acadêmicos indígenas na universidade a partir do Programa Rede de Saberes: experiências decoloniais no espaço da UCDB

Gustavo dos Santos Souza¹ (UCDB/CAPES² - gustaucdb@gmail.com)
Carlos Magnos Naglis Vieira³ (DACED/UNIR/CNPq⁴ - carlos.vieira@unir.br)
Adir Casaro Nascimento⁵ (PPGE/UCDB/CNPq - adir@ucdb.br)

Resumo: O presente escrito tem por objetivo a apresentação de algumas reflexões construídas sob a perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, tendo como campo empírico o espaço físico e simbólico do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco, no município de Campo Grande - MS. Para produzir tais considerações, foi necessário a elaboração de um denso levantamento bibliográfico, cujos autores(as) selecionados foram aqueles que discutem questões concernentes à Modernidade/Colonialidade, à Interculturalidade e as questões de Identidade e Diferença, como é o caso de Skliar (2003), Walsh (2009; 2016; 2019), Quijano (2005), Hall (2014; 2020) e Bhabha (1998). Os resultados revelam que o Programa Rede de Saberes se mostrou uma significativa articulação interinstitucional que têm possibilitado a entrada, o transitar e a produção de afetamentos, desequilíbrios e ressignificações através do ingresso de indígenas nas universidades.

Palavras-chave: Decolonialidade. Interculturalidade. Rede de Saberes.

The permanence of indigenous academics at university through the Knowledge Network Program: decolonial experiences at UCDB

Resumen: El presente escrito tiene por objetivo la presentación de algunas reflexiones construidas desde la perspectiva de los Estudios Culturales y Poscoloniales, teniendo como campo empírico el espacio físico y simbólico del Programa Rede de Saberes de la Universidad Católica Don Bosco, en el municipio de Campo Grande - MS. Para producir tales consideraciones, fue necesario la elaboración de un denso estudio bibliográfico, cuyos autores(as) seleccionados fueron aquellos que discuten cuestiones concernientes a la Modernidad/Colonialidad, a la Interculturalidad y las cuestiones de Identidad y Diferencia, como é o caso de Skliar (2003), Walsh (2009; 2016; 2019), Quijano (2005), Hall (2014; 2020) e Bhabha (1998). Los resultados revelan que el Programa Rede de Saberes se mostró una significativa articulación interinstitucional que ha possibilitado la entrada, el tránsito y la producción de afectaciones, desequilibrios y resignificaciones a través del ingreso de indígenas en las universidades.

Palabras clave: Decolonialidad. Interculturalidad. Rede de Saberes.

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - PPGE/UCDB.

²Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³Doutor em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia - PPGE/UNIR.

⁴Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁵Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - PPGE/UCDB.



La permanencia de académicos indígenas en la universidad a través del Programa Red de Conocimiento: experiencias decoloniales en UCDB

Abstract: The present writing aims to present some reflections built from the perspective of Cultural and Postcolonial Studies, having as empirical field the physical and symbolic space of the Rede de Saberes of the Catholic University Don Bosco, in the municipality of Campo Grande - MS. To produce such considerations, it was necessary to elaborate a dense bibliographic survey, whose authors (the) selected were those who discuss issues concerning Modernity/ Coloniality, Interculturality and the issues of Identity and Difference, como é o caso de Skliar (2003), Walsh (2009; 2016; 2019), Quijano (2005), Hall (2014; 2020) e Bhabha (1998). The results show that the Rede de Saberes proved to be a significant inter-institutional articulation that has enabled the entry, transit and production of affects, imbalances and resignification through the entry of indigenous people in universities.

Keywords: Decoloniality. Interculturality. Rede de Saberes.

Introdução

Estar no Ensino Superior é extremamente desafiador para qualquer um que o faça, sobretudo para aqueles que encontram um caminho cheio de dificuldades até chegarem à universidade. A história dos povos indígenas no Ensino Superior está marcada pela luta para conseguirem o direito de se fazerem presentes nos mais diversos ambientes da sociedade. No decorrer dos enfrentamentos pela ocupação dos espaços na universidade, algumas ações afirmativas foram se estruturando com o intuito de contribuir com a resistência dos povos tradicionais, auxiliando-os no processo de ingresso e permanência nos cursos de nível superior. O Programa Rede de Saberes - PRS se destaca neste sentido. Fundado a partir da articulação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB com outras instituições, o PRS/UCDB foi um grande parceiro da luta indígena pela educação superior.

