



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**SIMONE DOS SANTOS FRANÇA**

**O DISCURSO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) FACE AS COTAS E O ACESSO  
AO ENSINO SUPERIOR**

---

Campo Grande/MS  
2014

**SIMONE DOS SANTOS FRANÇA**

**O DISCURSO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) FACE AS COTAS E O ACESSO  
AO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS

2014

**SIMONE DOS SANTOS FRANÇA**

**O DISCURSO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) FACE AS COTAS E O ACESSO  
AO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Maria Leda Pinto  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dra. Onilda Sanches Nincao  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS

---

Prof. Dra. Aline Saddi Chaves  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dra. Léia Teixeira Lacerda  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar à Deus que está sempre ao meu lado me abençoando e tornando tudo possível.

À toda minha família, em especial a minha querida mãe Maria dos Santos França pela força que sempre demonstrou, pelo apoio e incentivo em todas as etapas da minha vida.

Ao meu esposo Enoque da Silva Reis que me fez entender que posso ir mais longe do que pensei, basta acreditar. Companheiro e amigo com quem pude contar nos momentos de angústia pela falta de inspiração, e por sua compreensão nos momentos que precisei me ausentar de sua companhia e me recolher para produção desse trabalho.

Quero fazer um agradecimento especial a minha orientadora, Maria Leda Pinto, pela oportunidade que tive de aprender com suas aulas ministradas, por todo o apoio que me deu para realizar cada etapa do mestrado. A ela agradeço ainda pelos conselhos preciosos, pela leitura cuidadosa dos capítulos, pela incrível generosidade de sua orientação e, especialmente, pela amizade.

À professora Léia Teixeira Lacerda por indicar materiais para leitura e acompanhar o desenvolvimento dessa pesquisa, até mesmo pelas broncas de vez em quando. Seu conhecimento sobre as cotas raciais e sobre os povos indígenas foi imprescindível ao trabalho.

Ao professor Marlon Leal que despertou em mim a vontade de conhecer mais sobre a Análise do Discurso de Linha Francesa e por estar sempre à disposição para tirar dúvidas.

À professora Adriana Chaves de Barros por suas aulas com uma vibração tão positiva, além da amizade e compreensão no momento que tanto precisei.

Aos demais professores do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - nível de mestrado - unidade de campo Grande.

Aos colegas da turma do mestrado em Letras do ano de 2012 pela amizade e por contribuíram de alguma forma para realização dessa pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de mestrado, absolutamente essencial para o andamento deste trabalho.

Ao acadêmico Sergio da Silva Reginaldo do curso de Letras/Espanhol liderança indígena que me apoiou durante todo o processo de abordagem e aplicação dos questionários assim como, sua disponibilidade para me acompanhar na visita feita à Terra Indígena Buriti. Além de sua atenção sua amizade foi muito importante para todo o processo de produção da dissertação.

Aos indígenas cotistas da UEMS - unidade Campo Grande que responderam ao questionário base para a análise contida nessa pesquisa, contar com a colaboração de vocês foi imprescindível.

FRANÇA, Simone dos Santos. *O discurso de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) face as cotas e o acesso ao Ensino Superior*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS sobre as cotas, a fim de saber como o sistema de cotas atua na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena têm de si e do outro, o não indígena, por meio da análise do discurso identitário, principalmente em relação ao acesso e a sua permanência na Universidade, levando-se em conta a posição sujeito, sua historicidade/identidade/alteridade e os efeitos de sentidos. Os dados da pesquisa são constituído de relatos escritos de 10 (dez) acadêmicos indígenas cotistas dos cursos de licenciatura Letras Espanhol/Inglês, Geografia e Pedagogia, da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sendo todos eles da etnia Terena, em sua maioria oriundos das aldeias: Córrego do Meio, Água Azul, Recanto, Lagoinha, Barreirinha, Olho D'Água, Oliveira, Tereré e Buriti situadas na Terra Indígena Buriti, compreendida entre os municípios de Sidrolândia e Dois irmãos do Buriti; e da aldeia Lagoinha, situada no distrito de Taunay, município de Aquidauana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com técnica de coleta de dados por meio de questionário em forma de perguntas discursivas sobre a implantação de cotas nas universidades e ainda, sobre a sua atuação como participantes desse processo na UEMS. Para a realização da análise dos dados, buscou-se como fundamento teórico a Análise do Discurso de linha francesa, em particular, a interdiscursividade que remete as noções de sujeito e às condições de produção do discurso. O resultado da análise dos relatos dos indígenas possibilitou a compreensão de que embora as cotas raciais para entrada em Universidades Públicas provoquem discussões polêmicas, fazem parte de um sistema que oportuniza ao indígena ter vez e se representar discursivamente diante do Outro. Em seus enunciados evidenciaram o que poderia ser chamado de “identidade coletiva”, que têm em relação ao seu grupo, a sua comunidade e/ou a sua etnia na busca do fortalecimento da preservação de seus códigos culturais, demonstrando assim uma forma de resistência. No entanto, reconhecem a importância de fazer um curso superior para conhecer a cultura do Outro: o não indígena, bem como para adquirir conhecimento e poder atuar em sua comunidade. De forma que esses sujeitos, em seus discursos, evidenciam os efeitos de sentido a partir do *lugar que ocupam* enquanto sujeitos que estão sempre em busca de completude em uma relação com esse Outro, demonstrando a necessidade de conhecer a cultura desse Outro para compreender e defender a sua própria cultura.

**Palavras – chave:** Cotas. Discurso. Acadêmicos indígenas. Identidade.

FRANÇA, Simone dos Santos. *O discurso de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) face as cotas e o acesso ao Ensino Superior* 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los discursos de académicos indígenas *cotistas* de la Unidad Universitaria de Campo Grande-Universidad Estadual de Mato Grosso del Sur/UEMS, sobre las *cotas*, para conocer cómo funciona el sistema de *cotas* en la formación de la identidad de los Terena y qué representaciones los académicos *cotistas* Terena tienen de sí, y del otro, no indígena, a través del análisis del discurso de identidad, especialmente en lo referente al acceso y su estancia en la Universidad, teniendo en cuenta la posición del sujeto, su historicidad/identidad/alteridad y los efectos de sentidos. Los datos de la investigación están constituidos de informes escritos por 10 (diez) indígenas *cotista* de los cursos de Licenciaturas Letras Español/Inglés, Geografía y Pedagogía, de la Unidad Universitaria de Campo Grande – Universidad Estadual de Mato Grosso del Sur, siendo todos ellos de la etnia Terena, en su mayoría oriundos principalmente de las aldeas: *Córrego do Meio*, *Água Azul*, *Recanto*, *Lagoinha*, *Barreirinha*, *Olho D'Água*, *Oliveira*, *Tereré* y *Buriti*, situadas en Tierra Indígena Buriti, entre los municipios de Sidrolândia y *Dois irmãos do Buriti*; y de la aldea *Lagoinha*, ubicada en el distrito de Taunay, municipio de Aquidauana. Es una investigación cualitativa con técnica de recogida de datos a través de un cuestionario en forma de preguntas discursivas sobre la implementación de *cotas* en las universidades e incluso, sobre su papel como participantes de este proceso en UEMS. Para la realización del análisis de los datos, se intentó como fundamento teórico apoyarse en el Análisis del Discurso de línea francesa, en particular, la interdiscursividad que se refiere a nociones de sujeto y a las condiciones de producción del discurso. El resultado del análisis de los informes de los indígenas, hicieron posible la realización que aunque las *cotas* raciales para ingresar a las Universidades Públicas provoquen polémicas, las discusiones son parte de un sistema que oportuna al indígena, a tener vez y representarse discursivamente delante del Otro. En sus declaraciones mostraron lo que podría llamarse "identidad colectiva", que tienen en relación a su grupo, su comunidad y/o su etnia en la búsqueda del fortalecimiento de la preservación de sus códigos culturales, demostrando así una forma de resistencia. Sin embargo, reconocen la importancia de un título universitario para conocer la cultura del Otro: los no indígenas, así como para adquirir conocimientos y poder actuar en su comunidad. Así que estos sujetos, en sus discursos, muestran los efectos de significado a partir del lugar que ocupan como sujetos que están siempre en busca de integridad en relación con este Otro, demostrando la necesidad de conocer la cultura de ese Otro para entender y defender su propia cultura.

Palabras – clave: *Cotas*. Discurso. Académicos indígenas. Identidad.

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CTI	Centro de Estudos Indigenistas
FD	Formação Discursiva
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SPI	Secretaria de Proteção aos Índios
SUMMER	<i>Institute of Linguists</i>
TI	Terra Indígena
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
CP	Condições de Produção
FD	Formação Discursiva
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Distribuição regional das instituições de ensino superior público com ação afirmativa no Brasil	31
TABELA 02	Dados Demográficos da população Indígena no Brasil. (Fonte: Azevedo, 2013)	34
TABELA 03	Censo demográfico. Fonte: SIASI-Funasa/MS-03/10/2010	36
TABELA 04	Distribuição Demográfica TI Buriti	43
TABELA 05	Distribuição Populacional Terena no Estado de Mato Grosso do Sul	44

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Indígenas Terena (TI Buriti) Sergio Reginaldo – liderança acadêmica indígena; Samuel Dias – professor; Basilio Jorge – Cacique	37
FIGURA 02	Peças de cerâmica pintadas por mulheres Terena.	40
FIGURA 03	Aldeia Buriti novembro 2013	42
FIGURA 04	Leiva Juliana (estudante indígena - Aldeia Olho D Agua)	51
FIGURA 05	Estevão Reginaldo (Professor da Aldeia Água Azul - TI Buriti)	54

## SUMÁRIO

<b>DESCRIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA: PROCESSO HISTÓRICO DO EU QUE SE CONSTITUI NA RELAÇÃO COM O OUTRO .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: UM BREVE RELATO .....</b>	<b>22</b>
1.1. As ações afirmativas .....	24
1.2. Ações afirmativas no Brasil .....	28
1.3. Políticas de ação afirmativa no Brasil e as instituições de ensino superior.....	30
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....</b>	<b>33</b>
2.1. População indígena no Mato Grosso do Sul.....	35
2.2. Os Terena .....	36
2.3. Como se formou a Terra Indígena Buriti.....	42
2.4. Como se formou a Aldeia Lagoinha (Aquidauana).....	44
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ACESSO À UNIVERSIDADE PELOS INDÍGENAS .....</b>	<b>46</b>
3.1. Indigenismo e a política de indigenismo no Brasil: uma perspectiva da educação escolar indígena .....	47
3.2. A Educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul.....	51
3.3. Educação superior indígena: perspectivas e desafios.....	55
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>61</b>
4.1. Discutindo o surgimento da Análise do Discurso de linha francesa .....	61
4.3. A linguagem em estudo .....	68
4.4. Discurso e ideologia .....	70
4.5. Sujeito .....	75
4.6. Condições de produção (CP) e interdiscurso .....	77
4.7. Formação Discursiva (FD).....	78
4.8. Paráfrase e Polissemia.....	80
4.9. Identidade/alteridade .....	81

**CAPÍTULO V**

<b>5. OS ACADÊMICOS INDÍGENAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: DISCURSO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES DE SI E DO OUTRO.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1. Descrição do corpus da pesquisa.....</b>	<b>87</b>
<b>5.2. Instrumento, procedimento e metodologia.....</b>	<b>90</b>
<b>5.3. Análise .....</b>	<b>92</b>
<b>5.3.1. O sentido, a formação ideológica e as condições de produção .....</b>	<b>93</b>
<b>5.3.2. Identidade/alteridade: a busca pela valorização da cultura indígena no ambiente acadêmico .....</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO I – Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012. ....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO II - Lei que institui cota para índios na UEMS. ....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO III - Resolução que normatiza a oferta de vagas em regime de cotas. ....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO IV- Imagens terra Indígena Buriti.....</b>	<b>130</b>

## **DESCRIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA: PROCESSO HISTÓRICO DO EU QUE SE CONSTITUI NA RELAÇÃO COM O OUTRO**

Com as palavras do poeta mato-grossense Manoel de Barros “Os outros: o melhor de mim sou Eles” (BARROS, 1996: 73) e considerando que em uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele mais a complementação do Outro, pois “(...) nenhum indivíduo tem sua existência por si só, ele se constitui social e historicamente” (RODRIGUES, 2011, p.21), apresento minha trajetória pessoal até a definição formal desta pesquisa, pois entendo que conhecendo a minha história de vida é possível entender a pesquisadora, bem como os direcionamentos que tomou esta investigação e as condições de produção em que surgiu e se desenvolveu o projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação.

Sou campo-grandense e vivi a maior parte de minha vida nesta cidade conhecida como Cidade Morena. Sou a “caçula” da família composta por meus pais e minha irmã, quatro anos mais velha que eu. Iniciei minha vida estudantil com um ano de atraso, por questão de saúde e lembro-me muito bem que a minha primeira escola era a Escola Estadual Padre José Scampini, da Rede Estadual de Ensino e em um período chamado Intermediário.

O Primeiro Grau foi fragmentado, já que — por razões da vida social e profissional que nos constitui — minha família viveu em outra cidade e, além dos estudos iniciados em Campo Grande, estudei um outro período no interior do Estado do Mato Grosso do Sul, também em uma Escola Estadual chamada Professora Vania Medeiros Lopes, onde fiz o referente a segunda série primária nomenclatura utilizada na época.

Ao retornar à capital, passei a estudar na Rede Municipal de Ensino. Essas mudanças me possibilitaram observar — ainda criança — alguns pontos comuns no Ensino entre a Rede Estadual e Municipal, assim como as diferenciações entre as Escolas da Capital e as do interior do Estado.

O Ensino Médio, antes chamado 2º Grau, foi todo realizado na Rede Estadual, e o que mais me marcou foram as aulas de Literaturas Brasileira e Portuguesa, pois a professora Vanilda que ministrava a disciplina era excelente, e conseguia cativar toda a turma com as atividades propostas com o objetivo de desenvolver, em seus alunos, o hábito de leitura de poemas de apresentações de versos dentre outras coisas. Hoje escrevendo sobre minha trajetória, tento me lembrar se foi nesse período que decide cursar Letras, mas sinceramente não me lembro. Na verdade, ao refletir sobre esse momento da minha vida, o que vem em

minha mente é simples: não fui eu que escolhi fazer o curso de Letras e sim o curso de Letras que me escolheu, pois desde que aprendi a ler, a leitura sempre fez parte da minha vida com algo fascinante que sempre fiz com prazer.

Assim, ao finalizar o Ensino Médio prestei o vestibular para o Curso de Letras na Universidade Católica Dom Bosco. Fui aprovada e iniciei minha formação acadêmica. Essa decisão foi a mais acertada no momento, tendo em vista que, ao longo de minha trajetória escolar, fui aos poucos percebendo minha facilidade e intimidade com tudo o que era relacionado ao estudo da linguagem, desde os estudos de gramática até os textos literários.

Ao iniciar minha graduação, teve início também minha carreira docente, pois, já no primeiro ano do curso fui contratada por uma instituição chamada Cidade dos Meninos, em Campo Grande, para ministrar aulas de Língua Portuguesa como estagiária para cursos profissionalizantes.

O Ensino Superior se revelou para mim como mais uma janela em busca do alcance de meu objetivo: ser professora da área de Letras. Profissão que, apesar das dificuldades que enfrentei, sempre trouxe muita satisfação: ensinar e fazer a diferença na vida de outros indivíduos. Trabalhar durante o dia e estudar a noite não foi uma tarefa fácil, no entanto, enfrentando o cansaço, o sono e, às vezes, a fome terminei minha graduação.

Etapa concluída... novas janelas precisavam ser abertas, pois não pensava em parar na graduação e essa minha determinação levou-me a buscar cada vez mais o conhecimento e a experiência na área de educação. Para isso, fiz duas especializações: uma em *Comunicação, Linguagens e Produção Textual* e outra em *Língua Espanhola e Literatura Hispano-americana*. Nesse período — enquanto buscava me aperfeiçoar por meio da Pós Graduação *Lato Sensu* — o Mestrado permeava meus sonhos profissionais: ter a oportunidade de desenvolver uma pesquisa, me tornar mestre, ser professora de Ensino Superior e pesquisadora.

Hoje sei que fui movida pelas palavras de Eleanor Roosevelt<sup>1</sup> quando afirma que: “o futuro pertence aqueles que acreditam na beleza de seus sonhos”. E foi nessa busca pelos meus sonhos que entrei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Esse momento se constitui em mais uma janela importante de minha trajetória, pois foi justamente quando tive a oportunidade de

---

<sup>1</sup> Anna Eleanor Roosevelt, esposa de Franklin Delano Roosevelt, presidente dos Estados Unidos, diplomata e ativista dos direitos humanos.

aprofundar mais meus conhecimentos e — na interação com outros colegas e professores — entrar em contato com a Análise do Discurso de Linha Francesa que seria a teoria escolhida para fundamentar a presente pesquisa: o discurso de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, o objeto em torno do qual se desenvolveu inicialmente meu projeto e conseqüentemente esta dissertação de mestrado.

Trabalhar com uma temática da área indígena sempre esteve em meus planos, desde que, na graduação, fiz amizade com dois acadêmicos da etnia Terena (Edineide e Genildo) que estudaram na mesma turma que eu. O convívio com eles, suas histórias e lutas motivaram-me a buscar informações sobre sua cultura. Estava sempre interessada em entender mais e mais sobre seus costumes e a forma de vida na aldeia, ainda que eles tenham estudado o Ensino Médio em Campo Grande, e já não soubessem assim como muitos jovens indígenas falar a língua de suas comunidades.

Os anos se passaram, e foi durante as aulas — como aluna especial do Programa de Mestrado/ UEMS, da disciplina de Introdução a Análise do Discurso, ouvindo o professor Marlon Leal falar das cotas raciais e seu objetivo de inclusão — que comecei a me questionar, buscar informações sobre as cotas como um todo. Comecei a refletir sobre o porquê em um Estado com população indígena tão considerável, era ainda pequeno o número de trabalhos que tratassem das cotas para indígenas, e especialmente da perspectiva da Análise do Discurso, até aquele momento, não encontrei nenhum.

Essas reflexões entre professores e colegas e a oportunidade de conhecimento e aprofundamento teórico levaram-me à decisão de dar minha contribuição como pesquisadora. Elaborei meu projeto de Pesquisa intitulado: Cotas e o acesso à universidade: o discurso de acadêmicos indígenas cotistas da (UEMS) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e submeti ao processo seletivo do Mestrado em Letras. Ao final das etapas fui aprovada e, no programa, pude assim realizar esta pesquisa.

As disciplinas que fiz e as orientações que recebi de minha orientadora, ajudaram-me a amadurecer enquanto pesquisadora, revelando em mim um potencial intelectual que eu própria desconhecia. Esse amadurecimento e compromisso fizeram com que a cada dia, me torna-se mais envolvida com meu objeto de pesquisa e sentisse cada vez mais a necessidade de conhecer os acadêmicos indígenas e a cultura desse povo que está entre nós, fazendo parte de nosso dia a dia.

Nessa nova etapa de minha trajetória muitas leituras foram feitas como: “O Povo Brasileiro de Darcy Ribeiro” (1995); “Educação e Povos Indígenas: construindo uma política nacional de educação de Luiz Donizete Benzi Grupioni (2000), entre outras, os estudos que levaram a produção de um questionário que seria respondido pelos acadêmicos cotistas da etnia Terena. Nesse período, o Outro que se solidariza... o Outro amigo: um acadêmico líder das comunidades indígenas que fez a ponte entre pesquisadora e pesquisados.

Movida pela vontade e pela necessidade em conhecer e compreender melhor como vivem esses sujeitos da pesquisa, fui conhecer uma das terras Indígenas localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul: a Terra Indígena Buriti — localizada entre os municípios de Sidrolândia e Dois Irmão do Buriti — da qual boa parte dos colaboradores da pesquisa são oriundos.

Novamente o Outro que ajuda... no dia 07 (sete) de novembro de 2013, no período da manhã essa liderança acadêmica me acompanha até as comunidades indígenas, sim, porque são 09 (nove) aldeias que compõem o que se chama Terra Indígena Buriti. Nessa visita tive a oportunidade de ver a forma de moradia, a constituição das aldeias, escolas e anexos escolares dentro das aldeias.

Foi também nessa ocasião que fui autorizada a fotografar. Dessa forma, tirei fotos do ambiente da Terra Buriti, da Escola Polo Indígena Cacique Ndeti Reginaldo e de uma de suas extensões. Algumas das fotos aparecem ao longo da dissertação e as outras compõem os anexos.

Na visita à escola, tive a oportunidade de conversar com alguns professores, conhecer as salas de aula, e observar um pouco da rotina dos alunos indígenas. Conversei também com alguns moradores, entre eles um senhor de 90 (noventa) anos, que foi um dos primeiros professores indígenas da aldeia Agua Azul e lá vive até hoje. Em nossa conversa ele contou sobre sua experiência de ser professor e que inicialmente dava aulas não apenas as crianças indígenas da comunidade, mas aos filhos de fazendeiros da região, uma vez que não havia escolas próximas ao local. Falou da dificuldade pelas quais as crianças passavam e ele mesmo passou para conseguir estudar, e considerou que hoje estudar e até fazer uma graduação é fácil se comparado há anos atrás. Segundo ele, o jovem indígena precisa sim estudar, mostrar a todos que não pode ser subjugado, só porque é indígena.

Uma das coisas que mais me impressionou foi a receptividade dos moradores e principalmente a satisfação do professor em me receber, colaborar com minha pesquisa, pois segundo ele, meu trabalho só tem a contribuir com o povo indígena.

Essa visita e a interlocução estabelecida com os moradores da Terra Buriti e com o ambiente escolar deles ampliaram a minha visão e possibilitaram-me entender um pouco mais sobre as dificuldades que os terena enfrentam para se aperfeiçoarem profissionalmente, já que, por mais que existam escolas em algumas aldeias, são administradas pelo Município e/ou pelo Estado e seguem as mesmas normas das demais escolas não indígenas, comprometendo o domínio da língua materna desses estudantes, tendo em vista que as aulas são ministradas língua portuguesa.

Segundo relatos de alguns professores indígenas que estão fazendo uma graduação e mesmo outros jovens que necessitam sair das aldeias para estudar em uma Universidade, uma das dificuldades a ser enfrentada é a de locomoção, pois algumas vezes o ônibus escolar que funciona sob administração do município de Sidrolândia não oferece esse transporte, e em alguns casos é até inviável fazer essa viagem pela demora, em média de três horas, para chegar à Universidade. O percurso de ir e vir se estende e eles precisam trabalhar no dia seguinte. No caso das mulheres cuidar de seus filhos da casa e seus afazeres domésticos. Esses motivos levam muitos deles a desistirem antes de terminar um curso de nível superior.

De posse de todas essas informações e depois desse contato com os Terena, seja na Terra Buriti durante a visita como no ambiente acadêmico, pude fazer minha análise considerando não apenas o contexto imediato das respostas dadas pelos colaboradores da pesquisa, mas o que trazem de suas experiências, até mesmo o que silenciaram em suas respostas, considerando que como afirma Orlandi (2009, p. 82) “o não dito é subsidiário ao dito. De alguma forma, o completa, acrescenta-se”.

Finalmente, nessa relação de identidade/alteridade em que o Eu se constitui na sua relação com o Outro, conhecer melhor esses sujeitos e as representações de sua cultura, como circulam em seus espaços habituais, contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento da pesquisa e, principalmente para meu enriquecimento teórico e minha constituição enquanto sujeito histórico e social.

## INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, existe uma tensão nos diferentes espaços sociais em busca da homogeneização dos grupos etnicamente diferenciados para que as desigualdades existentes sejam reduzidas, ainda que nas propostas de ações afirmativas apareçam termos como equidade social e respeito às diferenças. E à educação é dada o papel de construir uma sociedade mais justa e igualitária, que estimule o melhor de cada indivíduo para figurarem como cidadãos.