Nós, autores, podemos dizer que este artigo é resultado dos diálogos, das desconstruções e dos afetamentos que temos e tivemos na convivência com os indígenas. As conversas realizadas em sala de aula, as discussões construídas no espaço do Rede de Saberes/Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - PRS/NEPPI/UCDB, os estudos feitos nos momentos de monitoria acadêmica para os alunos indígenas de graduação, das orientações e o desenvolvimento de projetos de pesquisa realizados com acadêmicos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da UCDB, somado aos diálogos promovidos pelos grupos de pesquisa Educação e Interculturalidade - GPEIN e Educação Intercultural e Povos Tradicionais - GEIPOT, além das significativas parcerias e convívio com



as comunidades, em especial, no assessoramento às escolas indígenas e na formação inicial e continuada de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, todas essas foram vivências significativas para os processos de desconstrução que tivemos e, sobretudo, para a produção deste trabalho.

Visto esta breve contextualização, propusemo-nos a investigar o PRS/UCDB na expectativa de analisar a sua atuação em relação ao acesso e permanência de acadêmicos indígenas na UCDB e difundir o efeito causado pelas suas atividades em parceria com outras instituições universitárias de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, para construir a investigação proposta, estabelecemos dois objetivos principais, sendo eles: a) identificar os acontecimentos e as tensões que ocorreram no processo de criação do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB; b) identificar e dialogar teoricamente com as contribuições e possibilidades decoloniais a partir das atividades realizadas pelo Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Sendo assim, apresentamos neste texto as nossas reflexões teórico-empíricas na expectativa de difundir as significativas contribuições do Programa Rede de Saberes da UCDB e de colaborar academicamente com a luta dos povos originários.

O começo de uma história: o Programa Rede de Saberes

Antes de aprofundar as análises produzidas pelo e no diálogo teórico-empírico com o Programa Rede de Saberes - PRS, torna-se necessário apresentar o seu processo de surgimento e estruturação. O PRS se constituiu por meio do Projeto Trilhas do Conhecimento, gerenciado, na época, pelo professor Antônio Carlos de Souza Lima⁶. O Trilhas, por sua vez, era vinculado à iniciativa *Pathways to Higher Education (PHEI)*, criado pela Fundação Ford em 2001. O programa de apoio financeiro foi/é “uma iniciativa global com recursos totais da ordem de 50 milhões de dólares que busca apoiar esforços que colaborem para transformar instituições de ensino superior fora dos Estados Unidos da América” (Vianna Jr, 2018: 13).

Apresentava-se como um programa cujo objetivo era viabilizar que estudantes que advindos de populações marginalizadas e pouco representadas na educação universitária

⁶ Atualmente é Professor Titular (aposentado) de Etnologia/Depto. de Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. É co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento (LACED - www.laced.etc.br)/Setor de Etnologia/Dept. de Antropologia-Museu Nacional/UFRJ. Acesso em: <http://ppgas.museunacional.ufrj.br/lima.html>.



pudessem encontrar acesso ao Ensino Superior por meio de mudanças na conjuntura política e pedagógica das instituições. Por meio da PHEI, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - Laced⁷, que já desenvolvia atividades junto aos povos tradicionais, teve o reconhecimento da Fundação Ford, que por sua vez, escolheu o Laboratório para receber o fundo de apoio ao progresso de “sub-representados” no acesso ao Ensino Superior. Desta maneira, o Laced foi escolhido por mostrar “sua experiência e reconhecimento como centro de excelência em relação à questão indígena e políticas públicas, particularmente aquelas relativas à territorialidade” (Vianna Jr, 2018: 19). Pouco tempo depois, surge a proposta do Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil.

O Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC) se consolidou como realidade no ano de 2004, tendo como foco principal as temáticas educacionais indígenas, mesmo sendo pensado primariamente para abranger povos tradicionais. O Laced passou a ser responsável, no Brasil junto à Fundação Ford, pela organização das doações direcionadas para as universidades que seriam selecionadas através das iniciativas tomadas tendo como intuito o ingresso e permanência de indígenas no Ensino Superior (Aguilera Urquiza et. al, 2018).

As atividades do Projeto Trilhas do Conhecimento, desenvolvidas pela LACED, tiveram

[...] papel decisivo no estímulo às ações afirmativas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior. Contando com o apoio do programa Pathways to Higher Education, da Fundação Ford, o Trilhas do Conhecimento desde 2004 apoiou instituições que estivessem interessadas em promover ações afirmativas voltadas às populações indígenas, além de realizar encontros, produzir materiais didáticos e pesquisas de modo a incluir os povos indígenas nos debates sobre educação superior. O Projeto Rede de Saberes, aqui narrado, foi um dos que contou com o apoio do Trilhas do Conhecimento (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013: 17).