Implementadas pelas instituições governamentais, as políticas são desenhadas e concebidas pelos Ministérios a partir das demandas dos Movimentos Sociais. Assim, escolas como um todo e as Universidades são incumbidas de colocar em prática, políticas públicas que assegurem o direito de todos, independentemente de sua etnia ou cor. Desta forma a adoção de cotas nas universidades – que se tornou uma questão bastante polêmica, tanto para a elite quanto para classe média surge com o intuito de amenizar as desigualdades sociais principalmente em aspecto educacional e conseqüentemente econômico entre jovens negros e indígenas de diferentes seguimentos da sociedade. No entanto, há diferentes produções de sentidos neste sistema de implantação, uma vez que, as legislações nacionais são previstas conforme a visão que se tem desse outro, o indígena, e não considerando a forma como o indígena se representa.

São justamente pesquisas como esta que suscitam a importância de se fazer ouvir o discurso dos indígenas, esses primeiros habitantes do Brasil, a possibilidade de se representarem no espaço acadêmico, o que de fato suscita não só o debate sobre as cotas, mas também a questão da identidade, e as ressignificações que vão acontecendo por esse contato do indígena com o não indígena. Sabemos que a trajetória dos povos indígenas é marcada historicamente pela segregação racial que atua na constituição de sua identidade, já que sua língua seus costumes e religiões parecem ter sido ignorados e desrespeitados ao longo de todos esses anos desde a colonização, como nos lembra o mestre em antropologia Luciano (2006), o indígena tem sido ao longo da história do Brasil visto de muitas maneiras e principalmente com uma visão limitada e discriminatória na relação indígena e não-indígena desde 1500. De forma que ao serem considerados inferiores culturalmente inicia-se um processo de assimilação para que os indígenas sejam integrados a cultura global, por isso a afirmação de que suas identidades sofrem interferência, já que surge o desafio de lutar pela sua afirmação identitária ao mesmo tempo que por seu direito à cidadania nacional e global.

O ingresso do indígena como cotista em cursos superiores por meio de reservas de vagas para as populações indígenas e negras - tem sido apresentada como uma forma garantir o exercício do direito e da cidadania. No entanto, há muitas críticas a essa proposta como declara Santos (2005) existe dois tipos de opositores das ações afirmativas no Brasil: os que acreditam serem desnecessárias essas ações por afirmarem que o país não tem problemas dessa natureza; e os que enxergam alguns problemas dessa ordem, mas que preferem que medidas universalistas sejam tomadas como por exemplo “aperfeiçoar a educação pública”. O que os opositores as ações afirmativas como um todo não consideram é que o ingresso no meio acadêmico através de cotas representa para o indígena por exemplo, uma forma de posicionamento político.

O interesse em estudar o objeto de pesquisa, o discurso identitário de acadêmicos cotistas da UEMS – Campo Grande se deve, primeiramente, ao fato de que a identidade desse sujeito vista numa perspectiva discursiva é, do ponto de vista desta pesquisa, extremamente rica. Uma identidade, construída por processo histórico marcado por décadas de preconceito e até mesmo opressão marcada pela perspectiva de integração e assimilação do indígena à cultura global. Neste sentido, o objetivo analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul sobre as cotas a fim de saber como o sistema de cotas atua na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena tem de si e do outro, o não indígena? Será que a tentativa da invisibilidade da diferença sociocultural, assim como o encontro entre as culturas<sup>2</sup> produzem novas identificações no espaço acadêmico? O ingresso do indígena por meio das cotas na Universidade afetou de alguma maneira a forma como os indígenas se representam discursivamente? E como os indígenas cotistas se sentem na Universidade?

Diante desses aspectos, a proposta é estudar o discurso dos acadêmicos indígenas cotistas, tendo como fundamento teórico a Análise do Discurso, de linha francesa. Esse estudo se constitui em um fator relevante, já que, em relação às cotas o que existe são trabalhos que trazem análises da perspectiva da educação ou ainda outros de Análise do Discurso que tratam das cotas para negros, como os que serão citados ao longo desta dissertação.

---

<sup>2</sup> Conceito de cultura é um dos principais nas ciências humanas, e o resultado é que transforma-se em conceitos múltiplos, de forma que nos últimos tempos tem se tornado polissêmico. De acordo com Eagleton (2011, p.9) a “cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua [...]”.

Os dados da pesquisa são constituídos de relatos escritos de dez acadêmicos indígenas dos cursos de licenciatura em Letras Espanhol/ Inglês, Geografia e Pedagogia, da Unidade Universitária de Campo Grande- Universidade Estadual de Mato Grosso do sul, sendo todos eles da etnia Terena, em sua maioria oriundos das aldeias Córrego do Meio, Agua Azul, Recanto, Lagoinha, Barreirinha, Olho D Agua, Oliveira, Tereré e Buriti situadas na Terra Indígena Buriti, entre os municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, e da aldeia Lagoinha, situada no município de Aquidauana.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com técnica de coleta de dados por meio de questionário em forma de perguntas discursivas sobre a implantação das cotas nas universidades e ainda, sobre a sua atuação como participante desse processo, levando em conta a posição sujeito, sua historicidade e os efeitos de sentidos, uma vez que oportunizará aos indígenas Terena se posicionarem, apontando inclusive as dificuldades que enfrentam e questões que dificultam a permanência deles na Universidade. De forma que esses apontamentos poderão ajudar a implementação de ações visando a permanência dos indígenas cotistas nos cursos superiores oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ambiente ao qual essa pesquisa está inserida.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul possui sede na cidade de Dourados, foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e homologada em 1989. É uma instituição com autonomia didática-científica, administrativa, disciplinar, patrimonial e financeira, de acordo com as leis Estaduais nº 1.543 de 8 de dezembro de 1994 e nº 2583, de 23 de dezembro de 2002. Além da sede em Dourados, está presente em mais 14 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, incluindo Campo Grande. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, visando uma educação democrática que esteja aberta as mudanças sociais, regulamentou e implementou as duas leis Estaduais que modificam o contexto acadêmico administrativo, são elas: a lei nº 2.589, de 26/12/2002 que prevê sobre a reserva de vagas para indígenas e a nº 2.605 de 06/01/2003 que dispõe acerca da reserva de vagas para negros, sendo um total de vagas de 10%, para indígenas e 20% para negros ingressarem no Ensino Superior, isso em todos os cursos de graduação disponíveis na instituição como um todo.

De forma que este trabalho está organizado em cinco capítulos, compondo ao final do mesmo, as referências bibliográficas apêndice e anexo. O primeiro capítulo “Política de Ação Afirmativa” – trata-se a respeito do surgimento das ações afirmativas em seu contexto geral, passando pelas ações afirmativa no Brasil e como esse processo se dá em relação as instituições de Ensino Superior.

No segundo capítulo: “Povos indígenas no Brasil”, é exposto um panorama dos dados da população indígena no Brasil, passando para a população indígena existente no estado de Mato Grosso do Sul, culminando na apresentação do povo Terena especificando seu surgimento seus aspectos econômicos e socioculturais, assim como a informações acerca da Terra indígena Buriti e a aldeia Lagoinha, aldeias das quais são oriundos os acadêmicos indígenas Terena cotistas que responderam ao questionário analisado nesta pesquisa.

Já o terceiro capítulo, “Aspectos da Educação Escolar Indígena” e o Acesso à Universidade pelos Indígenas, discute a política indigenista no Brasil sobre a educação escolar indígena berço para discussão da Educação superior contexto no qual está inserida esta pesquisa. Finalizando o capítulo, as perspectivas e desafios da Educação Superior Indígena.

O quarto capítulo, “Pressupostos Teóricos” – apresenta todo embasamento teórico que se utilizou para se fazer as análises presentes neste trabalho, começando pela Análise do Discurso de Linha Francesa e suas delimitações e também a contribuição das concepções de identidade/alteridade sem as quais não seria possível produzir as análises considerando a natureza do objeto de pesquisa em questão.

O quinto e último capítulo é composto pela descrição da metodologia, os instrumentos e procedimentos utilizados, e a análise em si, destacando todas as particularidades que envolvem a pesquisa qualitativa e análises feitas da perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa.

Ao final dessa dissertação encontra-se as considerações finais, a referências utilizadas como embasamento teórico, os apêndices A – modelo de questionário que serviu como base para a análise, B – modelo Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado no ato da aplicação do questionário; C – Termo de consentimento para uso de imagens, pois foram feitas fotos que encontram-se no interior deste trabalho.

Os anexos I, II e III tratam das leis referentes às cotas em âmbito nacional, estadual e acadêmico especificamente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O anexo IV são fotos feitas na Terra Indígena Buriti em ocasião de visita feita no período em que desenvolveu esta pesquisa.

## CAPÍTULO I

### 1. POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: UM BREVE RELATO

*O combate à discriminação é a medida fundamental para que se garanta o pleno exercício dos direitos civis e políticos como também dos direitos sociais, e econômicos e culturais. (...) Neste sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas.*

Santos (2005, p.40)

As políticas afirmativas — entre elas as políticas sobre cotas para negros e indígenas — há tempos são debatidas, por pesquisadores como Cordeiro (2008) e Carvalho (2005) entre outros. Esse debate se intensificou, nos últimos anos, com discussões e estudos presentes nos noticiários, em jornais eletrônicos, impressos e no ambiente das Universidades principalmente nos eventos realizados em comemoração aos 10 (dez) anos de implantação dessas cotas no ano 2012. A Lei nº 12.711/2012 do Governo Federal, chamada Lei das Cotas — que favorece as minorias étnicas — permeia o espaço social desde 2002, no entanto, só toma força 10 (dez) anos depois se tornando tema de debate em Universidades Federais e Estaduais, como por exemplo a Universidade Federal do Paraná (UFPR) que adota 20% de cotas para afrodescendentes e indígenas e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que reserva vagas para negros e indígenas egressos de escola pública.

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS, que faz dessa lei uma prática, tendo em vista que os primeiros passos para a implementação de uma política de ação afirmativa nos processos de ingresso foram dados em 2002 e desde então essa Universidade tem sido um dos principais cenários dessa discussão o que é de suma importância para o desenvolvimento desse trabalho, já que o objeto desta pesquisa é o discurso identitário dos acadêmicos indígenas da UEMS.

Entretanto, embora o tema cotas esteja sendo bastante debatido no Brasil, atualmente, a desinformação ainda persiste em meio a sociedade.

Apesar de toda a polêmica em torno do tema, o debate sobre ação afirmativa no Brasil ainda é caracterizado pela desinformação. A maioria dos brasileiros desconhece o que seja isso e, entre os poucos que já ouviram falar do assunto, a ideia é de que se trata de um sinônimo de “cotas”, que teriam sido adotadas nos Estados Unidos, nas mais diversas áreas, para beneficiar exclusivamente os negros — e que não teriam dado muito certo, já que vez por outra se noticiam incidentes envolvendo racismo naquele país. As opiniões contrárias tendem a predominar, tanto

à direita quanto à esquerda do aspecto político, embora um certo número de intelectuais de peso se venha manifestando a favor, alguns até reconhecendo terem sido convencidos a mudar de posição no transcurso do próprio debate, dada a força que identificaram na argumentação favorável. (MEDEIROS, 2005, p.126).

Apesar das discussões em torno das cotas, tanto para negros quanto para índios, e a luta por parte dos defensores dessas ações afirmativas, o desconhecimento ainda permeia o imaginário de boa parte da sociedade, sendo justamente esse desconhecimento o que gera tanto preconceito. De acordo com esta investigação e tendo em vista o objeto de estudo, é imprescindível mensurar tanto as opiniões contrárias quanto as favoráveis, e discutir as razões que levam ao favorecimento das cotas ou os argumentos sustentados por aqueles que alegam até mesmo ser inconstitucional uma lei que favoreça a admissão à Universidade, por meio do sistema de cotas.

Portanto, essas posições contrárias à política de cotas, fundamentam-se em que essa forma de ingresso à Universidade fere a Constituição Brasileira, um exemplo disso é a Constituição Federal de (1988), no seu artigo 5º, que afirma que todos são iguais perante a lei. Assim:

Podemos resumir como segue os argumentos contrários à ação afirmativa no Brasil. Segundo estes, ela: argumento 1 – fere o princípio da igualdade, tal como definido no artigo 5º da constituição, pelo qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”; argumento 2 – subverte o princípio do mérito, ao possibilitar que uma pessoa se classifique num concurso, tal como o vestibular, tendo obtido nota menor do que outras – e com isso pode prejudicar o próprio desenvolvimento científico e cultural do país (...) (SANTOS, 2005, p. 127).

De fato o tratamento igualitário nem sempre acontece, visto que ainda existem as desigualdades socioeconômicas e o preconceito étnico. Uma prova de que nem todos os cidadãos brasileiros são tratados como iguais é a justificativa encaminhada ao então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva no projeto de Lei nº 3627/2004 referente a implantação das cotas, que afirma ser o Brasil um dos países que aplicam as ações afirmativas justamente como forma de promover a igualdade, incluindo assim grupos étnicos historicamente excluídos do processo de desenvolvimento social. Caso a prática da igualdade preceituada na Constituição fosse usual no país, essa afirmação não faria parte desse projeto, ou o próprio projeto não seria necessário.

Dessa forma, se todos fossem “iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza” não haveria reivindicações de movimentos sociais por igualdade de oportunidades,

visto que — como se afirma no Projeto de Lei 3627/2004<sup>3</sup> que visa instituir Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências, tanto a distribuição de riquezas, quanto a de oportunidades não são neutras, apresentam diferenças que caracterizam a diversidade da população brasileira. Além disso, as populações negra e indígena foram e ainda são sistematicamente desfavorecidas ao longo de todo período histórico da República. Para um melhor entendimento do contexto nacional das cotas e toda essa questão de políticas afirmativas, é necessário fazer um retrospecto dessas ações para entender como se deu historicamente esse processo de implantação das cotas no mundo.

### **1.1. As ações afirmativas**

A luta contra os preconceitos raciais ou étnicos é associada, historicamente, ao período de ações em favor da independência americana e Revolução Francesa, por volta de 1789, em que se empregavam os conceitos de igualdade fraternidade e liberdade. Conceitos esses considerados pela declaração dos direitos humanos da ONU como fundamentais ao ser humano (CORDEIRO, 2008). Levantam-se, a partir daí, diferentes bandeiras, em vários países simbolizando as lutas raciais, inclusive a luta desses povos pelo direito à educação, conforme destaca Cordeiro (2008):

Países como a Índia, Malásia, Estados Unidos e África do Sul, os primeiros a programarem ações afirmativas em áreas como educação e mercado de trabalho fornecem parâmetros basilares para o debate e criação de ações afirmativas no Brasil, principalmente no seio das universidades públicas federais e estaduais. (CORDEIRO, 2008, p. 28).

De acordo com a autora, as lutas desses países foram tomadas como parâmetros para a reflexão e criação das ações afirmativas no Brasil. Na Índia, segundo Santos (2005), a expressão ação afirmativa originou-se na Índia no ano de 1919, considerando ser uma sociedade dividida em castas (inferiores e superiores) fundamentadas na religião<sup>4</sup>.

Um rapaz indiano de nome Ambedkar considerado de casta inferior, ou seja, pertencente ao grupo dos intocáveis, por seu brilhantismo e graças a uma bolsa de estudos conseguiu título de doutor na Universidade de Colúmbia em Nova York. Em 1930, o jovem

---

<sup>3</sup> Esse projeto visa instituir o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

<sup>4</sup> O sistema de castas da Índia é uma divisão social importante na sociedade Hindu, e ocorre não somente na Índia, mas também no Nepal e em outros países e populações de religião Hindu. Em sentido geral são modelos hierárquicos que dividem a sociedade em grupos superiores (os puros) e grupos inferiores (os impuros), sendo que há a proibição dos casamentos mistos e a divisão também no trabalho.

regressa a seu país de origem e passa a ser o líder daqueles que formam a casta inferior, incentivando-os a estudarem e se lançarem em profissões até o momento não exercidas por aqueles que são de casta inferior. Surgem a partir desse momento as reivindicações sociais que levam posteriormente as chamadas ações afirmativas por ideia de Ambedkar (CORDEIRO, 2008).

Essa ação de Ambedkar propõe ou uma alteração nos modos e costumes socialmente constituídos, que gerou muitos embates ideológicos, no entanto, ainda que tenha dificultado, esses embates não evitaram a concretização das ações afirmativas, já que em 1950, a Índia passa de fato a ter suas “cotas” para os chamados intocáveis. Os impuros como eram vistos antes passam a participar efetivamente das políticas de seu país e o percentual de cotas só foi aumentando cada vez mais.

Em 1950, a Índia teve suas primeiras ações afirmativas (cotas) criadas na primeira constituição pós-independência que acabou oficialmente com o sistema de castas, quando os intocáveis (os sem-classe ou a mais baixa de todas as castas inferiores), considerados os impuros, que não podiam se misturar e que, no entanto, constituem até hoje cerca de 15% (160 milhões, um em cada seis) da população indiana, puderam participar como representantes em cargos da legislatura federal, estadual, em conselhos de aldeia, no serviço público e nas universidades. (CORDEIRO, 2008, p. 29).

No entanto, essa conquista só foi possível depois de muita luta e embates em busca de condições iguais de vida, luta que até hoje perdura (CORDEIRO, 2008).

Outro país citado por Cordeiro (2008) como um dos primeiros a adotarem as ações afirmativas é a Malásia que criou um dos maiores programas para enfrentar a situação de inferioridade econômica na qual viviam alguns grupos que habitavam esse país.

Na Malásia, em 1970, foi constituído o *New Economic Policy - NEP* (Nova Política Econômica), um dos mais extensos programas do mundo para enfrentamento da situação de submissão econômica que os malaios (bumiputeras) viviam mesmo sendo maioria na composição social. Esse programa tinha como objetivos reduzir e até erradicar a pobreza, fazendo crescer o nível de renda e oportunidades de emprego para os malaios, independente de raça, e reestruturar a sociedade malaia corrigindo desvios econômicos e acabando com o vínculo entre raça e função econômica. Apesar de ser difícil medir ou determinar o quanto esses objetivos foram atingidos, pois dependem de estatísticas governamentais, existem dúvidas sobre a redução da pobreza já que as estimativas oficiais trabalham com níveis de pobreza absolutos, sem considerar as desigualdades e a distribuição de renda. (CORDEIRO, 2008, p. 30).

Esse programa desenvolveu ações que visavam a diminuir e até mesmo eliminar a pobreza do país para que houvesse uma melhora na qualidade de vida dos malaios e possibilitou maior acesso de malaios à educação em todos os seus níveis, inclusive no nível superior, além disso, posteriormente acarretou na criação de novas universidades para satisfazer a demanda de estudantes. Nesse momento de acesso às universidades, foi

implantado o sistema de cotas. Diante disso, houve um aumento considerável do número de estudantes no ensino superior aumentou tanto que muitos malaios decidiram estudar fora de seu país de origem por falta de vagas nas universidades (CORDEIRO, 2008).

No caso dos Estados Unidos, o modelo de implantação das ações afirmativas serve como referência principalmente no que diz respeito à cota para negros, tendo em vista que a segregação racial, por muito tempo, foi muito severa no país. Se hoje ainda existem discriminações e luta por reconhecimento dos direitos, antes a situação era bem pior. Por volta do ano 1955, surgem movimentos sociais que reagem frente à situação de marginalização dos negros nos Estados Unidos, Instaurando-se um clima de reivindicação e constantes conflitos, que levou ao surgimento de grupos radicais que queriam forçar as ações afirmativas (MOEHLECKE, 2004).

Conforme Moehlecke (2004), a aprovação da Lei de Direitos Civis em 1964, sancionada pelo Presidente Lyndon B. Johnson, foram criadas as ações afirmativas, proibindo que houvesse discriminação por motivos de raça, cor, religião ou nacionalidade para assistencialismo em programas governamentais ou mesmo no acesso ao mercado de trabalho. Após a implantação dessa lei, várias outras ações afirmativas foram sendo implantadas nos Estados Unidos com o propósito de oportunizar — aos grupos considerados marginalizados pela sociedade — maior acesso à educação e oportunidades de trabalho.

Depois de mais de quarenta anos de implantação de ações afirmativas nos Estados Unidos, dados gerais apontam para uma diminuição das diferenças raciais, no entanto, uma discriminação racial que se formou ao longo de séculos, não se extingue rapidamente e há vários desafios a serem vencidos.

Com o passar dos anos as cotas nos Estados Unidos no âmbito escolar deixam de ser apenas programas assistencialistas por questões de raça e passam a atender estudantes de origem carente, incluindo tanto negros quanto brancos que não tem condições de acesso às universidades por sua condição econômica. De acordo com Medeiros (2004, p.104) “as políticas de ação afirmativa tiveram impacto positivo nas condições de vida da população negra e na diminuição das diferenças em termos de acesso à educação existente entre brancos e negros nos Estados unidos”.

Por outro Lado na África as ações afirmativas constituíram-se de forma concreta após o *apartheid*, com o Programa de Reconstrução e Desenvolvimento, em que se tinha como meta gerar empregos, moradia mais acessíveis, fornecimento de eletricidade, água e

sistema de esgoto, assim como acesso à educação, considerando critérios raciais. No entanto, o que de fato se realizou foram medidas tidas como emergenciais, e a partir dessas medidas, as ações afirmativas foram sendo implementadas, principalmente no que se refere à educação (CORDEIRO, 2008).

As ações afirmativas existem até os dias atuais no âmbito educacional principalmente no acesso à educação superior para negros sul-africanos. Apesar das conquistas, existe ainda um difícil trabalho a ser desenvolvido, para que os negros ocupem os lugares de destaques como cargos políticos, gerências, lideranças assim como os brancos o tem feito, diminuindo assim as desigualdades raciais.

Com base no panorama geral das condições em que ocorreu o surgimento das ações afirmativas nesses países e no mundo, pode-se afirmar de acordo com Medeiros (2005), que o termo ação afirmativa surgiu de fato nos Estados Unidos da América por meio de um decreto presidencial em 1961, tornando-se mais expressivo a partir das conclusões da chamada Comissão Nacional sobre Distúrbios Civis (*National Commission on Civil Disorders*), também nomeada como Comissão Kerner, no fim dos anos sessenta. Essa comissão visava investigar o porquê dos conflitos raciais que surgiam nos grandes centros dos Estados Unidos, retratando de forma bastante violenta o fim da esperança dos afro-americanos depois que Martin Luther King foi assassinado. Surgiram reivindicações por parte da sociedade que levaram à necessidade de haver providencias que promovessem as pessoas negras, assim essa forma de promoção começou a se estender também para outras chamadas minorias como os indígenas, asiáticos entre outros.

De conforme Medeiros (2005), no Brasil, ainda que o termo “ação afirmativa” seja sempre associado à experiência norte-americana, e reduzida à política de cotas, é possível perceber que a ideia de um tratamento diferenciado a grupos específicos em função da discriminação de que são vítimas, está presente na legislação brasileira faz muito tempo, um bom exemplo é a Lei dos Dois Terços, implementada em 1930, com o propósito de garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros em empresas que funcionavam e funcionam no Brasil, principalmente, a fim de proporcionar uma maior participação dos brasileiros em empresas de propriedade de imigrantes, que discriminavam trabalhadores nativos, principalmente em São Paulo e nos Estados do Sul do país.

É importante considerar as palavras do ministro Marco Aurélio Mello, ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, que acredita ser necessário reparar o que chama de “dívidas históricas” para com as “minorias”, ao afirmar que:

[...] É preciso buscar-se a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se o acesso à educação; urge contar-se com programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar o menor da rua, dando-se-lhe condições que o levem a ombrear com as demais crianças. O Estado tem enorme responsabilidade nessa área e pode muito bem liberar verbas para os imprescindíveis financiamentos nesse setor; pode estimular, mediante tal liberação, as contratações. E o Poder Público deve, desde já, independentemente da vinda de qualquer diploma legal, dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais, quotas que visem a contemplar as minorias. O setor público tem à sua disposição, ainda, as funções comissionadas que, a serem preenchidas por integrantes do quadro, podem e devem ser ocupadas também consideradas as minorias nele existentes. (MELLO, 2001, p.05).

O ministro Marco Aurélio se posiciona firmemente frente a necessidade de se responsabilizar por essa dívida externa com as minorias étnicas e que o Estado por meio das legislações vigentes pode e deve fazer mais não só com a implantação de cotas para indígenas ou negros terem acesso à uma Universidade Pública, mas para garantir que tenham acesso a todos os ambientes sociais, visando o exercício de sua plena cidadania. Uma vez que esse país, o Brasil, é formado principalmente por essas minorias étnicas, uma mescla de povos e culturas que contribuíram efetivamente para o surgimento das ações afirmativas e da necessidade de implantar essas ações afirmativas.

## **1.2. Ações afirmativas no Brasil**

Segundo dados apresentados pelas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), a população brasileira é formada predominantemente por negros, indígenas e pardos que supera consideravelmente a de brancos. E é nesse país com tanta miscigenação que mestiços e afrodescendentes lutam pelo reconhecimento e respeito da sociedade. A ausência de políticas afirmativas consistentes e programas desenvolvidos pelo Estado não consideram e envolvem de forma efetiva as tradições culturais afrodescendentes e indígenas.

De acordo com Santos (2005) no Brasil o termo “ação afirmativa” geralmente é associada à questão dos negros, reduzindo-se somente a cotas e baseadas no modelo dos Estados Unidos. No entanto, as ações afirmativas já fazem parte da legislação brasileira desde a década de 1930, no governo do então presidente Getúlio Vargas, quando entra em vigor a lei dos dois terços que garantia maior e efetiva participação de trabalhadores brasileiros em empresas e postos de trabalhos. Na educação surgem ações de inclusão somente com a criação da chamada lei do boi Nº 5.465/68, já revogada que previa:

(...) os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela união, reservarão anualmente, de preferência,

50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras que residam com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras que residam em cidades ou vilas. (SILVERIO, 2002, p. 125).

Dessa forma, a proposta de ação afirmativa no Brasil nasce, inicialmente, de uma necessidade do mercado de trabalho para se preencher vagas em postos nas diversas empresas que surgiam no país, no momento em que o Brasil deixava de ser um país rural para dar espaço a uma nova forma de subsistência que vinda das indústrias que começavam a se instalarem, apoiadas pelo governo de Getúlio Vargas. Nada teve a ver com a necessidade de se reparar uma dívida histórica frente as minorias étnicas, no entanto, foram ações sociais como esta — de agricultores e proprietários de terras — que despertam para possibilidade de se fazer do Brasil um país que ofertasse educação a todos independente de sua classe social ou etnia.

Segundo Medeiros (2005), somente, no ano de 1980 — momento em que o movimento negro se reorganiza e se mobiliza — o descaso da democracia racial começa a ser denunciado, pressionando o poder público ao enfrentamento dos problemas raciais. E nesse momento de reivindicações é promulgada a nova Constituição Federal (1988), indicando reconhecimento dos problemas de ordem da discriminação racial, étnica e de gênero, diante do acirramento dos debates sobre inclusão de grupos raciais historicamente segregados.

Desse modo, gradativamente expande-se o debate sobre ações afirmativas principalmente por conta do Seminário Internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos* (1996) — instituído pelo Ministério da Justiça, acontecimento que desencadeou a percepção do país para uma democracia racial cada vez menos consensual e oportunizou um debate sobre o racismo como elemento constitutivo da sociedade (CORDEIRO, 2008).

Esse debate oportunizou tomadas de ações não só por parte dos movimentos sociais, mas por parte do Governo Federal brasileiro com a criação de leis que garantissem o acesso desses grupos excluídos. Em 2001 são criadas leis, como a Lei Estadual nº 3708, de 9 de Novembro de 2001 que Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense; o Projeto de Lei nº 3627/2004 que estabelece a reserva de vagas (ou cotas) de 50% para candidatos oriundos de escola pública dentre esses os negros pardos e indígenas. A Lei Estadual nº 2.589 de 26 de dezembro de 2002, que contempla a reserva para estudantes indígenas, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CORDEIRO, 2008).

O contexto internacional foi importantíssimo para subsidiar discussões sobre racismo, discriminação e preconceito decorrentes da colonização de países latino-americanos e africanos, contribuindo para a mobilização do governo brasileiro na adoção de medidas que contemplassem os anseios, existentes há décadas no Brasil.

Essas ações do governo brasileiro, a luta desses grupos minoritários organizados e os eventos promovidos para a discussão e reflexão dessa temática, levaram muitas universidades a adotarem o sistema de cotas para negros e indígenas em seus cursos, contribuindo para a ampliação do acesso, da inclusão social e da igualdade racial.

A implementação das políticas de ações afirmativas se constitui, portanto, em uma alternativa ao enfrentamento das dificuldades de acesso e inclusão ao ensino superior pelos grupos minoritários, conforme apresenta-se a seguir, um breve panorama dos dados dessas ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro e, em especial, na Região Centro-Oeste.

### **1.3. Políticas de ação afirmativa no Brasil e as instituições de ensino superior**

A busca pela democratização da Educação Superior no Brasil que se iniciou com o movimento social negro<sup>5</sup> que depois agregou outros adeptos, obteve grandes vitórias, mas trouxe também grande impacto para sociedade, contudo o que não se pode negar é que cada vez mais as instituições de Ensino Superior estão aderindo ao sistema de acesso por meio das cotas.

Para apresentar dados sobre essa implantação de cotas e/ou ações afirmativas nas instituições superiores brasileiras, utilizamos a pesquisa de Jodas e Mattioli (2011) que foi pautada em levantamentos realizados junto às Instituições Públicas Estaduais e Federais de Ensino Superior (IES) do Brasil. Consideradas as organizações acadêmicas intituladas Faculdades, Centros Universitários, Institutos Federais e Universidades, as autoras identificaram 225 (duzentas e vinte e cinco) IES, divididas regionalmente sendo 79 (setenta e nove) no Sudeste, 56 (cinquenta e seis) no Nordeste, 45 (quarenta e cinco) no Sul, 27 (vinte e sete) no Norte e 18 (dezoito) no Centro-oeste, das quais 108 (cento e oito) possuem algum tipo de política de ação afirmativa para ingresso nos seus cursos de graduação, universo a partir do qual foram coletadas as informações sistematizadas na Tabela abaixo.

---

<sup>5</sup> O Movimento Negro Unificado foi organizado no final da década de 1970 com o objetivo de organizar as diversas iniciativas que já aconteciam nos estados. Mais recentemente, apareceram análises acadêmicas de cunho sociológico que vão falar de movimentos negros.

Desta forma, dentre o total de IES em funcionamento no Brasil, 48%, no período compreendido entre 2002 a 2010, aderiram a medidas afirmativas para o ingresso nos cursos de graduação.

<b>Regiões</b>	<b>Total de IES (n°.absoluto)</b>	<b>IES com Ações Afirmativas (n°. absoluto)</b>	<b>IES com Ações Afirmativas (% por região)</b>
Norte	27	13	48,14
Nordeste	56	32	57,14
Centro-Oeste	18	12	66,66
Sudeste	79	30	37,97
Sul	45	21	46,66
Total	225	108	48

Tabela 01 - Distribuição regional das instituições de ensino superior público com ação afirmativa no Brasil. Jodas e Mattioli (2011 p. 07)

A Tabela mostra que o Centro-oeste é a região em que as instituições de Ensino Superior Público mais adotaram políticas de ação afirmativa, uma vez que de 18 (dezoito) instituições de ensino superior pública da região, 12 (doze) adotaram esse tipo de medida, totalizando, 66,6% das IES.

A pesquisa de Jodas e Mattioli (2011) ressalta que o tratamento das informações levantadas referente ao acesso diferenciado nos cursos das 108 (cento e oito) IES indicou a existência de pelo menos 06 (seis) modalidades de ação afirmativa para ingresso. A primeira modalidade de ação afirmativa para ingresso no ensino superior é pelo sistema de reserva de vagas, que deixa a critério da instituição o estabelecimento do percentual do total das vagas destinado a candidatos beneficiários das ações afirmativas, conhecido como sistema de cotas. Esse critério é importante porque as vagas que eventualmente não são preenchidas pelos candidatos aos quais foram reservadas, poderão beneficiar os demais candidatos da ampla concorrência no processo seletivo.

Conforme Joda e Mattioli (2011), o sistema de “acréscimo de pontos” beneficia o candidato alvo da política de ação afirmativa concedendo-lhe pontos que serão somados a sua nota final, obtida no exame de seleção de ingresso. Esse sistema se utiliza de critérios que geralmente, pontuam de forma diferente o candidato oriundo da Rede Pública de Ensino de

localidades rurais, que faz parte de determinados grupos étnico-raciais, como negros e indígenas em diferentes regiões do país.

Já as “vagas suplementares” constituem outra modalidade de ação afirmativa para a entrada no Ensino Superior, são vagas criadas além daquelas existentes tradicionalmente, para quem deseja ingressar no ensino superior com o objetivo de destinar um número específico de vagas para candidatos alvos da política de ação afirmativa para que o ingresso seja atendido.

Na pesquisa realizada por Joda e Mattioli (2011), elas apresentam ainda as licenciaturas interculturais identificadas que são cursos de formação de professores nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Natureza, Artes e Linguagem. Segundo as autoras:

A licenciatura foi incluída nesse estudo como uma política de ação afirmativa para ingresso no ensino superior porque reserva vagas, ou melhor, todo um curso, para estudantes, cuja componente étnicorracial os identifica como pertencentes a grupos sociais de minorias, nesse caso, indígenas, ampliando o seu acesso ao ensino superior. Trata-se de uma política para formação de professores indígenas em nível superior, promovida pelo Governo Federal, em função da exigência historicamente constituída de grupos indígenas pela oferta de cursos específicos de licenciatura para estudantes auto-declarados indígenas. (JODAS E MATTIOLI, 2011, p. 11).

O importante é que exista uma política educacional no Brasil que considere as diferenças culturais, valorizando cada etnia, sendo assim, instituições de ensino que não apenas pratiquem a inclusão, mas se preocupem com a permanência desses jovens indígenas ou negros que ingressam por meio do programa de ações afirmativas, seja nas licenciaturas comuns a todos as etnias ou no curso de licenciatura intercultural.

As ações afirmativas são importantes para o processo educacional dos indígenas, significam uma oportunidade de reafirmação de suas identidades na convivência com o outro não indígena, no entanto, no que diz respeito aos povos indígenas, tema abordado no capítulo seguinte, ainda se configura como uma história em construção, visto que há ainda muitos avanços por vir.

## CAPÍTULO II

### 2. POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

*As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados.*

Luciano (2006, p. 35)

Passados quinhentos anos do descobrimento do Brasil ainda existem muitas discussões sobre os indígenas e sua cultura o que remete sempre a mesma pergunta: quem é esse povo? No entanto, a pergunta deveria ser: quem são esses povos? Uma vez que são diferentes etnias que formam o que se conhece como povos indígenas. Dessa forma, apresentadas pela história da territorialidade e da trajetória de cada grupo, as várias etnias que vivem no Brasil, se diferenciam umas das outras em vários aspectos culturais, bem como na linguagem e no discurso. De acordo com Bittencourt (2000):

As populações indígenas do Brasil não são um só povo: são constituídos por muitos grupos, diferentes entre si e do conjunto de populações descendentes dos colonizadores europeus, portugueses, dos escravos africanos e dos imigrantes que aqui chegaram em diferentes épocas, como italianos, árabes, espanhóis, alemães, japoneses, entre outros. A nação brasileira é assim, constituída por estes povos e o conjunto de diferentes povos indígenas. (BITTENCOURT, 2000, p.18).

Segundo a autora, são povos diferentes entre si, constituindo-se, cada grupo, de costumes, crenças e línguas próprias. Atualmente a estimativa é de que existem no território brasileiro povos indígenas que falam 170 (cento e setenta) línguas diferentes. Conforme o censo do IBGE 2010, são 896.917 (oitocentos e noventa e seis mil novecentos e dezessete) indígenas, sendo que destes, 324.834 (trezentos e vinte e quatro mil oitocentos e trinta e quatro) moram em cidades e 572.083 (quinhentos e setenta e dois mil e oitenta e três) em áreas rurais, o que apresenta 0,47% da população total do Brasil.

Luciano (2006) traz um questionamento interessante e que contribuem com esta pesquisa, por que índios ou indígenas? De igual forma o que significam esses termos? Pelos relatos da história do Brasil que Cristóvão Colombo, em 1492, partiu da Espanha representando a Coroa Espanhola em direção às Índias, porém por causa de uma tempestade a navegador e seus tripulantes juntamente com Cristóvão Colombo ficaram à deriva durante algum tempo, e quando alcançaram terra firme acreditaram que haviam chegado as Índias, no

entanto, estavam o que hoje chama-se de América. Assim, os habitantes que viviam nessa terra foram chamados de "índios" ou "indígenas", este termo mais utilizado atualmente.

De acordo com Ferreira (2001) "indígena" ou "índio" são termos relativos a nativo; pessoa natural do lugar ou país em que habita; habitantes de terras americanas, em alguns casos, os chamados povos indígenas, no entanto, essa nomeação é fruto do equívoco de Cristóvão Colombo. De forma que cada etnia ou povo tem sua própria nomeação podem ser os Guarani, os Terena, etc. Cada um deles tem suas características próprias, formas de organização e até mesmo uma língua própria do grupo ao qual pertencem.

Do ano 1500 até 1970 a população indígena brasileira diminuiu consideravelmente, sendo que alguns povos indígenas foram extintos. Assim, o desaparecimento de povos indígenas começa a ser encarado como uma eventualidade histórica, considerado até inevitável. Mas as últimas décadas do século passado apontam que o contingente de brasileiros que se considerava indígena aumentou 150% na década de 90.

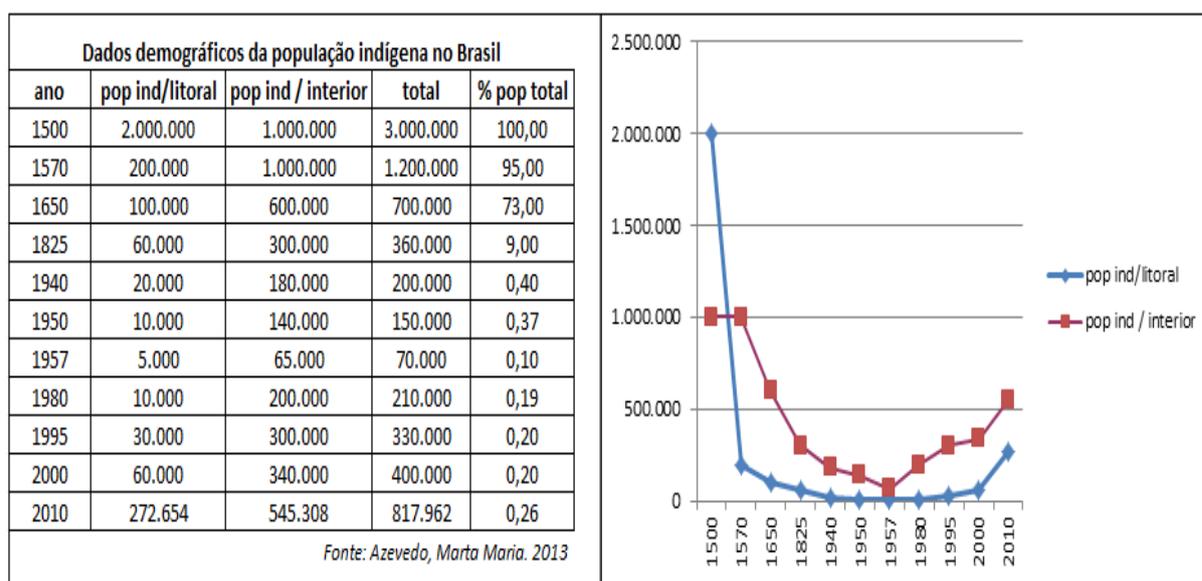


Tabela 02 – Dados Demográficos da população Indígena no Brasil. (Fonte: Azevedo, 2013)

A estimativa atual é que a população indígena brasileira, seja segundo resultados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, de 817.963 indígenas, sendo que 502.783 vivem na zona rural e 315.180 vivem nas zonas urbanas brasileiras. De forma que a Funai também registra o equivalente de 69 referências de índios ainda não contatados, e ainda tem os grupos que estão requerendo reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista.

## 2.1. População indígena no Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul, possui representativa população indígena, que segundo Urquiza é:

A segunda maior população indígena do país, destacam-se em seu cenário multicultural, os seguintes povos indígenas: Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Camba. No caso destes dois últimos: o povo Atikum migrou originalmente do interior do Estado de Pernambuco, conforme veremos mais adiante e o povo Camba, em Corumbá, ainda não é oficialmente reconhecido pela FUNAI. (URQUIZA, 2013, p. 19).

Já conforme dados do Projeto Rede de Saberes<sup>6</sup> Mato Grosso do Sul tem aproximadamente 60 (sessenta) mil indígenas. Uma realidade que apresenta basicamente duas características relevantes: a perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos; e a intensa inserção no entorno regional, com ênfase nos espaços urbanos. Contexto no qual essas populações têm buscado de forma cada vez mais crescente, o acesso ao ensino escolar básico e às universidades, como busca por maior autonomia.

O censo demográfico de 2000 (SOHN, 2009) apresentava cerca de 53.900 indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, sendo a terceira maior em número de indígenas no Brasil, perdendo apenas para Amazonas e Bahia. Dados mais recentes do SIASI da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) apresenta Mato Grosso do Sul como tendo a segunda maior população indígena do país. Como mostra a tabela a seguir:

---

<sup>6</sup> O Programa Rede de Saberes 2008/2010 teve sua atuação ampliada em relação ao projeto anterior. Nessa nova etapa, continua recebendo recursos financeiros da Fundação Ford. E, juntamente com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), conta a participação das Universidades Federais, de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Aquidauana), e da Grande Dourados (UFGD). Outras IES do estado de Mato Grosso do Sul, têm a oportunidade de ter seus acadêmicos indígenas inseridos em todas as atividades realizadas pelo Rede de Saberes. Coordenação Geral: Antônio Brand. Coordenação local: Marta Regina Brostolin (UCDB); Yara Quelho de Castro, Antônio Hilário Aquilera (UFMS-Aquidauana); Noêmia dos Santos Moura, Marina Vinha (UFGD); Beatriz dos Santos Landa (UEMS).

Colocação	Localidade	População indígena
1 lugar	Amazonas	148.435
2 lugar	Mato Grosso do Sul	67.574
3 lugar	Roraiama	51.050
4 lugar	Pernambuco	44.472
5 lugar	Mato Grosso	36.132

Tabela 03 – Censo demográfico. Fonte: SIASI-Funasa/MS-03/10/2010

As etnias mais representativas no Estado de Mato Grosso do Sul são: Terena, Kaiowa e Guarani. Sendo que do total da população indígena do Estado, 23.649, cerca de 30% é da etnia Terena, isso conforme dados do Sistema SIASI- Funasa de 2010.

Considerando suas representatividades a seguir serão descritas algumas considerações a respeito das etnias Kaiowá e Guarani, sendo que os Terena terão um tópico a parte na sequência considerando que os indígenas colaboradores desta pesquisa são desta etnia. Assim, no Estado sul mato-grossense:

Os Kaiowá e Guarani encontram-se distribuídos em oito reservas históricas e outras áreas retomadas a partir dos anos de 19980, totalizando 22 Terras Indígenas (TI). Deste grupo merece destaque, na região de Mato Grosso do Sul as Terras Indígenas de Dourados Amambai e Caarapó que juntas atingem a maior densidade demográfica por hectares. (URQUIZA, 2013. P. 22).

Existem indícios de que o povo Kaiowá/Guarani sejam descendentes dos indígenas Itatines ou ainda Guarani-Itatines, grupo pertencentes a região Itati, o que hoje se conhece como Mato Grosso do Sul (URQUIZA, 2013).

## 2.2. Os Terena

Os primeiros registros acerca do surgimento do grupo Terena datam do século XVI. De forma que:

Os Terena são remanescentes do grupo Txané-Guaná, visto que, os Guaná são uma sociedade composta por Grupos que além dos Terena (Ételenoé), destacam-se os Laiana, Echoaladi e os Kinikinau. Fazem parte da família linguística Aruak, e por isso os Terena apresentam várias características socioculturais resultantes dessa tradição. (URQUIZA, 2013, p. 27).



FIGURA 01 – Indígenas Terena (TI Buriti) Sergio Reginaldo – liderança acadêmica indígena; Samuel Dias – professor; Basilio Jorge - Cacique  
Acervo da pesquisadora 2013

Segundo Bittencourt e Ladeira, (2000) historicamente a origem do povo Terena está ligada a de vários povos indígenas, europeus e africanos. Saber certamente sua origem é muito difícil. Existe o mito a respeito da criação dos Terena que pode ser visto contado de diferentes formas, e da mesma maneira a origem dos Terena também é contada pelos não-indígenas de várias maneiras.

Cada povo conta a sua maneira, como se criou o mundo e como surgiu seu povo, assim como também se diferenciam os momentos marcantes na história de cada etnia. Para conhecer mais detalhadamente a história dos Terena é necessário ir em busca de várias fontes de informação, além de buscar conhecer a língua, a cultura, os hábitos e costumes desse povo.

De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000), para conhecer a vida passada dos Terena, é imprescindível ouvir os relatos orais dos mais velhos, já que a narrativas orais revelam os momentos mais marcantes da história desse povo. De forma que a língua é uma das mais

significativas fontes para se conhecer a maior parte da história mais antiga e a mais recente do povo Terena.

No que se refere a presença dos Terena no Estado de Estado de Mato Grosso do Sul, os dados apresentados em relatos de pesquisadores como Rosely Fialho Carvalho (1995) e Roberto Cardoso de Oliveira (1960) revelam que no século XVIII, essa etnia já havia se instalado no território que hoje compreende o Estado de Mato Grosso do Sul e não se sabe ao certo o que provocou essa migração que transformou tanto suas vidas, principalmente pelo contato com os colonizadores europeus ao serem escravizados que contraíram as primeiras doenças contagiosas que dizimaram tantos deles. De forma que no Estado de Mato Grosso do sul:

Os Terena (Xané ou Poké) vivem distribuídos em aldeias localizadas nos seguintes municípios de Mato Grosso do Sul: Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Dourados (juntamente com os Guarani-Kaiowá e os Guarani-Ñandeva), Miranda, Nioaque, Rochedo e Sidrolândia. Além disso, algumas famílias estão espalhadas em aldeias pertencentes a outros povos, como é o caso das aldeias Kadiwéu, por conta de casamentos interétnicos e também estão presentes em áreas urbanas da Capital do Estado, Campo Grande. (MACIEL, 2009, p. 48).

De forma que os Terena estão presentes por todo o Estado do Mato Grosso do Sul, seja nas cidades nas diversas áreas demarcadas ou nas aldeias indígenas pertencentes a outras etnias reforçando os contatos interétnicos.

Segundo dados do Projeto Trilhas de Conhecimentos<sup>7</sup> somavam 16 (dezesesseis) mil pessoas o grupo da etnia Terena FUNASA (2001), assim forma o segundo maior grupo étnico do Mato Grosso do Sul. Sendo que esse número aumenta para 23.649 em 2010.