Dentro do processo de seleção de propostas para receberem a doação da PHEI (Fundação Ford), o caminho do Trilhas se cruzou com o NEPPI, que naquele período, mais especificamente no ano de 2005, se encontrava sob coordenação do professor Antônio Brand. Neste ano, o Programa Rede de Saberes recebeu apoio do Projeto Trilhas do Conhecimento, que direcionou fundos dados pela PHEI, ao desenvolvimento de atividades propostas pelo Rede

⁷ O LACED é um laboratório interdisciplinar de pesquisas e intervenção que reúne pesquisadores trabalhando em contextos urbanos e rurais, junto a grupos sociais e dispositivos de Estado variados – desde povos indígenas e populações ribeirinhas, grupos étnicos de origem imigrante e quilombolas, até as políticas públicas e reflexões intelectuais a eles referidas – enfatizando o papel político-cultural das construções de identidade e as relações sociais que as sustentam. Acesso em: <http://laced.etc.br/>



na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Isso ocorreu em decorrência de que,

Em 2001 e 2003, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) ofereceu dois cursos de normal superior, que habilitavam os professores indígenas formados a lecionar no segmento de primeira a quarta série do ensino fundamental. A partir de uma iniciativa conjunta da UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), quando o Trilhas teve início, discutia-se a implantação de uma licenciatura intercultural que habilitasse para o ensino em todo o segmento fundamental e médio. Além disso, o Mato Grosso do Sul contava com a única experiência de cotas para indígenas visando aos cursos universais já em funcionamento, implantada na UEMS em julho de 2003 em decorrência de lei estadual aprovada em dezembro de 2002. (Barroso, 2018: 77).

Por ter sido sistematicamente pensado como uma ação afirmativa, o Rede de Saberes acabou por estabelecer uma organização de destaque, frente a proposta estabelecida. Logo, passou a receber uma quantia específica da Fundação Ford, perpetuando a relação com a fundação até os dias atuais, devido a sua disposição e preocupação em “abrir espaços na vida acadêmica para que estudantes indígenas pudessem exercitar atividades universitárias, especialmente por meio da iniciação à pesquisa e de tutorias e cursos específicos (Souza Lima, 2018: 43).

É importante frisar que o Programa Rede de Saberes se dividiu em três momentos, no tocante a recursos para suas atividades:

De 2005 a 2008, foi considerado o primeiro projeto de financiamento da Fundação Ford. A partir de 2008, a UFGD e a UFMS passam, também, a fazer parte do programa e inauguram o segundo projeto de financiamento. Em 2011 e 2012, há um período de transição, quando, sem um financiamento formal, a Fundação Ford, por intermédio de seu escritório no Brasil, concede o que foi conhecido como um “financiamento tampão”, apenas para cobrir os custos operacionais do programa. A partir de 2013, inicia-se uma outra fase, com novo projeto, apontando para novas metas: impulsionar as experiências que vêm dando certo nas várias IES e avançar em direção a novos desafios, como por exemplo, o momento após o período na universidade (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013: 55).

Dessa forma, após os processos de estruturação e desenvolvimento das atividades por meio de recursos advindos de suas articulações com outros projetos, o Programa Rede de Saberes não se restringiu apenas à graduação, atuando desde o início com o ingresso dos acadêmicos indígenas; durante a permanência, prestando suporte e assistência nas mais diversas necessidades dos acadêmicos; e após o término da graduação, sendo possível identificar essa ação na própria UCDB nos cursos *stricto sensu*, pois “dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela UCDB, o Programa de Pós-Graduação em Educação é, possivelmente,



aquele que tem maior incidência de indígenas, na realidade brasileira atual (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013: 56)”, e o que tem mais formado pesquisadores indígenas, de diferentes povos (Guarani, Guarani/Kaiowá, Terena, Tuyuka e Xavante), tendo certificado vinte e três pesquisadores indígenas no mestrado e dois, no doutorado.

Isso está dentro do que o Programa Rede de Saberes, ainda hoje, tem como objetivos, dentre os quais, destacamos:

[...] o exercício do “diálogo de saberes”, uma prática da qual a universidade segue distante. Para além de todas as atividades acadêmicas e as propostas pelo programa Rede de Saberes, a busca do diálogo intercultural adquire dimensão inigualável, pois toca na questão das concepções epistemológicas, ou seja, o entendemos por conhecimento e a relação entre as diversas formas de conhecimento (Aguilera Urquiza et al., 2018).