Conforme Carvalho (1973) quando se instalaram em Mato Grosso do Sul eram cerca de 2.000 (dois mil) indígenas Terena e suas atividades eram basicamente a caça, a pesca e o cultivo de produtos agrícolas, sendo que utilizavam o sistema de troca de produtos. Os trabalhos artesanais eram de tecelagem como tingimento de algodão e lã, além da confecção

---

<sup>7</sup> O Projeto Trilhas de Conhecimentos, teve início em fevereiro de 2004, por meio de uma doação da Fundação Ford através da Pathways to Higher Education Initiative. O trabalho visa dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, por meio de sua formação no ensino superior. Para tal O Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) investiu em apoiar/financiar núcleos universitários que promovessem iniciativas voltadas para a educação superior de indígenas. Coordenação do Projeto: Antonio Carlos de Souza Lima Pesquisadores Associados: Mariana Paladino (Recém-Doutora PPGAS/MN/UFRJ) Nina Paiva Almeida (Mestre em Antropologia, PPGAS/MN/UFRJ).

de redes. No entanto, a com a guerra entre Paraguai e Brasil - conflito militar que se deu na América do Sul entre os anos de 1864 e 1870, a estrutura sociocultural dos Terena sofreu grande mudança, devido ao constante contato com a população não indígena, visto que os indígenas tiveram papel atuante na linha de combate, já serviram como soldados no confronto.

Os Terena sofreram impactos no período da guerra do Paraguai, uma vez que participaram ativamente do combate. A guerra agravou ainda mais os problemas sofridos por essa etnia, como por exemplo, a dispersão de seus membros e enfraquecimento dos laços familiares (OLIVEIRA 1976).

As profundas consequências deixadas pela guerra do Paraguai se alastraram sobre a situação socioeconômica, principalmente na relação da posse da terra pelos indígenas. A expansão de latifúndios após a guerra reduz consideravelmente o território dos indígenas obrigando-os a vender sua mão de obra a preços baixíssimos para que assim pudessem sobreviver. Outro fenômeno também decorrente do fato de perderem suas terras é a migração para periferia das cidades. O SPI (Serviço de Proteção aos Índios)<sup>8</sup> diante dessa realidade iniciou, no estado, a tentativa de demarcação de reservas indígenas, a primeira de Cachoeirinha foi delimitada em 1905 pela Comissão Rondon (OLIVEIRA, 1960).

Linguisticamente, os Terena formam um subgrupo dos Guaná, que habitaram a região do Chaco no período colonial. Os primeiros dados fornecidos sobre os Guaná remontam do século XVIII, divulgados por cronistas que usavam o termo Guaná como uma denominação para os Txané, índios da família Aruak<sup>9</sup> que viviam na bacia do rio Paraguai. O termo “Guaná” considerava vários subgrupos Aruak-Txané, até mesmo os que migraram para o lado oriental do Rio Paraguai, o que compreende a atual região do Mato Grosso do Sul. Os cronistas calcularam que os Terena, ao final do século XVIII, se aproximavam de 3.000 (três mil) indivíduos (OLIVEIRA, 1979).

Conforme dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2009), a população Terena segue sendo a segunda maior população indígena do estado de Mato Grosso do Sul, com mais de 23.000 (vinte três mil) índios.

---

<sup>8</sup> O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi criado em 1910 e vigorou até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que opera até os dias atuais (RIBEIRO, 1995).

<sup>9</sup> O nome Aruak vem de povos que habitavam principalmente as Guianas, região próxima ao norte do Brasil e algumas ilhas da América central, na região da antilhas. Quando os Europeus começaram a dominar a região, os Aruak dividiam e disputavam o mesmo espaço com outro povo indígena. Os Karib. Depois Aruak passa a ser usado pelos europeus para identificar um conjunto de línguas encontradas no interior do continente Sul-americano



Figura 02 - Peças de cerâmica pintadas por mulheres Terena. Fonte: Bittencourt (2000, p. 126)

A pesca era a principal fonte de subsistência desse povo, já que viviam basicamente dessa atividade e da coleta de alimentos propiciadas pelas regiões com abundância de rios e lagoas. As habitações eram espalhadas em forma circular formando uma espécie de praça, todas as casas eram de formato retangular, cobertura de sapé ou folhas de acurí e sem portas para proteção (OLIVEIRA, 1960).

Quanto ao que se refere a terras, dados do projeto Trilhas de conhecimentos: o ensino superior indígena estima que atualmente os Terena possuam doze pequenas reservas de terra, que totalizam 19.017 hectares, onde reside uma população aldeada de 13.643 pessoas. No entanto conseqüentemente com o processo de migração pode se registrar que em média 820 famílias de indígenas estão desaldeadas, conforme dados do censo realizado em Campo Grande pela prefeitura municipal em 1999. Somente em Campo Grande capital de Mato Grosso do Sul estimou-se que cerca de dois mil índios viviam desaldeados, foi esse número que levou a criação da Associação de Índios Desaldeados de Campo Grande Kaguatega. Sendo que atualmente segundo IBGE (2012) esse número é bem maior com aproximadamente 5.657 (cinco mil seiscentos e cinquenta e sete).

De forma que por somarem uma comunidade bastante numerosa e manterem forte contato com a população local os Terena se revelam muito influentes na cultura do Estado e principalmente da cidade de Campo Grande, a exemplo disso é a presença mulheres indígenas vendedoras dos produtos produzidos nas Aldeias. No entanto essa proximidade favorece também uma intensa discriminação que advém de ideais estereotipadas como a de que os Terena são “índios urbanos”, no entanto, não existem provas disso, já que esse povo tem

lutado para permanecer em suas terras, manter sua cultura e mostram essa resistência marcada por muitas lutas ao longo dos tempos. Atuam nas cidades pela necessidade de sobrevivência, buscando trabalho externo, aperfeiçoamento profissional e também a valorização por parte de seu grupo étnico (AZANHA, 2004).

Conforme Cardoso (1960) o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), tinha como objetivo levar aos Terena a "proteção fraternal". No entanto essa "proteção", há tanto tempo preconizada passou ser uma imposição ideológica e resultou na perda total do que ainda existia da autonomia política dos Terena. Hoje o que se vê é a luta constante por retomar essa autonomia, a necessidade de mostrar que tem voz e se representar no espaço discursivo como sujeito. Os Terena passam a ser perseguidos e reprimidos, por fazendeiros e chefes do SPI. No entanto, o SPI é desconstituído, já que foram feitas denúncias de corrupção foi então que foi criada a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1967, mas ao fazer uma análise crítica percebe-se que a substituição do SPI pela FUNAI<sup>10</sup> inicialmente não trouxe muitas mudanças para as questões indígenas, já que o responsável pelo novo órgão herdou as mesmas ideias de poder do órgão anterior.

O processo de luta e embates, assim como a história dos Terena, evidencia que boa parte dos costumes que trouxeram do Chaco Paraguaio<sup>11</sup> — região onde viviam antes de se instalarem em Mato Grosso do Sul — se modificaram dando espaço a hábitos e valores resultantes de uma mistura conflitante de seus costumes com os costumes dos não indígenas — que contribuíram significativamente com a formação da identidade individual desse sujeito — o indígena Terena da contemporaneidade. Além dos novos padrões de moradia, utensílios e vestuário, mudaram também os produtos que utilizavam para suas pinturas no corpo feitas em ocasiões de rituais, se antes essas pinturas eram a base de elementos naturais hoje são tintas de tecido compradas em qualquer comércio. Dessa forma, o tradicional e rústico dá lugar ao possível e readaptável, ainda que sejam elementos artificiais (CARVALHO, 1995).

---

<sup>10</sup> FUNAI – foi criada em 1967 para substituir o SPI e resolver o que o regime militar concebia como questão indígena brasileira.

<sup>11</sup> A historiadora Vera Lucia F. Vargas, em sua dissertação de Mestrado em História (UFMS), explica que a região do Chaco é formada por, aproximadamente, 700 mil quilômetros, compreendendo partes do territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil.

### 2.3 Como se formou a Terra Indígena Buriti



FIGURA 03 – Aldeia Buriti novembro 2013  
*Acervo da pesquisadora 2013*

Faz-se necessário conhecer um pouco sobre o processo de formação da aldeia Buriti, uma vez que a maioria dos acadêmicos que responderam ao questionário é oriunda dessa região. De forma que segundo Oliveira (1960) possivelmente a aldeia Buriti tenha sido constituída por índios Terena que restaram dos que durante o confronto com o Paraguai se refugiaram no alto da Serra de Maracajú. Somente entre 1920 e 1922 é que se concentraram na área famílias Terena que desceram do alto da serra.

Dados de Silva Filho (2008) revelam que o tamanho original da Terra Indígena Buriti, concedida aos Terena que residem nessa área antes era de 2.090 hectares, isso no ano de 1945 quando foram demarcados 2.140 hectares. Atualmente a Aldeia Buriti conta com uma população aproximada de 806 indígenas. A área foi se formando por aglomerados grupos de Terena que antes viviam na região de Miranda, Aquidauana e da Serra de Maracajú. Processo

que se deu por pressão dos colonizadores que os impulsionavam a se direcionarem para áreas próximas aos córregos Barreirinho e Cafezal.

A estimativa é de que, em 1923, existissem 420 (quatrocentos e vinte) indígenas na área que compreende as terras da Aldeia Buriti. Em 1937, esse número passou para 448 (quatrocentos e quarenta e oito), um crescimento pouco considerável, pois vários Terena decidiram sair da aldeia para buscar trabalho em fazendas na região. Esse crescimento continuou pouco significativo, já que, em 1954, a aldeia tinha uma população de 483 (quatrocentos e oitenta e três) Terena (SILVA FILHO, 2008).

Nos dias atuais a aldeia Indígena Buriti compreende 09 (nove) aldeias em cerca de 2.154 (Dois mil cento e cinquenta e quatro) hectares. As terras foram concedidas por decreto no ano de 1928 pelo Governo do então antigo Mato Grosso e registrada como Terra Indígena, em 1992. As aldeias que formam a Terra Indígena Buriti são: Córrego do Meio, Água Azul, Recanto, Lagoinha, Barreirinha, Olho D'Água, Oliveira, Tereré e Buriti. Com uma população total que gira em torno de 2.674 (Dois mil seiscentos e setenta e quatro) indígenas, distribuídos de acordo com o gráfico a seguir:

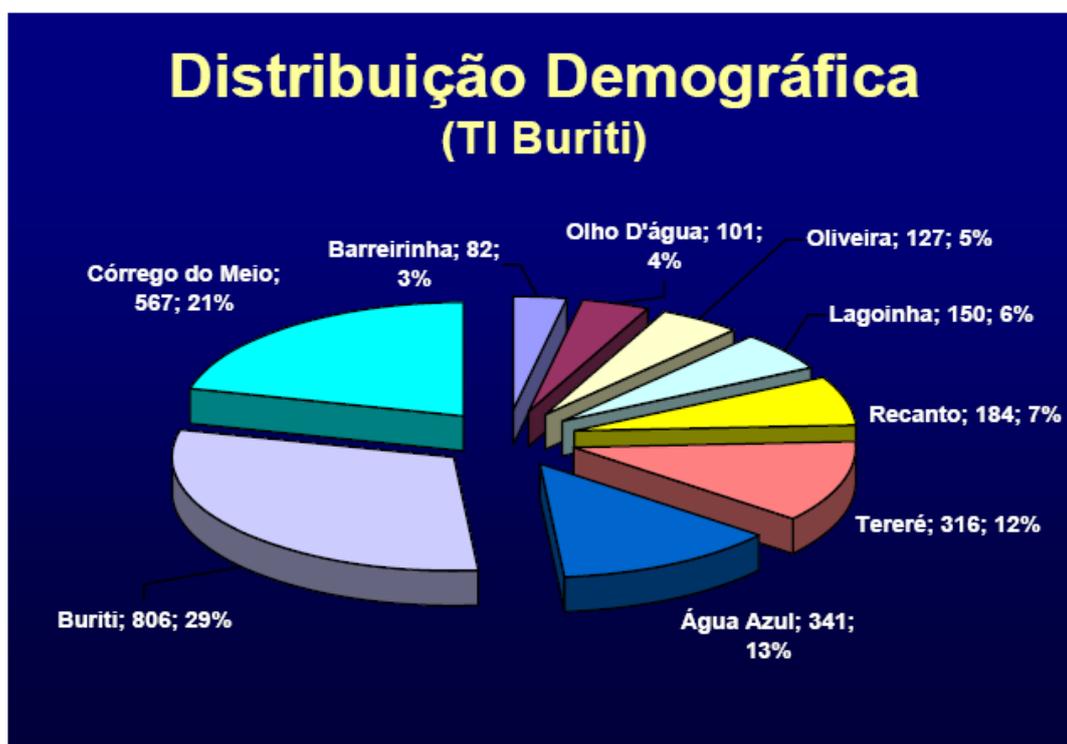


FIGURA 04 -Distribuição Demográfica (TI Buriti)  
Fonte: SIASI-Funasa de 23 de fevereiro de 2007.

Segundo levantamento feito pelo SESAI- Polo Base: Sidrolândia, no mês de novembro de 2013, a população atual é de 3414 (três mil quatrocentos e quatorzes) indígenas. Sendo distribuídos em diferentes aldeias como demonstrado no quadro a seguir:

Aldeia	Quantidade
Água Azul	281
Barreirinho	91
Buriti	875
Córrego do Meio	520
Lagoinha	250
Olho D'água	187
Oliveira	141
Recanto	224
Tereré	845

TABELA 05 – Distribuição Populacional Terena no Estado de Mato Grosso do Sul  
Fonte: Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) - MS (2013)

#### **2.4 Como se formou a Aldeia Lagoinha (Aquidauana)**

Faz-se necessário conhecer um pouco sobre o processo de formação da aldeia Lagoinha, uma vez que boa parte dos acadêmicos que responderam ao questionário é oriunda dessa região.

A aldeia de nome Lagoinha, localizada no, município de Aquidauana, compõe-se de um conjunto de 06 (seis) aldeias, totalizando uma área de 7.000 (sete mil) hectares. Sua fundação ocorreu por volta do ano de 1956, porém, legalmente, a sua estruturação e organização é mais atual. Conforme estimativas tem uma população de 629 (seiscentos e vinte e nove) habitantes (FUNASA, 2008), constituída de um Posto de Saúde da Funasa, 02 (duas) escolas públicas (uma Estadual e outra municipal), 03 (três) igrejas evangélicas, 01 (um) comércio local e 02 (dois) telefones públicos (que funcionam a base de energia solar). Esta aldeia tem ainda, com uma Associação de Pequenos Produtores e Criadores da Aldeia Lagoinha (APPCAL), criada em 22 de julho de 2007, e constituída por uma diretoria e mais cinco outros membros da comunidade. A Associação possui cerca de 96 (noventa e seis) associados e conta com um patrimônio composto por: de um trator, uma roçadeira, um gradeador e uma carreta.

As principais atividades econômicas, da população de Lagoinha são a lavoura e o cultivo de árvores frutíferas como o abacaxi, melão, melancia, banana, manga, caju. Existe ainda nessa aldeia uma pequena área destinada à prática da bovinocultura. Pode-se dizer que quase não se pratica mais a caça, a coleta de palmito, mel e frutas silvestres, porque há poucas áreas de mata ainda nativa existente no local (MOREIRA, 2003).

O preparo do solo, assim como a colheita e conservação dos alimentos, é feito de forma manual. No entanto, com a ajuda do trator, em algumas áreas têm o preparo do solo conta com o apoio mecanizado, restando assim o plantio, a colheita e a conservação do solo que como exercícios artesanais. Haja vista que a manutenção do trator é cara, a FUNAI ou a Associação dos Agricultores locais, às vezes não dispõem de recursos para pagar pela agricultura semimecanizada. Sendo que em alguns casos pequenos produtores, conseguem o apoio da Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural – AGRAER, do governo estadual, mas essa ajuda nem sempre acontece.

## CAPÍTULO III

### 3. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ACESSO À UNIVERSIDADE PELOS INDÍGENAS

*A universidade, ao abrir espaço para o desafio de contribuir com a busca de novos caminhos de sustentabilidade desses povos, deverá estar aberta também, para essa dimensão da diversidade de perspectivas de futuro, visualizadas pelas populações indígenas. Por isso, as propostas de ensino superior, a exemplo do ensino fundamental e médio, devem caracterizar-se pela porosidade, permeabilidade e flexibilidade, abrindo espaço, especialmente, para a pesquisa.*

Brand (2005, p.216)

No Brasil, os povos indígenas têm cada vez mais reivindicado seu direito a diferença. O respeito aos seus costumes, sua cultura e igualdade de condições tanto no mercado de trabalho quanto na educação, em prol da obtenção de saberes que serão transmitidos as gerações futuras. Assim, a escola vista por muito tempo como um espaço de imposição e apagamento de suas identidades passa a ser vista e entendida pelas comunidades indígenas como um ambiente de relações Inter societárias, em que ocorre a interculturalidade e que permite a autonomia política desses povos (GRUPIONE, 2000).

Em discussão, a questão da diversidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, para a sala de aula, Urquiza apresentam como necessidade trabalhar a pluralidade cultural.

A escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. (URQUIZA, 2013 p.311).

A afirmação do autor veicula todos os direitos já garantidos por lei reivindicados pelos indígenas considerando que a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 231, prevê que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-la proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. De forma que nos dias atuais mais do que terras demarcadas os indígenas tem reivindicado como nunca seu direito à educação,

seu espaço junto as universidades para que possam levar conhecimento aos seus semelhantes em suas comunidades.

O processo de escolarização para os indígenas que se inicia em 1549, com a missão jesuítica vinda de Portugal, com o objetivo de ensinar os indígenas a ler, contar e escrever, assim como torná-los menos hostis, culmina hoje em um processo que pode ser chamado de educação escolar indígena na qual muitos desses povos ainda lutam para que seja uma educação voltada para o indígena respeitando suas diferenças e que evidencie sua cultura e não produza apagamento de suas identidades étnicas.

O que de fato deve ser reconhecido é que o movimento social dos povos indígenas junto as organizações que visam o bem estar desses povos tem garantido grandes avanços principalmente no que se refere a educação escolar indígena no Brasil.

Defendendo o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, conseqüentemente. A participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista, as iniciativas dessas organizações acabam por contribuir para mudanças importantes na visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos. (BRASIL, 2007, p.15).

São os movimentos sociais em busca dos direitos há muito negado aos povos indígenas que fazem surgir soluções coletivas para problemas comuns que atingem os diferentes grupos étnicos, ou seja os povos indígenas como um todo.

### **3.1. Indigenismo e a política de indigenismo no Brasil: uma perspectiva da educação escolar indígena**

Há basicamente duas vertentes entrelaçadas — que marcam novos desafios entre povos indígena e o Estado (Brasil) — sobre os estudos entre esses povos, ainda que em alguns momentos esse estudo se dê de forma separada: a busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e a busca por capacitação para gerenciar terras demarcadas.

A primeira vertente está relacionada à educação escolar indígena que conseqüentemente levou a busca pela formação de professores indígenas. A segunda vertente, decorrente da primeira, refere-se à carência de profissionais indígenas graduados pelas universidades e que articulem os saberes adquiridos e os conhecimentos tradicionais de seus povos, aos estudantes indígenas, nas aldeias, a fim de tornarem-se preparados para se

posicionarem frente ao processo de territorialização a que estão submetidos com a demarcação de terras para coletividade.

Desde 1910 quando se criou o Serviço de Proteção aos Índios - SPI foram sendo implantadas escolas para educação de indígenas com o oferecimento do ensino primário e até o profissionalizante ou a fim de capacitá-los a novas frentes de trabalho. Essas medidas que, historicamente, se intensificaram no período pós-constitucional e principalmente, no governo dos presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, contribuíram para que hoje se tenha demanda suficiente para formação superior.

Em 1953, a UNESCO reconheceu que ensinar a criança indígena utilizando sua língua materna traria maior êxito. De forma que a criança indígena deveria participar dos conhecimentos comuns a todos para que pudesse fazer parte da comunidade nacional, mas que existiriam medidas educacionais específicas para o ensino desses pequenos indígenas. Esse reconhecimento caminhava para a valorização da cultura dos povos indígenas hoje vistos como minorias étnicas que, como membros de uma sociedade, também têm seus direitos e deveres previstos pela Constituição Federal, revelando o que deveria ser o fim da tutela que previa a disposição do indígena como incapaz por isso não poderia ser responsabilizado por seus atos (CARVALHO, 1995).

Em 19 de abril de 1973 um grande avanço acontece, ou seja, é decretada a Lei Nº. 6.001 que sancionou o Estatuto do Índio, prevendo a importância da integração do indígena a sociedade, mas que isso se desse de forma a preservar seus costumes. Juntamente com a promulgação do Estatuto, começaram a serem feitos seminários e discussões sobre a educação escolar indígena e foi-se constatando que — com o passar dos anos — a educação indígena se revelou bem diferente daquela do início da colonização que tinha como propósito a catequização dos povos indígenas.

No entanto, nem sempre a política oficial indigenista garante o respeito às sociedades indígenas e sua autonomia política. As afirmações de Monserrat (1989) condizem com o que foi exposto até o momento:

Face à extrema diversidade linguística, à dispersão geográfica das populações e aos rumos da história mais recente do país, mencionados acima, a situação da educação para indígenas no Brasil, hoje, poderia ser assim sintetizada:  
É incipiente o nível de participação indígena na condução dos processos educacionais, em sua formulação e implementação;

Quando oficial, a escolarização apresenta vícios enraizados, decorrentes das políticas educacionais precedentes, desde a época colonial até o último surto ditatorial;

Do ponto de vista da almejada autonomia, a educação indígena acha-se mais ameaçada que nunca, diante dos recentíssimos convênios do Estado (via FUNAI) com as missões mais retrógradas e perniciosas para os interesses indígenas;

É frágil a educação indígena, finalmente, do ponto de vista desnecessária articulação entre as organizações indígenas e o Estado que deveria assumir, reconhecer e respaldar oficialmente suas iniciativas. (MONSERRAT, 1989, p. 247).

A educação indígena no Brasil ainda carece de muitos avanços, principalmente no que diz respeito a ser uma educação voltada realmente para sua cultura dessas etnias. Isto porque o que ocorre com frequência são professores não indígenas lecionando em aldeias ou mesmo os indígenas que buscam as escolas fora das aldeias mesmo porque em determinados casos nem existe uma escola indígena em sua comunidade.

Existe um vasto campo de pesquisas que tratam do indigenismo e políticas indigenistas no Brasil, assim, as cotas são apenas mais uma ação política educacional que no momento se volta para as minorias étnicas e especificamente aos indígenas. Mas o que significa indigenismo? Lima (1989) define como sendo as ideias em relação aos problemas da questão indígena, suas causas, efeitos. Por outro lado, a política indigenista pode ser entendida como a atitude oficial em relação ao indigenismo, incluindo-se a educação indígena construída pelos e para os próprios indígenas.

Ao longo do processo histórico do Brasil a política nacional de educação escolar indígena foi se consolidando por meio de muita luta e confrontos, até chegar ao que se conhece hoje como educação universitária para indígenas. Utiliza-se nesse texto a terminologia “educação indígena” justamente porque como esclarece Grupioni (2000) há mais de duas décadas se estabeleceu a diferença entre educação indígena e educação para o índio. A primeira terminologia refere-se aos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. A segunda terminologia, ganhou novo aspecto nos últimos anos, é o conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, voltados à introdução da escola e do letramento.

Entretanto, não se pode negar a construção de um novo panorama para educação indígena no Brasil. Como exemplo tem-se as mudanças ocorridas nos últimos anos na legislação que trata dos direitos indígenas e do direito a oferta de uma educação diferenciada, assim como a revisão do estatuto do índio que ainda tramita no Congresso Nacional. É possível perceber que quando o indígena reclama seu direito de ser ouvido e ocupa os espaços

sociais como a universidade está lutando por uma causa justa e que já foi prevista pela legislação nacional desde 1988. Assim:

Nesse cenário, a Constituição de 1988 merece especial atenção, pois foi com a sua promulgação que se reconheceu aos índios o direito de permanecerem índios e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelo Estado brasileiro, rompendo com a tradição legislativa e administrativa que sempre procurou incorporar os índios à comunhão nacional, entendendo-os como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. (GRUPIONE, 2000, p. 274).

A Constituição de 1988 contribuiu para que o indígena pudesse ter seus direitos respeitados, qual seja, direito de ser indígena e conviver dignamente em suas comunidades se assim o desejar, proteger sua identidade indígena e poder ter orgulho dela. No entanto, por mais que se fale em reconhecer o direito do indígena de ser quem ele é, tem-se que reconhecer e entender o processo pelo qual a educação escolar indígena passou e principalmente da nação Terena enquanto etnia bastante representativa nas cidades de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, a escola era assim, apenas mais um instrumento para a assimilação do indígena, já que a própria alfabetização se dava em língua portuguesa como ainda é feita em muitas escolas do Brasil. A língua indígena geralmente é descartada e acaba sendo esquecida e por vezes se perde. A realidade atual mostra que muitos indígenas principalmente os que vivem nas cidades, não falam mais a língua de seu grupo porque não sabem, não aprenderam, uma vez que se dirigiram desde muito cedo para as cidades em busca da escolarização que não existe/existia em suas aldeias (GRUPIONE, 2000).

Ainda que esta pesquisa tenha como foco a educação dos Terena no Ensino Superior aborda-se a educação escolar indígena no Brasil justamente por sua fundamental importância na vida de todos os indígenas a desvalorização de sua cultura e o fato de ficarem por muito tempo a margem da sociedade, ou seja, foram segregados.

Da mesma maneira e pelo mesmo motivo que as comunidades indígenas buscaram a Educação Básica, requisitaram o ensino superior. Nas palavras de Bergamaschi (2010 p. 60), “é um movimento de reafirmação das identidades e em um processo intenso de diálogo com a sociedade”.

### 3.2. A Educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul



FIGURA 04 - Leiva Juliana (estudante indígena - Aldeia Olho D Agua)  
*Acervo da pesquisadora 2013*

Realizar uma pesquisa sobre o discurso identitário de acadêmicos indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul — ainda que o foco da pesquisa seja o ensino superior — sem traçar um breve panorama da educação escolar indígena de uma forma geral no Estado de Mato Grosso do Sul seria ignorar o contexto educativo e cultural desses povos. É fundamental também conhecer o desenvolvimento do seu processo de escolarização principalmente no que diz respeito ao Estado de Mato Grosso do Sul, que se apresenta com tantas peculiaridades nem sempre foram educativas. Segundo Maciel (2009):

A região em questão possui uma rica diversidade sociocultural e abrigou/abriga inúmeros povos indígenas. Cada um dos grupos étnicos vivenciou uma situação particular e específica no tocante à educação escolar indígena, mas é possível verificar pontos em comum em todas essas experiências, sobretudo nos maus-tratos físicos e psicológicos a que foram submetidos inúmeros indígenas nos ambientes escolares. (MACIEL, 2009, p. 129).

A pesquisadora afirma serem as experiências socioculturais e educacionais particulares a cada etnia que vive em Mato Grosso do Sul, mas que em um ponto — que considera-se fundamental no processo de identidade de um cidadão — a experiência escolar,

não foi sempre tranquila e em conformidade com os direitos de cada aluno. Ao contrário, houve época em que esses grupos vivenciaram, em seu processo educativo, pontos comuns que de acordo com a Constituição Brasileira (1988), ferem seus direitos.

Entretanto, o processo de mudanças evoluiu, pois é possível constatar que a educação escolar indígena — em seu contexto geral, bem como no Estado do Mato Grosso do Sul — apresenta um histórico de mudanças gradativas, ainda que inicialmente, em nosso Estado, praticamente não houvesse comprovações de escolas que funcionassem em reservas indígenas. No entanto, após o ano de 1920 surgem algumas escolas de cunho missionário e aquelas mantidas pelo do Serviço de Proteção aos Índios, moldadas de acordo com o modelo de escolas não indígenas que de uma forma bem evidente tinham como propósito a assimilação dos indígenas à sociedade não indígena (CARVALHO, 1995).

Segundo Carvalho (1995, p. 57) “somente após a criação do estatuto do índio (1973) começam a serem desenvolvidos trabalhos que permitiam autonomia as comunidades indígenas possibilitando-lhes atuarem dentro de suas comunidades nas áreas de educação e da saúde”. Assim, projetos de fundações como SUMMER *Institute of Linguists* juntamente como a FUNAI passam também a se preocuparem com programas educacionais principalmente no que se refere à língua Terena.

Em Mato Grosso do Sul, somente em 1987 surgem as primeiras ações governamental na educação escolar indígena. Pouco depois, elabora-se o primeiro projeto de educação indígena voltado para crianças da pré-escola, e tinha como propósito o desenvolvimento das crianças indígena de 4 (quatro) a 6 (seis) anos condizente com sua realidade. Nesse mesmo ano o Centro de Estudos Índigenas - CTI propõe um projeto de educação que tem por objetivo a elaboração de material pedagógico que fosse adaptado a realidade dos Terena. Esse trabalho culminou em uma cartilha para os Terena que propunha trabalhar a valorização da criança terena, abordar questões sobre identidade cultural e a história do povo terena. Percebe-se que a partir dessas ações começam as articulações entre as entidades, ações pedagógicas e a realidade vivida pelos Terena que residem em Mato Grosso do Sul (CARVALHO, 1995).

Outro marco para a educação escolar indígena como um todo no Estado foi a realização do I Encontro Estadual Indigenista em 1990 promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, que tinha como principal objetivo propor ações para resolver os problemas enfrentados pelos povos indígenas sul-mato-grossenses, vislumbrando assim uma política educacional para os povos indígenas. “O encontro reuniu lideranças

indígenas, linguistas, antropólogos, responsáveis por entidades governamentais e não governamentais, que debateram várias questões nesse momento como, por exemplo, a real situação da educação escolar indígena regional”. (BRASIL, 2007, p. 204).

O evento foi de grande dimensão com palestras discussões de grupos de trabalho sobre as mais diferentes temáticas dentro do universo indígena, questões como educação, recursos humanos e infraestrutura. Ao final do encontro, os debates resultaram na criação de uma proposta educacional para ser aplicada nas escolas situadas nas aldeias indígenas, ação que implicaria em uma política educacional que viabilizasse recursos necessários para colocar em prática as essas ações (BRASIL, 2007).

Desse modo, as Diretrizes da Educação no Estado do Mato Grosso do Sul foram sendo traçadas ao longo das últimas décadas, ainda que a passos lentos. Em 1991 após uma importante reunião organizada pela Secretaria de Educação do Estado foram feitas as Diretrizes da Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul que tinha como eixo principal garantir que as os indígenas tivessem acesso a propostas curriculares que valorizassem sua cultura e considerasse seus mecanismos próprios de aprendizagem. Essa proposta partiu das Diretrizes Gerais da Educação Indígena que já propunha uma escola com características próprias que respeitasse a cultura, a língua e costumes dos povos indígenas (CARVALHO, 1995).

“Vê-se portanto, que é recente o início de um trabalho de discussão da especificidade da educação escolar indígena no Estado”. (NINCAO, 2003, p.64). E são essas discussões que desencadeiam uma série de propostas e diretrizes da educação escolar indígena que possibilitarão que os indígenas principalmente os Terena utilize a escola como um instrumento de defesa empoderamento, e não de dominação.



FIGURA 05– Estevão Reginaldo (Professor da Aldeia Água Azul - TI Buriti)  
*Acervo da pesquisadora 2013*

Muito foi conquistado, mas ainda observa-se que o currículo e o calendário de muitas escolas nas aldeias e outras que atendem a comunidade indígena não estão totalmente adequados. Os professores que atuam nessas escolas geralmente não estão preparados para lidar com seus alunos indígenas. A verdade é que educação se faz com parcerias e nem todos ainda estão engajados nessa causa.

No Mato Grosso do Sul, especialmente entre a população Terena, somente algumas lideranças estão esclarecidas sobre o processo educacional vigente, sobre o que está sendo discutido a nível de uma política diferenciada. A questão é que a maioria desta população ainda não sabe claramente qual tipo de educação escolar é melhor para tribo. (CARVALHO, 1995, p.91).

Os avanços conseguidos nos últimos anos com a educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso do Sul, apontam que o caminho está sendo trilhado no sentido certo buscando definições e aplicações das leis que favorecem a educação indígena tanto a escolar quanto a universitária e que se dê de forma diferenciada valorizando os povos indígenas, sua identidade cultural e individual.

Dessa perspectiva, Mato Grosso do Sul, um dos estados que registra maior população indígena e ações para valorização do indígena — conta ainda com políticas públicas como as

cotas para indígenas ingressarem nas universidades públicas, bem como em universidades particulares, oportunizando, com essas políticas e com programas que oferecem bolsas para acadêmicos indígenas, o ingresso e a permanência no Ensino Superior.

### **3.3. Educação superior indígena: perspectivas e desafios**

Na sociedade brasileira atual com uma forma de governo chamada de democracia, tem como definição a pluralidade, igualdade de oportunidades, assim como, o convívio com a diversidade. Todos têm o direito a participar dos espaços e processos de ensino, pelo menos pelo que prevê a constituição brasileira em vigor.

A Constituição Federal (1988) em busca de promover “o bem estar de todos”, sem distinção de origem, etnia, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma que julgue-se como discriminação prevê a igualdade de condições para acesso a níveis mais elevados de ensino – ensino superior por exemplo. Em busca dessa igualdade de condições o Brasil por meio de seus governantes vem adotado medidas compensatórias como por exemplo o acesso a universidades por meio das cotas, das quais não somente a população economicamente menos favorecida, mas também os negros e os povos indígenas.

No que diz respeito aos povos indígenas:

Há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior. Uma simples pesquisa em sites e jornais no início dos anos 2000 mostra os dois caminhos: o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil. (LIMA e HOFFMANN, 2004, p.162)

O primeiro viés está relacionado à educação escolar indígena que culmina na formação de professores indígenas, já o segundo viés justifica a necessidade dos indígenas, de se profissionalizarem, ou seja, buscarem saberes científicos para contribuir com a resolução dos problemas que enfrentam em suas comunidades, principalmente no que diz respeito a demarcação de terras.

Contudo, a expansão da educação escolar indígena, assim como o surgimento de uma nova categoria – o professor indígena, teve junto a este surgimento poucas medidas voltadas para efetivamente formar esses indígenas para exercerem o cargo de professor, lamentavelmente, são poucas iniciativas como cursos de licenciatura intercultural indígena, ou seja, um curso voltado para as especificidades da educação escolar indígena (LIMA e HOFFMANN, 2004).

De forma que da mesma maneira que a atenção dedicada ao Ensino Fundamental e médio para indígenas, se reverteu em melhorias quanto ao acesso e qualidade, ao longo dos últimos anos, há a necessidade de reestruturação do ensino superior ofertado aos indígenas. A política de ação afirmativa deve estar adequada amplamente às especificidades da situação indígena, pensando mecanismos que não produzam apenas acesso ao ensino superior, mas também a permanência desses indivíduos culturalmente diferenciados no âmbito das universidades.

A partir do ano 2000 um dos temas mais discutidos pela população brasileira foi a criação de políticas de inclusão para os considerados historicamente excluídos, visando a entrada desses grupos nas universidades brasileiras o que hoje é conhecido por “cotas”.

As Políticas de Ação Afirmativa, dentre elas as cotas para acesso de negros e indígenas ao ensino superior, estão na pauta das discussões políticas, sociais e acadêmicas neste momento no Brasil. O tema cota, que busca promover o princípio da igualdade em prol das minorias raciais e étnicas, é polêmico, estando, desde o ano de 2002, inserido nas discussões de algumas Universidades Públicas Estaduais e Federais deste país, inclusive na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. (CORDEIRO, 2008, p. 25).

Dentre os grupos ditos minoritários — citados na definição de “cota” afirmada por Cordeiro — que se beneficiariam das medidas afirmativas encontra-se a população indígena que reside em território nacional. É contraditório que em uma política de inclusão haja justamente um grupo excluído, o que aconteceu com os indígenas, já que desde o início das discussões sobre cotas falava-se tanto em cotas para negros, mas pouco escutávamos sobre os indígenas, que legalmente também se encaixam no sistema de cotas nas universidades brasileiras. Justamente por isso essa dissertação tem tanta relevância, por ressaltar que assim como os negros os indígenas historicamente foram e ainda vem sendo segregados.

Já existem ótimos trabalhos e pesquisas que tratam das cotas como um todo e cotas para negros como o artigo Poder, *Discurso e Silêncio: “14 de maio: o dia que ainda não terminou”* de Marlon Leal Rodrigues, no qual analisa aspectos elementares sobre os discursos da situação do negro no Brasil e algumas relações com as cotas para ingressar em Instituições de Ensino Superior; e *Mídia, redes de memória e trajetos dos sentidos: produção de sentido do sistema de cotas* de Claudinei Marques Santos & Marlon Leal Rodrigues, em que são analisados os sentidos discursivos sobre o sistema de cotas para afrodescendentes no Brasil por meio do discurso da imprensa. Trabalhos que põem em discussão a entrada de estudantes por meio das cotas no ensino superior e como tem sido

esse processo, assim como as causas e conseqüências que isso traz para a educação superior. No entanto ainda existem poucas pesquisas, que tratam das cotas destinadas a indígenas, sendo que merece destaque a tese de doutorado *Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*, da Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves, na qual identificou e analisou a quem se atribui o sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas do ingresso à formatura, pesquisa realizada no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Assim, não se pode deixar de ratificar a contribuição desse trabalho que relata sobre o reflexo das cotas que abrangem entre outros grupos os indígenas. E a dissertação: *Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)* de Fernando L. Oliveira Athayde, acerca da inserção dos acadêmicos indígenas cotistas no Ensino Superior Público.

De forma que a Constituição Federal de (1988), no inciso I do artigo 206, tem como princípio a chamada “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” para se “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, assim almeja-se uma sociedade com instituições de ensino disponíveis para todos, mas sabemos que na realidade isso pouco acontece e que quando acontece deve-se pensar em quais circunstâncias e como isso se dá.

Atualmente já se reconhece os povos indígenas e suas formas particulares de organização, assim como seus costumes, seus saberes culturais e formas próprias de transmissão de conhecimento. Essa conquista é fruto de uma conquista conseguida a duras penas ao longo dos últimos séculos. Prova de todas essas mudanças principalmente em relação à educação é o empoderamento da instituição chamada de escola pelos indígenas. Nesse sentido tem-se que:

A escola, historicamente, um espaço de imposição de valores e assimilação da economia de mercado – devoradora de identidades –, a partir dos direitos educacionais dos povos indígenas, passa a ser reivindicadas pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias, baseadas na interculturalidade e na autonomia política. (GUIMARÃES; VILLARD 2010, p.19).

É perfeitamente compreensível portanto, que as comunidades indígenas reivindiquem o acesso à educação, uma vez que reconhecem a importância da escolarização em suas vidas, ainda que esse processo principalmente o da educação escolar tenha historicamente causado muitos embates, dentre eles a tentativa do “apagamento” de suas identidades. De forma que no âmbito social atual ao buscar o ensino superior — o indígena está fazendo um movimento

de reafirmação de sua identidade, em um jogo de diálogo com a sociedade nacional, já que muitos buscam o aperfeiçoamento profissional para ajudar suas comunidades, impedindo assim que um não indígena esteja a frente dos interesses de suas comunidades, como por exemplo, os professores que não são indígenas, mas atuam nas escolas dentro das aldeias indígenas.

As ações afirmativas se pautam no princípio de igualdade, mas quando se refere à educação superior indígena, é necessário ter o cuidado de garantir a autonomia dos povos indígenas e a pluralidade desses povos que têm suas formas próprias de aprendizagem. Conforme Hoffmann (2005), como decorrência da implantação de ações afirmativas para os povos indígenas no Brasil:

Determinações constitucionais voltadas à garantia do exercício de direitos culturais diferenciados aos povos indígenas. b. políticas de ação afirmativa implantadas no país na virada do milênio, em meio às quais se situam, de um lado, a perspectiva de criar alternativas econômicas e sociais para a garantia dos projetos políticos coletivos destes povos, e, de outro, as demandas por ascensão social e carreira individual, ambas vistas como justificativas igualmente legítimas para a invocação de direitos diferenciados. (HOFFMANN, 2005, p. 02).

Essas conquistas de espaços, tanto na educação escolar, quanto no ensino superior, tornaram-se possíveis graças aos relevantes avanços ocorridos no decorrer dos últimos anos em relação à educação para indígenas. No entanto, a multiplicidade de ideologias e de identidade de cada povo apresenta reflexões imprescindíveis no que tange à melhor forma de implantar as políticas públicas de ensino pautadas na igualdade de condições.

Deve-se acrescentar ainda que existem grandes desafios que o poder público precisa enfrentar em relação a esse aspecto. Um deles é o fato de implementar políticas públicas que atendam as especificidades dos diferentes povos, de forma a preservar a autonomia deles. É principalmente neste sentido a preocupação com a participação das comunidades que serão atendidas pelas medidas de inclusão.

Com a implantação da política afirmativa de cotas e por esforço pessoal, os indígenas têm a possibilidade de terem seus estudos financiados ou apoiados para que estudem nas cidades e adquiram conhecimentos e posteriormente retornem às suas comunidades para atuarem profissionalmente e lutarem por seu povo. No entanto, entrar em universidades públicas não tem sido o verdadeiro desafio, mas manter-se nelas. As bolsas oferecidas pela FUNAI, por exemplo, têm servido como suporte quase único para esse ingresso. O que se pode perceber é que não há um programa de bolsas realmente transparente e consolidado. Ironicamente boa parte dos recursos que os indígenas recebem para custear seus estudos são

usados para o pagamento de mensalidades em universidades privadas, isso porque estão situadas em cidades próximas às terras indígenas (HOFFMANN, 2005).

Certamente há necessidade de uma adequação ampla às especificidades da situação indígena, quanto ao acesso à universidade, de forma que se busquem mecanismos de acesso à universidade que não façam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afrodescendente e indígena, pois devem considerar a necessidade de instituir políticas que estejam voltadas para povos como um todo, isto é, beneficiar mais do que indivíduos beneficiar a coletividade para que possam manter-se culturalmente diferenciados.

É importante frisar que as organizações indígenas<sup>12</sup> ainda pouco têm pensado sobre a questão do ensino superior, já que estiveram e estão ainda bastante preocupadas em manter as terras de seus povos e garantir bases para a subsistência. Em diversas regiões do país a busca por parte dos indígenas pelo acesso ao ensino superior tem surgido com mais força nos últimos anos e iniciativas no sentido de formar profissionais também.

Embora o acesso e, principalmente a permanência dos indígenas seja ainda pequena no ensino superior, existe um bom conjunto de pesquisadores indígenas muitos inclusive que possuem títulos de mestrado e doutorado, intelectuais do movimento indígena, que têm como metas para o seu povo, primordialmente, a formação no campo da pesquisa e dos quadros técnico-intelectuais.

Esses intelectuais indígenas são os que veem o acesso às universidades como muito importante, já que as cotas podem servir como um instrumento valiosíssimo para a situação de povos territorializados, mesmo que muitos de seus integrantes não tenham localização determinada para morar. Esse acesso é importante também para aqueles que, motivados pela busca da educação, buscam os centros regionais ou mesmo as cidades distantes para participarem do processo de escolarização formal.

No entanto, as cotas, na questão dos indígenas, não são suficientes se não houver adequações significativas nas universidades, de forma que estas tenham como reflexo em suas práticas — por meio da diferença étnica — um olhar sobre quem se desloca de um contexto sociocultural e linguístico diferente, pois embora os indígenas sejam conhecedores dos

---

<sup>12</sup> As associações e organizações indígenas surgiram em várias regiões do Brasil, na década de 1980. Mas foi após a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, que elas se multiplicaram devido a possibilidade dessas associações se constituírem como pessoa jurídica.

costumes e da cultura do não indígena (não se esqueça indígena), seus códigos culturais são distintos. De acordo com Lima e Hoffmann (2004):

Os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros. (LIMA; HOFFMANN, 2004, p 17).

Dessa perspectiva, as universidades brasileiras, tanto públicas como privadas, precisam estar estruturadas para receberem esses grupos, historicamente segregados. Isso implica, entre outros aspectos, repensar seus conteúdos curriculares, bem como abrir áreas de pesquisa que contemplem esse público alvo.

O que se presencia no cotidiano das universidades com políticas de acesso diferenciado para indígenas, ou as que possuem cursos de formação de professores indígenas, é que as soluções adotadas não mostram que essas Instituições se livraram do peso da administração tutelar historicamente constituído entre povos indígenas e Estado brasileiro. Isso pode ser comprovado, por exemplo, quando determinadas universidades solicitam para a inscrição dos indígenas em vestibulares a “carteira da FUNAI” (documento emitido pela Fundação para indivíduos indígenas), que constantemente é tomado como uma cédula de registro geral, conhecida carteira de identidade, o que não deveria acontecer, já que todos os brasileiros têm que ter sua Carteira de Identidade (CARVALHO, 1995).

Dada a diversidade cultural e diferenças sociais dos diferentes grupos a oferta de educação de nível superior deve ser feita de uma perspectiva ampla e cuidadosa, pois a educação superior é também um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades dos povos indígenas que lhes permite a conquista da chamada cidadania, por meio do direito de acesso aos bens do mundo contemporâneo.

A inserção dos indígenas nas universidades fazendo com que se tornem profissionais capazes de articular os conhecimentos adquiridos em relação a tradições de seus povos, é uma forma de permitir aos demais membros da sociedade que se desfaçam da visão estereotipada que muitos têm de que eles, os indígenas, são incapazes intelectual e profissionalmente. Por isso esta pesquisa é tão significativa para o campo científico, ambiente acadêmico e as comunidades indígenas, pois possibilita que a discursividade desses indígenas acadêmicos cotistas, evidencie a luta pela conquista de seu espaço e valorização de sua cultura.

## CAPÍTULO IV

### 4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*(...) A Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.*

Orlandi (2009, p.26)

#### 4.1 Discutindo o surgimento da Análise do Discurso de linha francesa

A Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD, nasceu na década de 60 na França por meio das teorias de Pêcheux, junto à figura de Jean Dubois – linguista e lexicólogo envolvido com as questões linguísticas de sua época. No entanto, essa disciplina teórica já vinha sendo incorporada nos estudos da época desde o século XIX a partir da semântica histórica. Como o próprio nome sugere a AD estuda o discurso de forma a fazer uma interpretação da produção de sentidos, pois conforme afirma Maingueneau, (1993, p.11) “A análise do Discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando o sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito”.

Na AD entende-se que sentidos não são postos, e as palavras não possuem um sentido único, entretanto por meio da historicidade, os sentidos poderão ser construídos de forma que satisfaçam a demanda sócio-comunicacional de determinado momento. É o caso da palavra madrasta que figurava nos dicionários, inicialmente, da seguinte forma:

“f. f mulher, que cafa com viuvo , diz-fe madrafta a respeito dos filhos do primeiro matrimônio do marido: as madraftas tem contra fi a opinião de duras-, e iniqua para os enteados , daqui as frases,, ódio de madrafta ,, e em Bernardes Lima ,, efte gado be de madrafta.§ fi Pátria madrafta, e não mãi dos filhos beneméritos”. (BLUTEAU, 1728, p. 41).