O programa Rede de Saberes e a formação de uma proposta decolonial

Historicamente, a universidade se constituiu sob a ótica hegemônica moderna, estruturando-se enquanto espaço em que a ciência, herdeira dos ismos - cartesianismo, iluminismo, estruturalismo, positivismo -, circulava enquanto única forma de conhecimento aceito pela sociedade e deixava às margens os saberes de povos “fora do padrão”. Segundo Veiga-Neto (2002), houve diversos “olhares modernos” que influenciaram a consolidação de um pensamento científico homogeneizante, dentre eles o iluminismo, que “alimentou a esperança de haver uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se explique o mundo e chegue à Verdade ou - numa sua versão probabilística - muito perto dessa Verdade” (Veiga-Neto, 2002: 30).

Por muito tempo a universidade foi vista dessa maneira, embora de forma um tanto velada, mas ainda conservadora de uma produção científica pautada nos preceitos e concepções modernas. Entretanto, viradas teóricas, como o Pós-Estruturalismo, fizeram emergir transformações no espaço acadêmico até então composto de visões que, em sua maioria, eram convergentes e totalizantes.

Nesse sentido, a virada rompe com um modelo de produção e legitimação de conhecimento onde se cultuava a ideia de que pré-definições teórico-metodológicas, ao serem aplicadas em determinado contexto de análise, resultariam em dados concretos, comprováveis e inquestionáveis.



O fato de o Pós-estruturalismo não definir a priori um método para as pesquisas e desafiar os pesquisadores a construí-lo no decorrer do processo implica um afastamento da Modernidade e de sua aposta em um unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada capaz de compreender como o mundo é e como funciona. Afinal, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem (Tedeschi; Pavan, 2017: 773).

Dessa maneira, não estamos, de forma alguma, afirmando o pensamento como uma perspectiva sólida de se compreender o mundo, pois “o Pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola; [...] é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (Peters, 2000 apud Tedeschi; Pavan, 2017: 775), e que possibilitou diversas ramificações outras, das quais novas possibilidades epistemológicas se constituíram.

No rastro dessa discussão, a pós-modernidade, enquanto perspectiva teórico-epistemológica, nos permite construir variadas perspectivas para a compreensão do mundo. Reconhecendo-o como um espaço não tangível, em que se constroem outras possibilidades que não pregam uma universalidade do saber, mas que apresentam diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento, no pensamento pós-moderno

o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver em um mundo sem princípios, em que tudo vale. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem que ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (Veiga-Neto, 2002: 34).

Em diálogo com os estudos de Veiga-Neto, surgiu-nos a necessidade de questionar o espaço universitário, uma vez que este ainda se encontra estruturado sob viés hegemônico que acaba por dificultar os processos interculturais em seu espaço, pois poucas são as instituições de ensino superior que apresentam ações afirmativas que proponham o rompimento com essa conduta ainda atrelada aos ideais modernos. Sendo assim, o Programa Rede de Saberes se consolida também, como um ato de resistência à modernidade, entrando em atrito com suas concepções etnocêntricas e abrindo caminhos para que se possa desconstruir esta perspectiva



excludente e, num futuro próximo, reconstruir um ambiente universitário mais justo, igualitário e intercultural.

Para poder pensar em desconstruções e reconstruções, se faz necessário o diálogo com referenciais que abranjam, em seus estudos, as temáticas em questão. Posto isso, dialogar com teóricos pós-colonialistas é de significativa relevância tanto para a construção da análise proposta, quanto para a decolonização, a partir da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), de concepções ainda modernas que permeiam nossas reflexões enquanto sujeitos produzidos na e pela modernidade/colonialidade.

A interculturalidade enquanto resposta às imposições coloniais que ainda permeiam a contemporaneidade, não pode ser entendida como “um simples novo conceito ou termo para se referir ao contato com e ao conflito entre o Ocidente e outras civilizações - como alguns o entendem com frequência – [...]” (Walsh, 2019: 14), mas deve ser vista como

uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade. (idem: 14)

E refletindo sobre esse lugar de enunciação, entender que este é um “lugar político” (Walsh, 2019), que engloba não somente o sujeito que enuncia, mas o campo político e epistemológico que o respalda. Posto isto, o que propõe o Programa Rede de Saberes é uma virada epistemológica, que “ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (Walsh, 2019: 15).