Desta forma, a palavra madrasta figurava com sentido de mulher que se casava com viúvo, e atualmente remete o leitor não apenas aquela que se casa com um viúvo e sim a toda aquela que se casa com um homem que já teve outra esposa, como pode ser visualizado nos

dicionários atuais como: “s.f. mulher em relação aos filhos de casamento anterior do marido; adj.fig. má, ingrata”. (HOUAISS, 2009, p. 477).

Dessa perspectiva, para Pêcheux (1983), a enunciação de uma mesma materialidade linguística, em diferentes condições, pode gerar vários efeitos de sentidos. A língua, sob a ótica teórica da AD, é incompleta, é heterogênea, uma vez que é afetada pela história, a língua está favorável aos deslizes, aos diversos sentidos, à ambiguidade. A Análise do Discurso não se ocupa da gramática da língua, ainda que esta seja relevante foco de interesse, mas se dedica ao discurso, à palavra em movimento, e ao seu sentido. Sentido que atravessa o sujeito levando-o a construir um determinado discurso que se constitui em meio às condições de produção.

Então, pode-se considerar que o discurso não é formado no sujeito, mas, o sujeito é formado por um processo sócio-histórico e ideológico que torna possível a constituição do discurso. Analisar as condições em que o sujeito está inserido é imprescindível à análise do discurso construído por ele. Dessa forma, o discurso é permeado por formações discursivas nas quais está imerso. Como afirma Pêcheux (1983), as formações ideológicas e as várias formações discursivas estão interligadas e determinam o que pode ser dito ou não.

A Análise do Discurso, mesmo sendo uma teoria interdisciplinar, ao longo de seu percurso histórico sofre mudanças consoantes ao movimento histórico-social, em razão do qual toda teoria sofre efeito.

Em seu surgimento, a AD tem a contribuição de três outras abordagens: a psicanálise, a linguística e o Marxismo. De acordo com Orlandi (2009) a linguística — considerando a não-transparência da linguagem — tem como objeto a língua, de forma que esta tem sua própria ordem, são esses elementos fundamentais para a AD. A contribuição da psicanálise encontra seu lugar no deslocamento da noção de homem para a de sujeito, de forma que esse sujeito se constitui na relação com o simbólico e com o histórico. Do marxismo tem se o legado do materialismo histórico, que permite considerar a língua em relação ao histórico na produção de sentidos, uma forma não abstrata da língua.

No entanto, essas três contribuições não ocorrem de maneira absolutista, já que a AD, em si, não se detém apenas ao objeto da linguística, não se restringe as teorias psicanalíticas nem mesmo se deixa dominar pela teoria marxista (Orlandi, 2009). De forma que é importante afirmar que um grupo de estudiosos linguistas e alguns não linguistas que serão citados a seguir — do surgimento da AD até o presente século — contribuiu para que

chegasse ao que se conhece sobre a disciplina e seus domínios na atualidade, ainda que alguns deles não fossem linguistas.

A conjuntura intelectual da AD foi se compondo de teóricos que concebiam o texto como algo além da estrutura inicial ou micro textual, ou seja, estruturas gramaticais da língua. De forma que passam a se articularem “em torno de uma reflexão sobre a ‘escritura’, a linguística, o marxismo e a psicanálise, assim, esses novos teóricos e também estudiosos da linguagem começam defender que a língua tem uma “ordem própria” (Orlandi, 2009, p.19). Assim o texto passa a ser compreendido como produção de um sujeito atravessado pela história.

Pêcheux (ano), considerado o fundador da AD e o representante da primeira linha, concebia a Análise do Discurso como uma região teórica (já que não se tratava apenas de uma técnica de análise de textos, mas de uma teoria e de um método de experimentação que é essa teoria materializada) no interior da “ciência das formações sociais” e, dessa maneira, fora da Linguística. Assim, dentro da perspectiva discutida por Pêcheux (1983), a AD apresenta 03 (três) fases: a primeira fase chamada de (AD-1) que tem como referência o texto *Análise Automática do Discurso* (AAD-69) de Michel Pêcheux. Nesse momento, do ponto de vista teórico a produção discursiva é considerada como uma espécie de máquina, ou seja, uma posição mais estruturalista. Como nos afirma Pêcheux:

AD-1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas. A existência do *outro* está pois subordinada ao primado do *mesmo*. (PÊCHEUX, 1983 p. 311).

Em relação aos procedimentos, a AD-1 tem como ponto inicial um *corpus* fechado de sequências discursivas e apresenta um conceito de *sujeito-estrutura* e de um *sujeito-assujeitado*. Percebe-se que essa primeira fase mais “estruturalista” parte das ideias de Saussure, mas o contrapõe em muitos aspectos.

A segunda fase da AD (AD-2) nasce em meio as muitas críticas que sofreu, e ao momento político histórico de revolução pelo qual a França passava no período. Há, nesse momento da AD, um deslocamento teórico, e a noção de “máquina” estrutural e fechada já não pode mais ser sustentada. De forma que:

Dentre as configurações com que Pêcheux sinaliza nesta fase uma se tornou relevante nas reflexões que se fizeram/fazem em torno do desenvolvimento da AD: o conceito de formação discursiva que ele toma de empréstimo de Foucault, em uma

re-interpretação que se torna o dispositivo desencadeador do processo de transformação na concepção do objeto de análise da Análise do Discurso. (PINTO, 2006, p. 60).

Assim, a AD- 2 aparece com poucas inovações, há apenas alguns deslocamentos e os avanços são mais observáveis no que se refere ao objeto de análise (PÊCHEUX, 1983).

Na terceira fase da Análise do Discurso (AD-3), surge a necessidade de novas mudanças, de maneira que se faz uma espécie de desconstrução da “maquinaria discursiva”, acontecendo, nesse momento, um jogo de interrogação-negação-desconstrução das concepções da AD. A nova configuração permite à AD abranger o estudo da construção de seus objetos discursivos, assim como dos acontecimentos (PÊCHEUX, 1983).

Além desses aspectos, a partir da AD-3 alguns pesquisadores passam a dialogar com outros teóricos em uma inter-relação com elementos dessas teorias, dentre eles está Mikail Bakhtin. Suas ideias são estudadas em uma inter-relação com a AD, inicialmente pela pesquisadora Jacqueline Authier-Revuz que influenciada pela concepção de linguagem sócio-interacionista do teórico trabalha com a linguagem como uma atividade heterogênia.

Desse modo, pode-se afirmar que a Análise do Discurso se apresenta em um processo “em espiral” de forma que se tenha combinações, entrecruzamentos e dissociações, tanto na escrita como em textos orais, em que as construções de questões e redes de memórias vão permitir o efeito de interpretação. Foram justamente os questionamentos que foram transformando a AD ao longo de suas fases e a tornaram uma teoria aberta a reformulações, o que é compreensível uma vez que já em seu nascedouro era interdisciplinar (ORLANDI, 2009).

A partir dessas reflexões, esta pesquisa situa-se, portanto, discursivamente, tendo como fundamentação teórica essa AD de Linha Francesa de Michel Pêcheux, seguida contemporaneamente no Brasil por Orlandi. A autora traz a AD de Pêcheux para o Brasil, por meio de suas pesquisas desenvolvidas na Unicamp, em Campinas São Paulo. Por sua influência atualmente muitas Universidades no Brasil desenvolvem pesquisas na área de Ciências Humanas, tendo como base a Análise do Discurso de linha francesa.

Atualmente pode-se declarar que a AD de linha francesa é uma disciplina relativamente popular na área da linguagem e das ciências humanas, isso porque no espaço acadêmico vem possibilitando práticas de interpretações de diferentes discursos, de maneira a utilizar a historicidade e a teoria do sujeito para isso, configurando-se como uma das

abordagens teóricas mais utilizada em pesquisas voltadas para os discursos do cotidiano. No início, a Análise do Discurso tinha como foco os discursos de natureza política, no entanto, na configuração atual, tem um contexto bem mais amplo que vai desde os discursos que remetem à contemporaneidade até formulações que marcam a identidade e/ou cultura de determinada comunidade.

Contudo, as teorias anteriores são relevantes para toda ciência que se institui, já que abrem espaços para as primeiras caminhadas, ou seja, formam as bases sem as quais não seriam possíveis os avanços contemporâneos. É imprescindível reconhecer o valor dessas primeiras teorias para que sobre elas se construa o novo, da mesma forma que ocorreu com a AD.

#### **4.2 Contribuições para Análise do Discurso**

Michel Pêcheux, considerado fundador da AD, como já dito, considerava, como um dos grandes desafios no final da década de 60, desenvolver uma forma de realizar a Análise Automática do Discurso em que não ocorressem erros, de maneira objetiva, científica e que não faltasse com a verdade. Pêcheux tinha uma adoração por máquinas, instrumentos e técnicas. A utilização da informática<sup>13</sup>, aliada à Análise de Discurso, foi uma das grandes expectativas da época da AD já consolidada. Michel Pêcheux se configura como um intelectual que viveu intensamente as problemáticas de seu tempo como, por exemplo, as mudanças políticas vividas na década de 60, e foi também fortemente afetado por elas. Essas experiências proporcionaram a ele a alusão a outros saberes, assim como a expansão de sua cultura filosófica.

A construção teórica de Pêcheux é fundamentada por alguns conceitos como o de discurso, sujeito, interdiscurso e formação discursiva. Sabe-se que a AD tem como objeto de estudo o discurso, e, para fazer a análise apresentada neste trabalho é necessário interpretar a posição de onde se constitui o sujeito considerando as demais condições de produção de sentido. Não se pode esquecer, ainda, que o sujeito é um ser histórico e marcado pelas ideologias. A Análise do Discurso estuda as formações discursivas, doravante FD que podem ser definidas como aquilo que pode ser dito por um sujeito em posição discursiva num

---

<sup>13</sup> MALDIDIER, D. A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas, SP: Pontes, 2003.

momento dado e numa conjuntura dada (PÊCHEUX, 1975). Nesse sentido Pêcheux se referindo a FD profere:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe “em si mesmo”... mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. Chamaremos, então, formações discursivas aquilo que, em uma conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina “o que pode e deve ser dito”. (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Outro ponto também bastante importante que fundamenta a teoria de Pêcheux é o interdiscurso, nesse sentido, ele formula que o discurso se constitui a partir de um discurso que já estava lá, e que a objetividade material reside no fato de que isto fala em outro lugar e independentemente. Sendo assim, o interdiscurso é o espaço discursivo e ideológico em que se desenvolvem as formações discursivas. É o interdiscurso que forma o discurso do sujeito, a marca que o caracteriza como sujeito, desta forma o discurso só pode ser compreendido na sua ligação com o interdiscurso.

Um dos estudiosos, da época, que contribuiu com a Análise do Discurso é o filósofo Michel Foucault, com sua obra *Arqueologia do Saber* que foi e continua sendo relevante para as pesquisas linguísticas no campo do discurso. O autor apresenta nessa obra conceitos importantes para a AD como as noções sobre discurso, formação discursiva e enunciação. Foucault conceitua o discurso como produto do que ocorre antes dele, ou seja, o que permite sua ocorrência. Assim concebe-o como uma dispersão, já que é formado por elementos que não estão ligados por princípio de unicidade.

Para Foucault, o sujeito do enunciado não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de um enunciado e nem de fonte ordenadora, móvel e constante, das operações de significação que os enunciados viriam manifestar na superfície do discurso. (BRANDÃO, 2004, p 35).

Assim, o discurso atravessa o sujeito, já que existem várias posições possíveis que podem ser assumidas por esse sujeito no discurso. O sujeito não é a fonte, entender um acontecimento discursivo não seria somente levar em conta a perspectiva do sujeito que “produz” o discurso fazendo uso de “suas intenções”.

Outro autor que, contemporaneamente, tem contribuído com a AD é Mikhail Bakhtin. O filósofo foi e continua sendo um dos autores que mais se destacou nos estudos da linguagem, embora não seja linguista, nem seja considerado propriamente pertencente à Análise do Discurso. No entanto, está presente em diversos estudos que se fundamentam na AD, por seus conceitos e categorias sobre a linguagem, sendo que a estudiosa francesa

Jacqueline Authier-Revuz, como já referido, foi uma das primeiras a estabelecer uma aproximação das ideias de Bakhtin às suas pesquisas em AD.

Uma das questões mais relevantes da produção de Bakhtin foi conceber a linguagem como um contínuo processo de interação mediado pelo diálogo e não como um sistema autônomo. Segundo ele, a língua materna, o vocabulário e suas estruturas gramaticais, não são conhecidos por meio de dicionários ou manuais de gramática, e sim graças aos enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos na comunicação real com as pessoas que nos rodeiam.

Conforme essa concepção, a língua existe em função do uso que locutores (enunciadores) e interlocutores (receptores) fazem dela em situações de comunicação por meio da interação verbal. Para o autor (2006):

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2006, p.106).

E completa:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN, 2006, p.107).

Bakhtin faz, assim, uma discussão sobre a linguagem tendo como fundamento o marxismo, destacando o caráter social, interativo e dialógico da linguagem em uma perspectiva que toma a alteridade como constitutiva da linguagem.

Dominique Maingueneau (1993) é outro teórico que contribui significativamente com a AD, apoiado por suas formações filológica, pragmática e linguística. Possenti (2007), discutindo as ideias de Maingueneau, afirma que em sua relação com a linguística e a Análise do Discurso devemos citar três questões que devem ser suscitadas: uma é a concepção de linguagem vista, como dual; outra menção é a de que a AD analisa textos e não temas ou ideias, e por último que, na explanação de um determinado discurso, não se pode privilegiar apenas um de seus aspectos, léxico ou sintático por exemplo. É muito evidente a capacidade

de Maingueneau ao ver o discurso em todos os aspectos do texto e fundamentar o discurso de forma material.

Esse autor (1993) justifica que, como os demais campos de estudo, a Análise do Discurso também faz parte de uma tradição que inter-relaciona o intelectual com a prática escolar, como se relacionasse a filologia com a análise de textos literários de forma a mostrar que as relações da linguagem são relações entre sujeitos de uma sociedade e suas relações de sentidos construídas historicamente.

Jean-Jacques Courtine destaca duas concepções que esclarecem a relação entre linguística e Análise do Discurso: o analista deve ser linguista e ao mesmo tempo não o ser; o discurso, figurando como objeto, mantém uma determinada relação com a língua, e a análise deve se basear nisso. Esse estudioso trata principalmente do momento em que a Análise do Discurso estava em plena reconfiguração, lembrando que esta nasce no berço das teorias marxistas vinculada ao desenvolvimento do pensamento. Por isso, para ele, querer analisar os discursos é pretender mais que um simples trabalho de linguista, era, de certa maneira, almejar ocupar uma posição de herói numa luta teórico-política (POSSENTI, 2009).

### **4.3 A linguagem em estudo**

Os estudos da linguagem sempre são fundamentados em uma perspectiva teórica. Isso compreende estudos linguísticos de base estruturalista que tratam a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras e normas o que constitui a gramática normativa. Por outro lado, há os estudos sobre a linguagem que têm na Pragmática a ciência que faz uma reflexão e investigações sobre os usos da linguagem. Muitos estudiosos a definem e aplicam, a partir de dois enfoques. Em primeiro lugar é vista como a ciência que perpassa toda a linguagem. Segundo Forin (2003, p. 161): “A Pragmática é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística”.

Em um segundo momento, é apresentada — de forma mais restrita — como a teoria que estuda os atos de fala. No enfoque mais amplo dos estudos da Pragmática, todas as abordagens que se propõem a pensar as questões linguísticas a partir da perspectiva do uso estão inter-relacionadas a ela. Diante disso, é possível afirmar que a Análise do Discurso é uma abordagem teórica que se propõe a pensar o discurso a partir da perspectiva do uso.

Os estudos da linguagem, no entanto, vêm de muito antes. Os filósofos, por exemplo, por bastante tempo se detiveram ao estudo da origem da linguagem buscando principalmente suas causas, assim como afirma Chauí, para se referir a palavra e a linguagem:

(...) gregos possuíam duas palavras: *mythos* e *logos*. Diferentemente de *mythos*, *logos* é uma síntese de três palavras ou idéias: fala palavra, pensamento idéia e realidade ser. *Logos* é a palavra racional do conhecimento do real. É o discurso (ou seja, argumento e prova), pensamento (ou seja, raciocínio e demonstração) e realidade (ou seja, os nexos e ligações universais e necessários entre seres). (CHAUÍ, 1998, p. 139).

Essa dupla significação explica essa dualidade da comunicação formal e a leiga (uma deriva do *mythos* e a outra dos *logos*). Contradições sobre a linguagem surgem na Grécia, com os questionamentos: a linguagem é natural aos homens ou uma espécie de convenção social. Questionamentos esses que levam a acreditar que posteriormente que a linguagem como forma de expressão humana é natural, ou seja, inata, mas as línguas são convenções da sociedade considerando-se as condições históricas, econômicas políticas específicas, assim envolve elementos culturais (CHAUÍ, 1980).

Por outro lado, a Análise do Discurso se preocupa em entender a língua enquanto essa faz sentido, em sua relação com o simbólico, o social, próprio do homem e sua história (ORLANDI, 2009).

A Análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2009, p. 15).

Faz-se um estudo da língua não como sistema ou conjunto de regras normativas, de forma estrutural e metódica, mas estuda-se a língua em seu contexto real de uso, de funcionamento, considerando os efeitos de sentido e condições em que os discursos são produzidos.

Pêcheux (1983) rejeita a concepção da linguagem que a reduz a um simples instrumento de comunicação ou, um recurso para enviar informações entre os sujeitos interlocutores.

Portanto, a linguagem não pode ser vista como um elemento abstrato, e sim como uma atividade histórica e social onde se manifesta a ideologia de forma concreta, ou seja, como uma forma de interação social, para a qual o Outro é fundamental na constituição do sentido. Para Brandão (2006):

O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa -a enunciação- desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato de fala e, sobretudo, a interlocutores concretos. Nessa perspectiva, fica evidente que uma linguística imanentemente que se limita ao estudo interno da língua não poderá dar conta do seu objeto. É necessário que ela traga para o interior mesmo do seu sistema um enfoque que articule o linguístico e o social, buscando as relações que vinculam a linguagem à ideologia. (BRANDÃO, 2006, p.8).

Dessa perspectiva, quando se considera o discurso como objeto sócio-histórico não é possível se considerar um estudo apenas da perspectiva da estrutura da língua, teóricos da área da linguagem passaram a buscar ao longo da história compreender a linguagem não mais em função da língua enquanto sistema, mas numa perspectiva mais ampla numa dimensão do que é linguístico e extralinguístico.

Assim a linguagem, ao trabalhar com o discurso em uma perspectiva da interação verbal, é uma forma de produção social, não é neutra, e nem natural e sim um lugar de manifestações ideológicas. Elemento indispensável que liga o homem a sua realidade, pode ser lugar de conflito, e não pode ser estudada fora do contexto social (BRANDÃO, 2006).

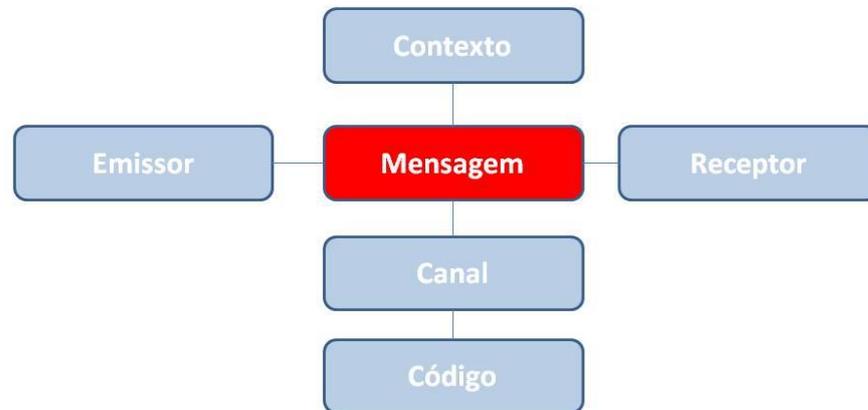
#### **4.4 Discurso e ideologia**

A palavra discurso é muito ampla, e por mais que se possa acreditar ser um conceito já bastante esclarecido aos usuários da língua, o sentido desse termo é por vezes considerado complexo ou mesmo vago. Diante disso, ao se propor analisar os discursos dos cotistas indígenas, nesta pesquisa, na perspectiva da AD, considerou-se pertinente refletir sobre o tema de acordo com alguns estudiosos que abordam essa questão.

A Análise do Discurso ambienta seus estudos nas visões de mundo inscritas no discurso. Pode se observar que a concepção de discurso da AD se distancia da forma como é apresentada Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson sobre as funções da linguagem. Essa teoria compreende os fatores que constituem o ato de comunicação verbal: Emissor, Receptor, contexto, mensagem, canal e código. Conforme esquema apresentado<sup>14</sup> a seguir:

---

<sup>14</sup> Esquemas apresentados conforme: MENDEZ, Ângela Francisca. A Teoria da Comunicação e As Funções da Linguagem. Artigo publicado no site: <http://culturadetravesseiro.blogspot.com.br/2010/12/teoria-da-comunicacao.html>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2014.



Esses fatores que, para o autor, compreendem o ato da comunicação verbal, ele apresenta as funções da linguagem correspondentes, conforme esquema abaixo:



No entanto, na AD produzir discursos não é apenas transmitir informações, pois a língua não é meramente um código em que os elementos se dispõem em forma linear. O funcionamento da língua um contexto imediato e um contexto mais abrangente: histórico. Além disso, compreende os sujeitos e os sentidos que são afetados pela história, pois “as relações da linguagem são relações de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”. (ORLANDI, 2009, p.21).

Todo processo discursivo supõe a existência das formações imaginárias a seguir:

	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A $\left\{ \begin{array}{l} I_A (A) \\ I_A (B) \end{array} \right.$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B $\left\{ \begin{array}{l} I_B (B) \\ I_B (A) \end{array} \right.$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

(Gadet, 1997,p.83)

Pêcheux apresenta — por meio de seus estudos de AD — uma crítica a concepção de linguística de uma perspectiva estruturalista, elaborando uma espécie de redirecionamento do que se convencionou chamar de Corte Saussureano língua/fala, de forma a suscitar questões sobre a epistemologia, a reformulação dos estudos sobre a fala e o questionamento sobre o dispositivo teórico para a análise das condições de possibilidade do discurso. De forma que é nessa inter-relação entre discurso e dispositivo de análise que abre espaço a exterioridade linguística, exterioridade que permite considerar a história da língua, como fato de discurso.

Na dimensão do estudo da noção de discurso inicialmente tem-se os conceitos expostos por Foucault feitos a partir da concepção histórica da produção do sentido. De maneira que conforme Foucault (1999) tem-se um conjunto de elaborações derivadas primordialmente da ordem do discurso:

- Conceito de formação discursiva como discursos organizados, e as condições a que estão submetidos os elementos de uma formação discursiva;

- Campo enunciativo, enumerado como singularidade de acontecimentos. Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente;
- Discurso como uma prática, onde há articulação das outras práticas discursivas;
- Questionamento dos enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como sinal e instrumento de uma pertença, seja de classe social, status social, etc. (GADET, 1997).

É notável que para Foucault o discurso é uma prática que relaciona a língua e outras práticas do campo social, seria o discurso como uma prática discursiva.

Não podemos confundir com a operação expressiva pela qual o indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada num sistema de interferência; nem com a “competência” de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que defiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercícios da função enunciativa. (FOUCAULT, 1986, p.136).

Assim, pode-se observar segundo essa visão que discurso é resultado de diversos sistemas de controle de palavras, resultado de diversas práticas restritivas, desde as que limitam o que pode ser dito aquelas que delimitam a produção do sentido. De forma que estudar o discurso é na verdade caracterizar as inscrições ideológicas contraditórias coexistentes nas desigualdades sociais, implicadas na produção discursiva dos sujeitos e na materialidade discursiva (GADET 1997).