Dessa maneira, o Programa Rede de Saberes, não pode ser reduzido a uma questão unicamente ligada às políticas de cotas - ponderando sua extrema relevância -, mas deve ser entendido como uma proposta intercultural crítica que proporciona espaço para que sujeitos marginalizados pela modernidade/colonialidade sejam, agora, protagonistas na construção de políticas outras que amparem suas lutas/reivindicações. Seguindo esse raciocínio, podemos pensar o Programa Rede de Saberes como um espaço plural onde circulam diferentes saberes e conhecimentos. Um lugar onde podemos pensar em outros tempos, construir narrativas outras e se abrir para outros conhecimentos, que não os legitimados pela modernidade como únicos e absolutos. Seria um lugar de formação e construção de novas práticas para o trabalho nas



comunidades, muito diferente da “ideologia tutelar, paternalista e autoritária da prática indigenista da FUNAI” (Baniwa; Oliveira; Hoffmann, 2010: 9).

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI, herdeira do antigo Serviço de Proteção aos Índios - SPI, propagava a falácia da “proteção”, enquanto suas próprias ações, impositivas e autoritárias, revelavam seu caráter colonialista.

Dentro deste sistema de controle instituído pelo órgão “indigenista”, formaram-se as escolas das reservas e a partir delas foi colocado em prática o projeto “civilizatório” por meio do ensino escolar, que se deu através da ação militar da Comissão Rondon/SPI e acabou escancarando uma educação ideologicamente colonizada que, sem dúvidas, contribuiu para a aniquilação de muito dos saberes tradicionais e acarretou na construção e propagação de concepções distorcidas sobre os povos indígenas (Souza; Vieira, 2020: 2-3).

Neste contexto, o Programa Rede de Saberes pode ser visto, ainda, como um espaço de reivindicações à medida em que, dentre os objetivos, está o de proporcionar “suporte para que acadêmicos indígenas possam produzir a sua própria história em suas relações estabelecidas com seus grupos de origem e com as instituições de Ensino Superior pelas quais transitam” (Landa; Ferreira, 2016: 2) e assim, perpassando pela e dialogando com a interculturalidade, possibilita, dentro do ambiente universitário historicamente homogeneizante e excludente, um espaço que esboça caminhos para a

construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2012: 244)

Nesse sentido, Candau (2011; 2012), em seus escritos, propõe reflexões muito significativas, pois possibilita uma discussão acerca de como as particularidades culturais dos sujeitos, quando são levadas em consideração e abordadas pedagogicamente dentro do espaço escolar - compreendendo o âmbito universitário -, impactam positivamente na formação dos mesmos, além de contribuir para a produção de cidadãos que reconheçam a diversidade enquanto riqueza de sua sociedade e compreendendo a necessidade de serem respeitadas todas as diferenças.

Entretanto, é importante sermos vigilantes, epistemologicamente, para não associar a existência de múltiplas diferenças com a implementação de uma interculturalidade funcional, produzida pela e na modernidade/colonialidade, e que



[...] aposta no reconhecimento da diversidade sociocultural e nas diferenças existentes, tolerando as diferentes expressões socioculturais, visando a integração dos grupos considerados diferentes no interior das estruturas sociais existentes. Esta forma de interculturalidade legitima o monoculturalismo e a sua “suposta” superioridade (Tavares; Gomes, 2018: 58).

Sobre isso, Walsh (2009) debate a respeito da modernidade/colonialidade, apresentando a interculturalidade enquanto resposta. Mas alerta:

Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberalista multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido (Walsh, 2009: 16).

Ou seja, têm-se a ideia de que o multiculturalismo põe fim definitivo à colonialidade. Mas, então, a inclusão dos indígenas nas universidades por meio de programas como o Rede de Saberes representa a resolução da relação histórica de subalternização desses povos? Obviamente que não, haja vista o caráter neoliberalista desse multiculturalismo, em que o reconhecimento da diversidade representa uma forma de abafamento da diversidade e suas manifestações, configurando uma recolonialidade.

Desse modo, faz pensar que como reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (Walsh, 2009: 16).

Sendo assim, o multiculturalismo pode ser compreendido como uma variação do espaço colonial (Skliar, 2003). Isso porque apresenta uma ideia falaciosa de convivência harmônica entre as diferenças, mas na verdade, o que se tem é uma coexistência entre culturas diferentes, mas que estão inseridas em relações de poder categoricamente hierárquicas, nas quais parte dessa coexistência consiste na ideia, novamente hegemônica, de que existe apenas o Eu - hegemônico - , o Nós - a mesmidade hegemônica - e o Outro singular, no sentido de não reconhecimento da alteridade enquanto parte constituinte da própria identidade; e neste espaço, determina-se os Outros, a diferença, enquanto sujeitos que coexistem nesse multiculturalismo, mas que devem seguir, gradativamente, o caminho assimilacionista da cultura dominante.