Discurso como uma prática, onde há articulação das outras práticas discursivas, Brandão (2006) afirma que:

Segundo Chauí (1981), o termo “ideologia”, criado pelo filósofo Destutt de Tracy em 1810 na obra *elements de ideologie*, nasceu como sinônimo de atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as ideias “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente”(p. 23).Entendida como “ciência positiva do espírito”, ela se opunha à metafísica, à teologia pela exatidão e rigor científicos que propunham como método.( BRANDÃO, 2006 p.19).

Após determinado tempo ideologia passa a ter seu sentido alterado do que se propunha inicialmente, sendo empregado de forma pejorativa por Napoleão Bonaparte que classificava os ideólogos franceses como nebulosos, abstratos, além de idealistas perigosos. Em Marx

também o termo ideologia é aplicado em seu sentido negativo, pois tanto Marx como Engels criticavam os filósofos franceses dizendo que suas teorias eram abstratas e ideológicas – ou seja, sentido de vago. Assim há apontamentos de que na visão marxista a ideologia é um instrumento de dominação da classe dominante, fazendo com que determinadas ideias passem a ser ideias de “todos”. A ideologia seria uma espécie de ilusão, uma inversão da realidade (BRANDÃO, 2006).

De acordo com Fiorin (2004) existem dois níveis de realidade, uma de essência e outra de aparência, em outras palavras uma profunda e outra superficial. Segundo o autor, a ideologia é construída pela realidade e constituinte dessa realidade. Não é um conjunto de ideias que surgem aleatoriamente criadas por mentes brilhantes, é determinada pelo econômico e social, considerando-se uma dada época, conforme os aspectos principalmente econômicos, de forma que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, ainda que existam visões sociais que permeiam a sociedade. Uma formação ideológica é a visão de mundo de uma determinada classe social, ou seja, um conjunto de ideias que mostram a forma como uma dada classe enxerga o mundo.

No livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Althusser faz uma releitura de ideias de Max, de forma a diferenciar a “teoria das ideologias particulares” da “teoria da ideologia em geral”. Para isso, o autor parte do princípio de que a ideologia tem existência material, não devem ser vistas no campo das ideias e sim das práticas materiais que evidenciam relações de produção. Brandão, ao tratar de ideologia, concorda com o autor:

A existência da ideologia é, portanto, material, porque as relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos. Em outros termos, a ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação um caráter moldador das ações. Isso leva Althusser a concluir que a prática só existe numa ideologia e através de uma ideologia. (BRANDÃO, 2006, p.25).

Althusser (1974) não concorda com a visão de que a ideologia seja uma representação da realidade, ela existe sempre por meio de um aparelho ideológico e é ideologia que interpela o indivíduo em sujeito num processo de constituição e interpelação.

Para o autor, a ideologia não tem uma parte exterior, o que há são diferentes posições ideológicas por vezes antagônicas, no entanto não estão em contradição, de forma que uma ideologia tem um exterior que por sua vez é parte de outra ideologia. Para tanto, tem-se que o sujeito é o sujeito da ideologia não existe outro sujeito senão o da ideologia (GADET, 1997).

#### 4.5 Sujeito

Um dos conceitos mais complexo de definir é o conceito de sujeito. Para melhor entender se faz necessário considerar que:

O conceito de sujeito, sujeito do inconsciente, tal como Lacan o forja ao longo de sua obra, sofre uma série de transformações que, para não serem contraditórias, apuram o próprio conceito, distanciando-o, muito cedo e de maneira definitiva, de qualquer forma — ainda que metafórica — de localização e de substancialização para inscrevê-lo exclusivamente no registro da estrutura. (GADET, p. 65, 1997).

Esse sujeito de Lacan não é somente um dado de base, um lugar do psiquismo, diz respeito ao sujeito da psicologia e da psicologia social. Faz-se tão importante essa concepção de sujeito a partir de Lacan justamente porque a conjuntura na qual a AAD é concebida foi constituída pela contribuição de Lacan.

No tópico anterior discutiu-se sobre o discurso e discurso compreende a construção de sentidos e sujeitos que constroem esses sentidos, de forma que o sentido é a relação por meio da qual o homem estabelece as diferenças, faz as mudanças, criando uma interpretação a partir de si e do Outro, ressaltando assim novas evidências. Assim, Pêcheux, esclarece que toda sociedade em determinado momento histórico, ou seja, a partir de específicas condições sócio-históricas apresentam suas próprias formas de interpelação do sujeito, o que se remete ao fato de que há um Sujeito-Universal que é produzido na/pela formação social na qual os sujeitos se inscrevem. Porém pela interpelação ideológica e esquecimentos que “afetam” e interpelam esse sujeito.

Para o autor, a forma-sujeito religioso e a forma-sujeito de direito, que estão relacionadas a dois momentos históricos a Idade Média e a Idade Moderna. De forma que o efeito da forma-sujeito relatada por Pêcheux (1975) é o de dissimular o objeto do esquecimento n.1 pelo viés do funcionamento do esquecimento n.2, de tal forma que o momento de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada mostre-se como o lugar de constituição do imaginário linguístico, em outras palavras, do corpo verbal.

Pêcheux vai redefinir a inter-relação entre língua, discurso, ideologia e sujeito, considerando que o sujeito do discurso é determinado pelos esquecimentos que o constituem. São eles:

- Esquecimento nº 1, também chamado esquecimento ideológico, em que o sujeito acredita ser a fonte absoluta do seu dizer, a origem do sentido do seu discurso, apagando, inconscientemente, toda e qualquer informação que remeta ao

exterior de sua formação discursiva.

- Esquecimento nº 2, da ordem da enunciação, que se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Apresentando-se como ponto de articulação entre os aspectos linguísticos e a teoria do discurso, o sujeito tem ilusão da transparência de sentido, de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade. Acredita que sabe e controla tudo o que diz, esquece que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito. (BRANDÃO,2004, p. 82).

Pêcheux relata que todo discurso externa a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação de redes de memórias e de trajetos sociais, quer dizer, ele “é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (...) de deslocamento no seu espaço”. (PÊCHEUX, 2002, p. 56).

Dessa forma, a identificação do sujeito não é totalmente plena, já que as relações sócio-históricas são afetadas pelo outro. Não é plena justamente porque há a incompletude do sujeito, da linguagem, e existem os equívocos na língua. Entretanto, são nesses espaços de deslocamento, de desestruturação ou reestruturação que acontecem os processos de identificação do sujeito e as modalidades de subjetivação e que determinam as posições ocupadas pelo sujeito mediante o funcionamento da forma-sujeito.

Os trabalhos de Authier- Reluz em relação a noção de sujeito são relevantes para a AD, em vertente mais atual. Essas pesquisas apontam um sujeito dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente, deixando o inconsciente de ser o centro deste sujeito. *O sujeito perde sua centralidade, tendo em vista que o “outro” faz parte de sua identidade. É, portanto, um sujeito descentrado e constitutivamente heterogêneo, como o discurso também o é.* (grifo nosso) (PINTO,2006 p 73)

O que mais interessa para essa pesquisa é justamente a constituição do sujeito no que pode se chamar de entre-lugar, ou seja o eu e o Outro, pois para pensar o discurso indígena na relação com o discurso ocidental, esta é uma maneira de ler a inter-relação que se estabelece entre esses dois discursos, que se interpõem em uma relação em que o primeiro ocupa o lugar a margem da sociedade; o segundo o lugar ao centro.

Assim, se estabelece a relação de identidade e alteridade, elementos que devem ser considerados se considerar-se o processo de formação do Brasil e a constituição da identidade nacional. Quando se olha para a diversidade que constitui o país, é possível afirmar que existe uma unidade- Brasil, que é ao mesmo tempo o eu e o Outro.

#### 4.6 Condições de produção (CP) e interdiscurso

O objetivo desta pesquisa, como já referido, é: analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul sobre as cotas a fim de saber como o sistema de cotas atua na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena tem de si e do outro, o não indígena. Para tanto, é fundamental o estudo sobre o processo de constituição do sujeito, sobre as questões de identidade/alteridade, bem como o discurso desses acadêmicos e a relação com a exterioridade que o constitui.

Dessa perspectiva, o contexto histórico-social, a situação ou contexto imediato, os interlocutores, tudo isso é chamado de Condições de Produção (doravante CP) e forma a instância verbal produzida, ou seja, o discurso. Esse discurso não é fechado em si mesmo, nem é do domínio apenas do locutor, o que se diz tem significado em relação ao que não se diz; importa o lugar social de onde se diz, para quem se diz e em relação a Outros discursos. De acordo com Pinto (2006):

Os falantes não produzem frases isoladas, mas produzem discursos que envolvem circunstâncias enunciativas que se referem, tanto ao contexto imediato como ao contexto sócio-histórico e ideológico em que tais discursos são produzidos. Diante disso, *é possível afirmarmos que as escolhas feitas pelos sujeitos, para dizer o que dizem, não são aleatórias e compreendem o que os pesquisadores chamam de condições de produção (doravante CP) do discurso.* (grifo nosso) (PINTO,2006 p. 74).

Ainda de acordo com essa perspectiva, Orlandi (2009 p.30) afirma que “os sentidos não estão somente nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. De forma que as condições de produção englobam o contexto ideológico e sócio-histórico. Pode-se dizer, portanto, que as condições de produção do discurso compreendem os sujeitos e a situação, assim como a memória também é parte da produção do discurso, já que a memória faz significar as condições de produção. Segundo Brandão (2006):

Foi Pêcheux (1969) quem tentou fazer a primeira definição empírica geral da noção de CP. Ele o fez inscrevendo a noção no esquema “informativo” da comunicação elaborada por Jakobson (1963, p.214); esquema que, apresentando a vantagem de colocar em cena os protagonistas do discurso e o seu “referente” permite compreender as condições (históricas) da produção de um discurso. (BRANDÃO, 2006, p. 44).

Pêcheux por meio da esquematização do que ele chamou de *formações imaginárias* contribuiu para o amplo estudo das Condições de Produção. No entanto, por mais que Pêcheux tenha avançado em seus estudos sobre as CP, não se desvincula das origens psicossociológicas já estabelecidas anteriormente.

Orlandi (2009) define as CP como sendo os sujeitos e a situação, incluindo também a memória como fazendo parte da produção do discurso.

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2009, p.30).

Dessa forma, é no contexto amplo que se tem os efeitos de sentidos, onde entra a história, a produção de acontecimentos, a memória, que é caracterizada em relação ao discurso, tratada também como interdiscurso. Interdiscurso é “aquilo que fala antes, em outro lugar, independente”. (Orlandi, 2009, p.31). Assim, também denominado memória discursiva, em que o que possibilita o dizer é o já-dito. O sujeito acredita saber o que diz e controlar isso, mas os sentidos não se constituem nele.

(...) há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – 0 que estamos chamando de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. (ORLANDI, 2009, p.32).

Contudo, não se pode confundir interdiscurso com intertexto e nem com intradiscurso, pois o interdiscurso “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. (ORLANDI, 2009, p.33).

O que de fato se faz na Análise do discurso é ouvir o que é dito, aquilo que não foi dito, pois a ausência também significa também estabelece relações de sentido e parte do dizível não pode ser acessado pelo sujeito.

#### **4.7 Formação Discursiva (FD)**

Dentre as concepções chave na Análise do discurso se subscreve a de Formação Discursiva doravante FD, ainda que essa noção seja polemizada, é o que permite o que possibilita entender o processo de produção dos sentidos, a relação com a ideologia. Pode-se

definir a Formação Discursiva como: “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2009, p.43).

Pêcheux resgata o conceito de FD de Foucault (1995), fazendo uma re-interpretação — e, a partir dessa concepção, reformula importantes reflexões, ao longo do desenvolvimento da AD, sobre esse conceito. Para Foucault (Idem, *ibid*), a Formação Discursiva (FD) significa:

(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1995, p.136).

Essa noção de Formação Discursiva introduzida por Foucault é reinterpretada por Pêcheux a partir de sua perspectiva no quadro materialista de Althusser. Ao passo que Althusser caracterizava a FD, como dispersão, raridade, unidade dividida e sistema de regras, fundamentado em uma concepção que deixa em aberto a textualização final. (PÊCHEUX, 1971).

As Formações Discursivas podem ser concebidas como: “regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações”. (ORLANDI, 2009, p. 43). A relação com o interdiscurso traz a possibilidade de se dizer o, o já- dito. Os sentidos não estão prontos determinados pela língua, tudo depende das relações estabelecidas, em que aparecem as contradições, as metáforas e as ressignificações.

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra ‘terra’ não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem-terra e para um grande proprietário rural. Ela significa diferente se a escrevemos com letra maiúscula Terra ou com minúscula terra etc. (ORLANDI, 2009, p. 44).

Se as condições de produção são diferentes, também são diferentes os usos e assim podem ser referidas diferentes formações discursivas, por isso, o conceito de Formação Discursiva é tão importante na Análise do Discurso e, conseqüentemente, para o analista, já que — observando e se remetendo a uma dada formação discursiva em lugar de outra — se pode compreender o sentido que está dito ali.

#### 4.8 Paráfrase e Polissemia

Ao se discutir linguagem e discurso, surgem muitos contrapontos entre o que é igual e o que é diferente. Mas quanto ao funcionamento pode se destacar que a linguagem funciona embasada nos processos parafrásticos e polissêmicos. Mas o que é afinal paráfrase e polissemia? Pode-se dizer que processos parafrásticos são os que todo dizer há algo que se mantém, o dizível, a memória. De forma que a paráfrase constitui a retomada aos mesmos lugares do dizer, são diferentes reformulações do mesmo que foi dito. Enquanto que na polissemia, há um deslocamento, uma ruptura de processos de significação (ORLANDI, 2009).

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 2009, p.36).

Dessa maneira, a relação das condições de produção e a interpelação do sujeito pelas ideologias fazem com que esse sujeito acredite que é senhor de seu discurso tendo a falsa impressão de que o discurso nasce nele, no entanto, não tem consciência que tudo é um jogo de imagens e que ele é levado a ocupar determinado lugar em um grupo social se constitui em uma situação de assujeitamento do sujeito como ideológico.

É desse modo que na Análise do Discurso, distingue-se o que é criatividade do que é produtividade. A “criação” em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo perifrástico, as produtividades mantêm o homem em um retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Por exemplo, o sujeito produz frases da sua língua, mesmo as que não conhece, as que nunca ouviu antes, a partir de um conjunto de regras de um número determinado. “Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Interrompem assim, sentidos diferentes”. (ORLANDI, 2009, p. 37).

Assim, também na relação da paráfrase e polissemia é importante que o analista do discurso compreenda a inter-relação do político e do linguístico na constituição dos sujeitos ideológicos, na produção de sentidos, em um espaço demarcado pelo simbólico.

#### 4.9 Identidade/alteridade

A identidade propriamente dita não é um conceito concebido e fundamentado pela AD, no entanto, conforme palavras de Ferreira<sup>15</sup>,

[...] os analistas do discurso dispõem, então, de um aparato teórico complexo, composto por conceitos que se articulam engenhosamente na famosa ‘rede’ do discurso, aquela composta de fios e furos operando com igual relevo, contam com um dispositivo analítico sólido, sem ser engessado, que ganha vitalidade ao ser mobilizado nas análises, e conseguem assim, a partir dos materiais e arquivos selecionados, produzir gestos de leitura muito particulares”. (FERREIRA, 2006, p.45).

A autora defende que existem teorias que mesmo não pertencentes ao campo da Análise do Discurso contribuem solidamente na constituição do aparato teórico do analista, como é o caso da identidade.

Identidade é um termo complexo de definir uma vez que assume características diferentes de acordo com a concepção que fundamenta a investigação. O termo identidade de origem latina, segundo Houaiss (2009, p.1043) significa: “1.Qualidade do que é idêntico 2.conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”. Como é possível observar ao estudar o tema, a identidade é difícil de definir, porém, é a chave de muitos estudos das ciências humanas, assim como objeto de várias definições algumas mais específicas outras mais indefinidas. A identidade está em relação a formação do indivíduo o que faz ele existir, mas não se pode esquecer que o indivíduo por si só não se constitui, ele é fruto de relações sociais de um processo histórico e interpelado por diferentes ideologias e discursos. Desta forma, quando se refere à identidade deve-se considerar duas vertentes: o grupo ao qual este indivíduo pertence e ainda, os aspectos culturais deste grupo.

Para esta pesquisa foram escolhidos 03 (três) teóricos que tratam do tema identidade: Stuart Hall atuante na área dos Estudos Culturais, por tratar da identidade na pós-modernidade de forma que suas ideias vêm ao encontro do objeto dessa pesquisa inserido também na pós-modernidade; o sociólogo Michel Maffesoli, que igualmente a Hall concebe a identidade como um elemento que emerge decorrente da pós-modernidade, além de trazer outras

---

<sup>15</sup> FERREIRA, M. C. L. (2006). Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história. Análise do Discurso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://spider.ufrgs.br/discurso>. Disponível em: <[http://www.Discurso.ufrgs.br/impressao.ph3?id\\_article=18](http://www.Discurso.ufrgs.br/impressao.ph3?id_article=18)

contribuições para a análise contida nessa dissertação com a Teoria do Cotidiano, pois segundo ele é na diversidade do dia-a-dia que a vida se constrói por isso a importância de se conviver com a diferença. (MAFFESOLI, 2000).

O terceiro teórico, e não menos importante que os outros, o sociólogo Zygmunt Bauman — que trata de muitos temas como a modernidade, o fenômeno Globalização e identidade, mas para esse estudo serviu de aporte principalmente seu livro: *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, no qual o próprio autor assume que o tema identidade é por natureza, intangível e ambivalente.

A questão da “identidade” — por estar intrinsecamente ligada ao social — tem merecido uma longa discussão e reflexão por parte dos pesquisadores que atuam nas áreas da Linguagem e da Sociologia, assim como por teóricos atuantes nos Estudos Culturais, como, por exemplo, Stuart Hall para quem as concepções de identidade devem ser divididas em “[...] sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno”. (HALL, 1999, p. 10), sendo que se detém principalmente no sujeito pós-moderno, além de discutir sobre a crise de identidade. Hall mostra ainda a tese dos cinco descentramentos do sujeito moderno que seriam: a rejeição do mito do *homo economicus*; a lógica oriunda do inconsciente; a autoria sem individualidade; o “poder disciplinar” foucaultiano, e, a abertura promovida pelo feminismo. Ainda para Hall:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p. 13).

De maneira que com os indígenas não é diferente, o que ocorre é que essas contradições e conflitos, sejam políticos ou ideológicos, têm suas dimensões ampliadas, já que para se relacionar com o Outro — não indígena, esse primeiro precisa se desvincular bastante de sua identidade indígena, entretanto de forma a não abandoná-la apenas resignificá-la.

Outro teórico que traz contribuições sobre identidade que se aproximam da clássica discussão sobre o tema é Michel Maffesoli (2000), autor que se destaca por tentar procurar entender o homem dito comum evidenciando-o como alguém extremamente significativo.

De forma que para esta pesquisa buscou-se, na Sociologia crítica de Michel Maffesoli, referências sobre a Teoria do Cotidiano uma vez que se reconhece que é na diversidade cotidiana que a vida se constrói, e este estudioso afirma que é essa pluralidade que alimenta e fortifica as habilidades para respeitar e conviver com as diferenças - elemento

fundamental no qual está inserido o objeto de pesquisa dessa dissertação (MAFFESOLI, 2000).

Contudo, as discussões de Maffesoli, apenas em alguns pontos se aproximam da de Hall. Um exemplo seria o fato de os dois evidenciarem a identidade como um elemento emergente decorrente da pós-modernidade. O distanciamento ocorre justamente quando Maffesoli afirma que o que existe de fato é uma lógica de identificação, que se sustenta pela existência de um processo, como se fosse um deslize da identidade rumo a identificação.

Outro elemento considerado por Maffesoli (1984) é no que se refere às máscaras utilizadas pelos indivíduos da sociedade que têm infinitas facetas (silêncio, abstenção, cinismo, astúcia) e servem tanto para manter a dominação como para resistir e impedir a completa subjugação e ou manipulação, marca da pós – modernidade.

Já para Zygmunt Bauman (2005) a identidade está relacionada com o colapso do estado de bem-estar e o emergente sentimento de insegurança causado pela instabilidade provocada pelo mercado de trabalho. Para ele as identidades sociais, culturais e sexuais se tornaram transitórias e qualquer tentativa de tornar a identidade algo “sólido” está fatalmente condenada ao fracasso. Dessa forma, a discussão sobre identidade é socialmente imprescindível, pois a delicada e inconstante condição da identidade não pode mais ser ocultadas.

Entre vários aspectos referentes a identidade que o sociólogo Zygmunt Bauman discute, sua maior contribuição para esta pesquisa é justamente quando traz à tona a ideia de “identidade nacional”. Segundo ele:

(...) ‘identidade nacional’, não foi ‘naturalmente’ gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um ‘fato da vida’ auto-evidente. Essa idéia foi *forçada* a entrar na *Lebenswelt* de homens e mulheres modernos – e chegou como *ficção*. Ela se solidificou num ‘fato’, num ‘dado’, precisamente porque tinha sido uma *ficção*, e graças à brecha dolorosamente sentida que se estendeu entre aquilo que essa ideia sugeriu, insinuava ou impelia, e *ao status quo ante* (o estado de coisas que precede a intervenção humana, portanto, inocente em relação a esta). (BAUMAN, 2005, p. 26).

A identidade nacional nasceu assim, quase como que imposta, e foi à base de muito convencimento para se tornar uma realidade, lança-se a ideia de “natividade”, o Estado e a Nação visava a obediência, subordinação de seus indivíduos. De forma que as identidades nacionais se deram de formas diferentes das demais identidades sem reivindicar adesão exclusiva, uma vez que não admitia adversários, já que foi minuciosamente construída pelo Estado.

Para Bauman (2005), não se podem buscar respostas prontas e acabadas quando se refere ‘a identidade ou mesmo os problemas que a envolvem, o que segundo Hall (2000) chama-se hoje “crise de identidade”, isso porque existe questionamento que não podem ser respondidos a contento, pois como afirma Bauman (2005, p. 30) “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer `natural`, a `identificação se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um `nós` a que possam pedir acesso”.

Essa crise causa abalo justamente porque existe um anseio por segurança, por uma identidade que seja definida, estar fixo, de forma inflexível, mas nos tempos modernos essa fixação e unicidade se tornam um sentimento ambíguo.

No mundo contemporâneo as sociedades não são mais constituídas de sujeitos unificados. Segundo Haal (2006), os sujeitos manifestam diferentes identidades em diferentes momentos, porque os de significação e de representação cultural não são unificados e estão sempre se multiplicando. As sociedades indígenas hoje não são mais como há quinhentos anos atrás. Os jovens índios, em parte das aldeias, estudam, usam computador, celular, têm e-mail, ouvem músicas em aparelhos eletrônicos de última geração, muitas jovens pintam o cabelo, as unhas, usam sapatos de salto, e cada vez mais fortalecendo sua identidade indígena. (URQUIZA, 2013, p. 327).

No mundo globalizado de individualizações, a identidade é ambivalente, ficando difícil perceber quem é um ou outro pelas relações sociais que se intercambiam. No movimento identidade/ alteridade em que o sujeito é ele, mas também é o outro, o tema diferença entra em debate, pois a identidade e a diferença se interligam num jogo de imagens. Tratar de cultura no âmbito do poder e do conflito pode ser um meio para que se entenda a pluralidade e a diferença dos povos brasileiros.

Para esta pesquisa, portanto, a discussão suscitada a respeito da identidade/alteridade possibilita ouvir a voz do “colonizado” aquele que para sobreviver, necessita aceitar o lugar que lhe é dado, ainda que seja um lugar desprivilegiado e se coloque em posição de exclusão, pois ainda nessa posição é uma forma de mostrar sua existência, e ganhar espaço para que sua voz seja ouvida.