Dessa forma, a interculturalidade crítica enquanto resposta à modernidade/colonialidade diferencia-se do multiculturalismo/interculturalidade funcional, pois esta é conveniente às



estruturas de poder, porque lhes serve como mecanismo, um meio para abafar movimentos resistentes. É uma falsa interculturalidade que se diz multi, se diz plural, se diz diversa, quando na verdade o que se tem são migalhas dadas em pouquíssimas quantidades e a custo de muitas lutas, apenas para minimizar a agitação que grupos historicamente marginalizados fazem, pois estes ameaçam as estruturas de poder carregadas de colonialidade das quais o neoliberalismo maquiadamente defende.

Então, a resposta intercultural está na criticidade e complexidade a ela atrelada. Segundo Walsh (2009; 2019), essa interculturalidade crítica se constitui com o sentido de romper com a ideia de que o passado histórico-colonial não produz, na atualidade, efeitos para aqueles que foram colonizados. Para além do rompimento da ideia mencionada, a interculturalidade crítica manifesta-se, também, no intuito de contribuir com a luta pela transformação das estruturas que perpetuam a subalternização dos conhecimentos, das culturas, das religiões e línguas e da estagnação econômica imposta a diversos povos, além da classificação feita sob a ideia de uma hierarquia racial (Quijano, 2005).

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. (Quijano, 2005: 122)

Pensando o Programa Rede de Saberes na qualidade de um facilitador do ingresso e um apoiador à permanência de acadêmicos indígenas no Ensino Superior, o vemos como contribuinte na luta pela desierarquização imposta pela modernidade, em que povos inteiros foram submetidos à construção de uma “história vista de cima” (Sharpe, 1992). Portanto, analisar o Programa teoricamente, pensando em suas articulações que visam à permanência de acadêmicos indígenas construídos pela e na modernidade (Nascimento, 2014), abre caminhos para que se possa trabalhar na decolonização do ser e do saber, desconstruindo concepções políticas e epistemológicas que legitimaram a pseudo-superioridade europeia em relação ao mundo e, em especial, à América colonizada (Quijano, 2005).

Essa reflexão contribui, também, com o rompimento das categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-



moderno” (Walsh, 2009: 15), que fundamentaram a retórica da modernidade sobre a separação entre superiores e inferiores, “razão e não razão - humanização e desumanização (colonialidade do ser) - e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber)” (Walsh, 2009: 15).

Pensar isso, de maneira crítica e intercultural, também abre brechas decoloniais (Walsh, 2016) para que se possa combater a colonialidade do poder ainda existente, que estabeleceu uma hierarquia racializada, na qual as diferenças culturais e linguísticas foram apagadas pela hegemonia étnico-cultural europeia, e as identidades negras e indígenas foram subalternizadas e estereotipadas (Walsh, 2009). Dessa forma, faz-se presente e necessária a reflexão sobre a formação dos acadêmicos indígenas e dos não-indígenas - que também estão na universidade - no sentido pedagógico, mas não uma pedagogia que se refira somente aos processos educativos, mas que pense também no posicionamento assumido frente aos movimentos, transformações, conflitos que acontecem em nossa sociedade e apontem para direções decoloniais (Walsh, 2019).

Dessa maneira, enxergamos no Rede uma proposta pedagógica intercultural crítica que visa a construção de uma comunidade acadêmica que caminhe sob uma perspectiva decolonial, abordando ações, diálogos, relações estabelecidas no âmbito social, político e econômico, ou seja, uma pedagogia teórico-metodologicamente crítica que se articula em diversas esferas que proporcionam a desconstrução de concepções míopes, que antes não enxergavam as estruturas de poder, coloniais em sua essência, que regem a sociedade e de maneira planejada promovem a continuidade da dominação étnico-racial, econômica, de gênero...(Walsh, 2009).

Nessa perspectiva, discutindo a interculturalidade como meio decolonial, é interessante perceber que não somente os professores que iniciaram a organização, mas o NEPPI como um todo e principalmente o Programa Rede de Saberes, compreendendo toda suas articulações, demonstrou, desde o início, uma postura preocupada em transformar a realidade, ainda excludente, a qual ainda vivem os povos indígenas, constituindo-se com uma articulação que possibilita

uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados no processo de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que *inventem* outras políticas de verdade [...] onde se torna possível, como propõe Bhabha, a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição de verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que



existem outras *modulações* para os significados enrijecidos e cristalizados. (Azibeiro; Fleuri, 2012: 280)

Identificamos nesta postura, a preocupação de propiciar melhores condições aos povos indígenas e possibilitar que os próprios se façam protagonistas dessa transformação, trazendo à tona o que, segundo Catherine Walsh, é um posicionamento decolonial e intercultural, pois apresenta “uma configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (Walsh, 2019:14).

Sendo assim, o Rede constitui-se sob uma postura intercultural crítica produzindo resposta social e política no sentido de que a sua organização apresenta um projeto que exhibe a intencionalidade de reparação histórica, que com os acadêmicos indígenas ressignifiquem, aos poucos, um espaço que outrora era destinado explicitamente às elites da sociedade hegemônica e que, vorazmente, suprimiu os saberes tradicionais classificando-os como folclóricos.

Dessa maneira, a formação superior, para os indígenas, se constituiu como uma “brecha” (Walsh, 2016) para a luta e resistência. Por meio das relações interculturais que os indígenas estabelecem com os conhecimentos ocidentais, ressignificando-os a partir de suas concepções e saberes tradicionais, passaram a compreender “as Universidades como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia” (Calderoni; Brand, 2012: 88).

O Rede de Saberes/UCDB manifesta resposta política e ética, por possibilitar a formação superior desses indígenas que, posteriormente, podem contribuir politicamente na reivindicação dos direitos dos povos originários, amparados pela Constituição Federal (Art. 231), onde “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988).

Além disso, com a formação superior possibilitada pelo Rede, os indígenas formados apresentam novos conhecimentos que podem vir a somar em suas reivindicações pensando na transformação da atual conjuntura, onde

[...] persiste uma enorme dificuldade e quase incapacidade das diversas instâncias que compõem o Estado (Executivo, Judiciário e Legislativo) e suas estruturas burocráticas em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista, que marcou a relação



histórica dos Estados Nacionais com esses povos e incorporar a ideia, ou a perspectiva pluricultural, ou melhor, intercultural nas políticas públicas voltadas para os povos indígenas (Calderoni; Brand, 2012:87).

No rastro dessa discussão, o Rede, a partir da entrada de acadêmicos indígenas étnico-culturalmente diversificados, pelos afetamentos que essas presenças causam e pelas ressignificações que fazem do espaço universitário, acaba por “fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade” (Nascimento, 2014:35).

Enquanto sujeitos que transitam, das mais diferentes maneiras, pelo espaço acadêmico a partir do Programa Rede de Saberes, os indígenas universitários desequilibram nossas concepções e tensionam uma reformulação de nossas epistemias, tendo o diálogo pautado nos saberes daqueles que historicamente tiveram suas vozes silenciadas e seus conhecimentos deslegitimados (Aguilera Urquiza et. al, 2018).

E dentro das ramificações que o Programa Rede de Saberes apresenta, no sentido da construção de possibilidades de transformação a partir da formação e da convivência com povos indígenas, emerge o reconhecimento do Outro - da diferença - como parte integrante de todo o processo decolonial, pois os outros, são constitutivos da realidade ao qual se deseja transformar, sendo assim, impossível de se pensar a construção de um Modo Outro de viver (Walsh, 2016) sem que haja o reconhecimento de que existe um outro ali, que também apresenta concepções, vivências, historicidades e outros pontos que devem ser considerados para que se busque um modo de vida que respeite a diversidade, a pluralidade, a diferença.

Algumas considerações

O presente texto emergiu de um estudo conduzido a partir de dois fios condutores que orientaram os diálogos e as discussões teóricas aqui desenvolvidas, sendo eles a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre os Populações Indígenas - NEPPI e do Programa Rede de Saberes (PRS) da UCDB, e a análise do PRS enquanto uma proposta decolonial. Vale ressaltar que, com este texto, não pretendemos escrever pelos povos originários. Muito pelo contrário, a ideia é colaborar na luta pela ressignificação de concepções, políticas, espaços e epistemologias que historicamente subalternizaram os povos indígenas e outras comunidades tradicionais.



Assim sendo, trilhamos um caminho investigativo no qual o foco era identificar os acontecimentos e as tensões que ocorreram no processo de criação do Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Sobre o primeiro ponto, foi possível notar que a estruturação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI que, posteriormente, possibilitou a emergência do Programa Rede de Saberes - PRS, se deu por meio de muito esforço e movimentos coletivos. Professores, gestores da UCDB e instituições de Ensino Superior se articularam apoiados em uma perspectiva político-pedagógica de reparação histórica, acolhimento, colaboração e apoio aos povos originários em relação ao contexto acadêmico, contribuindo fortemente para a constituição do NEPPI e do PRS propriamente dito.

O segundo foi a tentativa de identificar e dialogar teoricamente com as contribuições e possibilidades decoloniais a partir das atividades realizadas pelo Programa Rede de Saberes da UCDB. Na busca por esse objetivo, percebeu-se que o Programa Rede de Saberes é muito mais do que apenas uma estrutura física presente nas instituições que participam dessa articulação. O PRS manifesta uma postura que trabalha na perspectiva do rompimento com a colonialidade, oportunizando espaço aos acadêmicos indígenas para que estes protagonizem seus processos de resistência e provoquem o tensionamento de concepções educacionais ainda vinculadas à uma educação ocidental tradicional cristã. Além disso, o PRS apresenta um olhar para o Ensino Superior baseada em pedagogias pautadas na interculturalidade crítica, possibilitando, assim, a emergência de espaços físicos e simbólicos de troca, de diálogo, de des-construções, de transformação epistemológica, política e social.

Ao vivenciá-lo e analisá-lo sob uma perspectiva intercultural crítica, foi possível perceber que o Programa Rede de Saberes não é somente um local na universidade que os estudantes indígenas podem frequentar, mas sim uma articulação intercultural que rompe com as barreiras construídas pela e na modernidade, quando questiona estruturas historicamente construídas pelo colonizador. Os(as) acadêmicos(as) indígenas se apropriam do dito conhecimento científico para contribuir nos processos de resistência de seu povo; ressignificam os conhecimentos ocidentais a partir da subjetividade produzida por sua cultura. Com isso, a partir da interação física, simbólica e epistemológica intercultural que o PRS oportuniza, seu efeito ultrapassa os limites geográficos da universidade, pois os(as) acadêmicos(as) que transitam pela academia concebem um ir e vir entre fronteiras (Bhabha, 1998), possibilitando a emergência de espaços



e conhecimentos hibridizados e hibridizantes, contribuindo significativamente para a edificação de uma sociedade plural que reconheça as identidades e diferenças.

A análise do PRS e, principalmente, a convivência com os indígenas que transitam pelo espaço da academia, nos oportunizaram a construção de reflexões sobre os processos de hibridização que são possibilitados pelas relações interculturais estabelecidas neste contexto. As desconstruções, os afetamentos e os deslocamentos nos transformam de tal forma que não retornamos a nossa mesmidade sem que ela esteja marcada pelo encontro com o outro.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro. 2013. *Rede de Saberes: Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA ; UERJ, LPP.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; BRAND, A.; BROSTOLIN, M.; FERREIRA, E.; AZAMBUJA, F.; LANDA, B. 2018. “Rede de Saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade”. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). *O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, p. 207-231.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. “Paradigmas interculturais emergentes na educação popular”. 2012. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos Cotidianos*. DP, 1ª ed. p.275-296.

BANIWA, G. J. S.; OLIVEIRA, J. C.; HOFFMANN, M. B. 2010. *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas.

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

BRAND, Antônio Jacó; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. 2012. “Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1 : 85-97.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. 2012. “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”. *Educ. Soc. [online]*. vol.33, n.118.:235-250.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. “Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa”. 2011. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

LANDA, B. S.; FERREIRA, E. M. L. 2016. *A experiência de 10 anos do projeto Rede de Saberes: permanência de acadêmicos/as indígenas no ensino superior em MS*. V Congresso Internacional de História: novas epistemes e narrativas contemporâneas. Universidade Federal de Goiás.



LIMA, Antônio Carlos Souza de. 2018. “Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho”. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, ano 24, n. 50: 377-448.

NASCIMENTO, Adir Casaro. 2014. “Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível”. *Série-Estudos - periódico do PPGE/UCDB*. n. 37: 33-46.

QUIJANO, Aníbal. 2005. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.

SKLIAR, Carlos. 2003. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. 2018. “Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial”. *Dialogia*, São Paulo, n. 29: 47-68.

VEIGA-NETO, Alfredo. 2002. “Olhares”. in: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A.

VIANNA JR, Aurélio. 2018. “Trilhas de Conhecimentos: a apropriação nacional de uma iniciativa global de mudança institucional na educação superior”. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). *O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil : uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas*. 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers.

WALSH, Catherine. 2009. “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro - 7 Letras.

WALSH, Catherine. 2019. “Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial”. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*. V. 05, N. 1: 6-39.

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