Entender como funcionam as práticas identitárias é entender e perceber os discursos que compõem e expõem a existência histórica do sujeito, a relação de discurso e identidade. Para Silva (2000) tanto a identidade quanto a diferença são construções da linguagem, assim são criadas culturalmente e socialmente, e são marcadas pela diferença e pelo poder.

Nas palavras de Rodrigues (2011):

(...) nenhum indivíduo tem sua existência por si só, ele se constitui social e historicamente, o que equivale dizer que é no seio, e só nele, de grupos quer étnicos ou sociais que o indivíduo nasce e se forma. As características físicas, culturais, “

“pessoais” etc., são marcas, referências, traços desenvolvidos, construídos, adquiridos, transformados e adaptados ao longo da existência social e das trocas que os grupos e/ou indivíduos são submetidos ao longo de sua trajetória de vida. (RODRIGUES, 2011, p.21).

O fato de o sujeito não ter sua existência por si próprio — ou seja, ele é sempre levado a se posicionar diante de si, mas também diante do outro — causa uma inter-relação tensa. E na questão referente às cotas, conseqüentemente os acadêmicos colaboradores desta pesquisa são convocados a se posicionarem diante de si e do outro para produzir o discurso que produziram, em um jogo de tensão hora negando hora afirmando seus papéis sociais de forma a reconfigurar suas identidades.

Alguns teóricos que atuam em perspectivas diferentes, explicam a identidade a partir do indivíduo, como pode ser visto pelas explicitações feitas anteriormente nesse mesmo tópico, de forma que esse indivíduo em suas relações com o outro, com a sociedade e o contexto cultural se remete a alteridade.

Na relação com o outro, o sujeito tem de forma contínua sido levado a lidar com as suas diferenças individuais, considerando sua etnia, gênero, etc. e com a diferença do outro, seja pela condição social ou cultural desse outro. Assim: “Alteridade seria, portanto, a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. Significa que eu reconheço ‘o outro também como sujeito de iguais direitos’”. (RODRIGUES, 2011, p.118).

O que tem causado tensões nos espaços sociais tem sido a falta de tolerância em relação ao diferente, seria o inverso da alteridade, uma intolerância gerada pela impossibilidade de perceber as inter-relações sociais e culturais como afirma Voltaire<sup>16</sup> (2000) “o espírito de intolerância deve estar apoiado em razões muito más, já que por toda parte busca os menores pretextos”. De forma que, o termo alteridade tão discutido atualmente não é uma introdução recente, pois há muito permeia os espaços sociais.

Assim, as inter-relações são promovidas pela interculturalidade, perspectiva na qual, segundo Candau (2006, p. 475): “[...] valoriza as particularidades de cada cultura, além de considerar que as culturas estão sempre em processo de elaboração, construção e reconstrução e, que as culturas não são puras, elas hibridizam-se, tornando as identidades abertas” (Simone verifica se tem uma palavra que combina bem nessa citação, pois da forma que está. Considera-se que esse conceito de interculturalidade, aponta para uma situação em que

---

<sup>16</sup> VOLTAIRE. Tratado sobre a intolerância: a propósito da morte de Jean Calas. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

pessoas e culturas diferentes interagem, ou ainda atividades que implicam essas interações. Partindo dessas discussões sobre identidade, alteridade e interculturalidade o capítulo a seguir traz em seu interior as especificações assim como as análises feitas com base nos discursos dos acadêmicos indígenas Terena, colaboradores desta pesquisa.

## CAPÍTULO V

### 5. OS ACADÊMICOS INDÍGENAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: DISCURSO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES DE SI E DO OUTRO

*Nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si... Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros...*  
(DARCY RIBEIRO, 1995)

#### 5.1. Descrição do corpus da pesquisa

O *corpus* para essa análise é constituído de relatos escritos de 10 (dez) acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - unidade Campo Grande, sendo todos eles da etnia Terena, em sua maioria oriundos das aldeias: Córrego do Meio, Água Azul, Recanto, Lagoinha, Barreirinha, Olho D'Água, Oliveira, Tereré e Buriti situadas na Terra Indígena Buriti, compreendida entre os municípios de Sidrolândia e Dois irmãos do Buriti; e da aldeia de Lagoinha, situada no município de Aquidauana. São acadêmicos dos cursos de licenciatura Letras Espanhol/Inglês, Geografia e Pedagogia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com técnica de coleta de dados por meio de questionário com perguntas discursivas sobre o posicionamento dos colaboradores<sup>17</sup> a respeito do objetivo proposto para a pesquisa: objetivo analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS sobre as cotas, a fim de saber como o sistema de cotas atua na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena têm de si e do outro, o não indígena, principalmente em relação ao acesso e a sua permanência na

---

<sup>17</sup> Diante das várias designações as pessoas que participam da coleta de dados, optou-se por utilizar o termo colaboradores porque entende-se que essas pessoas tem uma contribuição de extrema relevância para o este trabalho.

Universidade, levando-se em conta a posição de sujeito, sua historicidade/identidade/alteridade e os efeitos de sentidos.

A abordagem utilizada foi a qualitativa tendo em vista que como descreve Chizzotti (1991, p. 79), pressupõe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo do objetivo e a subjetividade do sujeito”. Afirma ainda que a pesquisa qualitativa justifica-se por ser uma forma adequada de entender a natureza de um fenômeno social, podendo estar presente até mesmo em informações colhidas por estudos quantitativos.

Assim, de acordo com Richardson (2007) as investigações qualitativas são utilizadas em situações complexas ou específicas e buscam descrever essa complexidade, analisar a interação de certas variáveis, compreender os processos dinâmicos de grupos sociais e contribuir com as mudanças em grupos específicos.

A técnica utilizada como descrito acima foi o questionário que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. O questionário é uma técnica utilizada para coletar informações da realidade. De forma que Gil (1999), aponta as seguintes vantagens do questionário em relação as demais técnicas de coleta de dados:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menos gasto com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL,1999, p.128-129).

De forma que o questionário pode ter perguntas abertas ou fechadas. No caso desta pesquisa foram feitas perguntas abertas considerando que essas permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante chamado nesta pesquisa de colaborador como esclarecido anteriormente. Assim, quem responde as questões abertas poderá utilizar sua linguagem própria, e conta com a ausência de influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, uma vez que o colaborador escreverá o que lhe vier à mente no momento.

Para a realização da análise dos dados, buscou-se como fundamento teórico a Análise do Discurso, de linha francesa, articulada com a Antropologia e a História, em que

foram analisados os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da UEMS - Campo Grande, obtidos por meio dos questionários em forma de perguntas discursivas sobre as cotas raciais no Brasil, sobre o acesso e sobre a permanência desses indígenas na Universidade, levando em conta a posição sujeito, sua historicidade e os efeitos de sentidos. Para esta investigação tomou-se como base questionários de 10 (dez) acadêmicos indígenas cotistas<sup>18</sup>, e essa fonte proporcionou as descrições que seguem.

De modo que quanto a predominância do sexo, do curso de graduação e ano em que os acadêmicos estão matriculados, e suas respectivas profissões estão detalhados a seguir:

Trata-se em sua maioria de colaboradores do sexo masculino, ou seja, 70% dos cotistas, enquanto apenas 30% é do sexo feminino. Esse percentual, em número, compreende que 7 (sete) dos colaboradores são do sexo masculino e 3 (três) são do sexo feminino.

Assim, há uma predominância de acadêmicos do sexo masculino em relação ao sexo feminino. O que vem ao encontro à afirmação de Pinto (2010) em relação as mulheres indígenas que são marcadas por sua condição social e por uma tripla discriminação ocasionada por sua etnia, por ser mulher e sua condição geralmente de pobreza.

É possível observar que dentre os 04 (quatro) cursos de licenciatura em que foi aplicado o questionário para compor o corpus desta pesquisa, ficou em destaque o curso de Letras/Espanhol com mais da metade dos cotistas, ou seja, 60% deles enquanto o curso de Geografia se compõe apenas de 20% e os cursos de Letras/Inglês e Pedagogia apenas com 10%. Logo pode-se observar que dos 10 (dez) cotistas em que foi aplicado o questionário, 6 (seis) são do curso de Letras/Espanhol, 2 (dois) do curso de Geografia, 1 (um) do curso de Pedagogia e 1 (um) do curso de Letras/Inglês.

Quanto ao período que os cotistas estão frequentando, os questionários evidenciaram as seguintes informações quanto ao período em que os cotistas estão frequentando, e fica visível que exatamente 50% estão no último ano de seus respectivos cursos, enquanto, 20% estão no primeiro ano e 30% estão no terceiro ano. Em outras palavras, 5 (cinco) dos 10 (dez) estão finalizando o curso, enquanto 2 (dois) dos 10 (dez) estão iniciando e os outros 3 (três) dos 10 (dez) estão cursando o terceiro ano.

---

<sup>18</sup> Esse número se justifica porque foram os que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

A descrição quanto à profissão dos cotistas que responderam ao questionário, o gráfico mostra, 60% são estudantes, enquanto 40% apesar de estarem no curso de licenciatura já são professores, ou seja, 4 (quatro) já são docentes enquanto 6 (seis) são só discentes.

## **5.2. Instrumento, procedimento e metodologia**

Os sujeitos responderam a um questionário estruturado, contendo 13 (treze) questões sobre o Sistema de Cotas Raciais no Brasil e, mais especificamente sobre a importância de obter a formação no Ensino Superior, sobre os motivos que os levaram a buscar uma Universidade, dentre outros questionamentos necessários ao alcance dos objetivos da pesquisa (Anexo I). Os discursos analisados demonstram os posicionamentos desses sujeitos em relação à implantação de uma política de cotas para indígenas terem acesso às universidades.

Entre os colaboradores da pesquisa existe um acadêmico indígena cotista que é também o que as comunidades indígenas chamam de liderança indígena acadêmica, ou seja, uma pessoa que estabelece articulações e reivindicações em meio ao ambiente acadêmico com o objetivo de garantir seus direitos enquanto cidadãos da sociedade e buscar a integração dos indígenas e demais membros da comunidade universitária na qual estão inseridos.

À vista disso, o caminho inicial foi justamente procurar esse líder, que também é acadêmico, na intenção de articular de maneira mais proveitosa o contato inicial, permanência e colaboração dos demais cotistas junto a essa pesquisa. Após longa conversa com o líder (acadêmico) o mesmo se prontificou a intermediar junto a pesquisadora a abordagem dos colaboradores buscando sempre esclarecer do que se tratava a pesquisa em andamento e a importância desta para a comunidade indígena como um todo.

Os questionários foram respondidos em três momentos distintos: No primeiro momento, foram respondidos cinco questionários a partir de um encontro, inicialmente promovido pelo líder (Acadêmico), que ocorreu nas dependências da Unidade Universitária Campo Grande, justamente no início da aula, ou melhor, mais precisamente as dezenove horas e quinze minutos, logo após o desembarque dos mesmos de seu respectivo transporte escolar. Esse fato chama a atenção, pois, o transporte escolar chega à Universidade com um atraso de 15 minutos em relação ao início da aula, pois os estudantes percorrem dezenas de quilômetros antes de chegarem à universidade.

Nesse primeiro momento, a apresentação dos 5 (cinco) colaboradores e da pesquisadora se deu por intermédio do líder (Acadêmico). Em seguida, a pesquisadora expôs os objetivos da pesquisa e seu desenvolvimento, assim como a importância da participação

dos colaboradores. Não houve objeções e os colaboradores foram convidados a se dirigirem a uma sala de aula, onde de maneira bem tranquila responderam ao questionário.

No segundo momento, foram respondidos 3 (três) questionários a partir de um encontro, também no início da aula, de colaboradores que residem em Campo Grande, ou seja, não dependem de transporte escolar o que permitiu chegarem antes do início da aula, logo abordagem foi realizada às dezoito horas e quarenta minutos também nas dependências da Unidade de Campo Grande.

O líder (Acadêmico) não estava presente nesse segundo momento, para fazer as apresentações iniciais, no entanto, já havia dialogado com os colaboradores a respeito da pesquisa. Da mesma forma, a pesquisadora enfatizou os objetivos, o desenvolvimento e a importância da participação deles na pesquisa. Os colaboradores não fizeram objeções para responder ao questionário, sendo convidados a se dirigirem a biblioteca para aplicação do questionário.

No terceiro e último momento de aplicação do questionário, foram respondidos apenas 02 (dois). Esse encontro foi ocasionado por meio do diálogo realizado entre a pesquisadora e o professor coordenador do Curso de Geografia da Unidade Campo Grande. Em seguida, a pesquisadora se dirigiu à extensão da UEMS onde funciona o Curso de Geografia. Mesmo havendo esse diálogo, a pesquisadora destinou cerca de quinze minutos para explicar, de maneira objetiva, a respeito de sua pesquisa. O coordenador, então, conduziu a pesquisadora até a sala de aula, onde, após as devidas explicações aos acadêmicos sobre a pesquisa, estes responderam ao questionário. Dessa forma, observa-se o desenvolvimento para obtenção dos 10 (dez) questionários que constituem os dados para a análise contida nesse trabalho.

Aos sujeitos colaboradores foi explicada a garantia da preservação da imagem e das informações. Para isso, os sujeitos colaboradores receberam identificações que preservaram sua identidade no ato da análise. Todos os colaboradores assinaram um Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento em que autorizam a utilização de suas respostas e um Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz que permitiu o uso das fotos e imagens.

A presente pesquisa tem como fundamentação teórica e metodológica a Análise do Discurso de linha Francesa que trata das discussões do social em relação ao linguístico. Para esclarecer a escolha de tal linha de pesquisa recortou-se as considerações de Orlandi, em que a autora diz:

Há diversas maneiras de se pensar a linguagem e uma dessas maneiras é a partir do sócio-histórico pela AD, por acreditar que seja uma `disciplina de entremeios`, que articula psicanálise, materialismo histórico e a linguística, dessa forma constitui-se uma perspectiva de análise que inclui dispositivo teórico-metodológico e uma

metodologia de pesquisa própria a partir das especificidades”. (ORLANDI, 1986, p.66).

Assim, para a análise presente nesta pesquisa utiliza-se as concepções da ótica da Análise do Discurso de linha Francesa: discurso e ideologia, sujeito, condições de produção, interdiscurso, formação discursiva, paráfrase e polissemia. Conforme Orlandi:

Os procedimentos da Análise de Discurso têm a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos. (ORLANDI, 2009, p.77).

A análise dos dados exige do analista constante retorno aos dispositivos teóricos da AD. De acordo com Orlandi (2008, p.26) “o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico”, pois com efeito:

[...] a Análise de Discurso a qual me filio elabora seu dispositivo legando essas questões da deriva- do deslizamento, do efeito metafórico, a ordem da própria língua, ordem sujeita a falha. Sem esquecer, como diz M. Pêcheux (1998), que não se trata de pensar o outro apenas linguageiro, mas o outro nas sociedades e na história. (ORLANDI, 2008, p.26).

De forma que a análise é um trabalho do analista que irá montar um dispositivo que lhe permita alcançar os objetivos propostos, um trabalho que se fundamenta na paráfrase, na sinonímia, na relação do que foi dito e do que não foi dito.

### **5.3. Análise**

O foco de interesse desta pesquisa é analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS sobre as cotas, a fim de saber como o sistema de cotas atua na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena têm de si e do outro, o não indígena, principalmente em relação ao acesso e a sua permanência na Universidade, levando-se em conta a posição sujeito, sua historicidade/identidade/alteridade e os efeitos de sentidos.

Na busca por respostas aos objetivos propostos, são retomadas considerações citadas anteriormente, como a de que para fazer a análise é necessário interpretar a posição do sujeito, considerando as demais condições de produção de sentido. Segundo Brandão (1998, p. 69), “sujeito que, atravessado pelas condições sócio-históricas de produção do discurso, é essencialmente marcado pela ideologia”.

De forma que o sujeito se constitui na e pela linguagem, por meio dela esse sujeito revela todos seus valores. Partindo dessa concepção de linguagem, nesta pesquisa se afirma que estudar a linguagem do indígena cotista tem um caráter cultural, social e psicológico, é estudar a sua identidade, a sua ideologia, as suas representações. Assim, estudar o discurso do indígena cotista, o que ele pensa sobre as cotas, que representações têm de si e do outro o não indígena, é produzir significados do que dizem e do que é dito desses sujeitos sempre em constituição de identidades.

Por conseguinte, passa-se à análise desses discursos em uma busca das respostas aos objetivos desta dissertação. Com a finalidade de preservar a identidade dos colaboradores optou-se por nomeá-los como C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10.

### **5.3.1. O sentido, a formação ideológica e as condições de produção**

Não se pode esquecer em momento algum que esse sujeito colaborador da pesquisa é um sujeito histórico e marcado pelas ideologias. A relação sujeito e discurso se dá no interior das formações Discursivas, e essas são definidas como aquilo que pode ser dito por um sujeito em um momento dado e em uma conjuntura dada. Assim, “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em ‘si mesmo’ mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas”. (PÊCHEUX, 1988, p.160). Diante disso, os discursos dos colaboradores evidenciam a imagem que fazem de si mesmo, sua visão de mundo e do Outro.

A visão “tradicional” do indígena como um ser humano vulnerável explica-se por fatores históricos e ideológicos, com essa visão acontece também um processo como uma decomposição da identidade indígena, no sentido de perversão de seus costumes, por já não serem considerados os donos da terra. Essa visão faz com que fossem vistos como mão de obra barata pelos colonizadores e isso só contribuiu para a concepção que hoje se tem do indígena como um sujeito inferior privado de seus direitos como cidadão ou mesmo por vezes ignorados pela sociedade.

No entanto, esse processo de “decomposição” de suas identidades não se mantém, uma vez que na atualidade os povos indígenas, principalmente os Terena têm lutado para manter viva sua cultura e seu modo próprio de viver, mostrando assim apenas uma ressignificação de suas identidades. Isso pode ser observado na resposta à questão nº 10 (dez) do questionário aplicado: *Você acredita que as cotas de acesso às universidades irão garantir cursos*

*adequados que respeitem o convívio com os indígenas, ou será mais um processo de exclusão e preconceito com a cultura dessa etnia? Comente.*

*(C1) Não, porque conviver com outras pessoas como não índios ajuda muito a aprender como é viver fora de uma aldeia, por isso é super importante conhecer pessoas e fazer amizade para se adaptar a essa nova etapa da nossa vida.*

*(C10) Não, acho que tudo o que estamos vivendo faz parte do processo que temos que passar para valorizar ainda mais a nossa cultura.*

*(C1) (...) nós indígenas somos tratados muito diferente no meio da comunidade (...)*

*(C5) Muitos alunos são excluídos, a sociedade julga-os incapazes, ao invés de ajudá-los para sua melhor formação”.*

*(C7) (...) muitas vezes somos ignorados em determinados aspectos. A igualdade deveria ser para todos, mas não é o que acontece.*

Por vezes, no ambiente acadêmico, revela-se a visão socialmente constituída do indígena como aquele que é incapaz, não devia estar ali, conforme explicitado no discurso de C5 acima. O discurso se constitui a partir de um discurso “que já está lá”, e que a objetividade material reside no fato de que isto fala em outro lugar e independente.

Outro aspecto que evidencia a identidade desses indígenas está presente no uso do pronome e do verbo na primeira pessoa do plural conforme pode-se constatar nos discursos de C1, C10 e C7. A escolha pela 1ª. pessoa do plural possibilita a construção de sentido de que esses indígenas pensam uma identidade que poderia ser chamada de “identidade coletiva”, tendo em vista que vivem agrupados em aldeias.

Ideologicamente, também há a possibilidade de um segundo efeito de sentido, que evidencia um sujeito que tem em seu grupo, sua comunidade, sua etnia o fortalecimento na preservação de seus códigos culturais, diante do Outro: o não indígena, buscando assim, no grupo, uma forma de resistência. Conforme Hall (1999) e já referido anteriormente, a identidade está em relação à formação do indivíduo que o faz existir, sem esquecer, no entanto, que esse indivíduo por si só não se constitui, ele é fruto de relações sociais de um processo histórico e interpelado por diferentes ideologias e discursos.

De acordo com Maffesoli (1984) as máscaras utilizadas pelos indivíduos da sociedade têm infinitas facetas (silêncio, abstenção, cinismo, astúcia) e servem tanto para manter a dominação como para resistir e impedir a completa subjugação e ou manipulação, marca da pós-modernidade. Dessa forma, ao buscar o fortalecimento de sua identidade social, o indígena mantém sua identidade individual, pois essa identidade é o que distingue uma pessoa da outra, o que torna possível individualizá-la.

Essas relações identitárias se constituem no interdiscurso — enquanto espaço discursivo e ideológico em que se desenvolvem as formações discursivas — que forma o discurso desse sujeito, a marca que o caracteriza. Portanto, nas relações sociais com o Outro, esse sujeito evidencia, em seu discurso, uma construção de sentido de que o preconceito em relação a sua etnia existe, conforme é possível compreender na resposta de C7, à questão n.º 11 (onze) do questionário: *Na sua opinião, como os alunos cotistas são tratados?*

(C5) *A igualdade para todos não está acontecendo na realidade, principalmente no estado no MS, onde acontece muitas discriminações (...)*

(C7) (...) *muitas vezes há aquele pensamento de desprezo dos companheiros de olharem como 'coitados'(...).*

Essas opiniões confirmam o que na Análise do Discurso afirma que seus estudos se ambientam sobre as visões de mundo inscritas no discurso, neste caso, uma visão de mundo que conforme o depoimento do colaborador C7, é um mundo cruel e que discrimina, despreza sem piedade, pelo menos no ambiente acadêmico. Ainda que em outros enunciados se contradigam, por afirmar que no âmbito da UEMS não são discriminados.

É possível perceber a construção e os efeitos de sentido do discurso do indígena Terena, sentidos esses que emergem da opacidade do seu discurso recoberto pela aparente neutralidade, isso decorrente das condições de produção desse discurso, visto que estão no ambiente da universidade como um jogo de imagens, ou seja, aquilo que o sujeito pode/deve ou não dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar, um jogo que se constitui a medida que se constitui o próprio discurso. Assim ao serem questionados sobre a forma como são tratados dentro da UEMS, dão respostas positivas.

(C1) *São tratados como cidadãos qualquer pois não existe tratamento diferenciado dentro da sala de aula.*

(C2) *São tratados como todo mundo que frequenta aula (...)*

(C4) *Na UEMS Campo Grande são tratados muito bem, sempre com respeito.*

Ao considerar que buscamos analisar quais representações os indígenas cotistas têm de si e do outro o não indígena, principalmente em relação ao acesso e a sua permanência na Universidade, as respostas acima evidenciam que, em relação ao *Outro Universidade* essa imagem é aparentemente positiva. Essa construção de sentido é possível considerando as escolhas linguísticas feitas por C1 quando afirma que “*não existe tratamento diferenciado dentro da sala de aula*”, em que a palavra “*não*” refuta a discriminação e oportuniza no “*não dito*” a afirmação positiva que tem do Outro: colegas, professores e instituição.

Ainda em relação a esse objetivo, no enunciado de C2: “*São tratados como todo mundo que frequenta aula (...)*” é possível evidenciar na expressão “*como todo mundo*” o sentido de igualdade em que se inclui, possibilitando uma imagem de si e do Outro bem positiva, que se intensifica com a palavra “*todo*”. As expressões “*muito bem, sempre com respeito*” presentes no enunciado de C4, têm o efeito de sentido de que não sofrem preconceitos e, além disso, de que os colegas, professores e instituição respeitam as suas diferenças e saberes culturais.

Ao levantar aspectos relacionados às condições de produção do discurso dos acadêmicos indígenas, por meio do “jogo de imagens” (Pêcheux, 1997, p. 79-87) que sustentam a produção do discurso é possível evidenciar as representações que os indígenas cotistas têm de si mesmo e do Outro o não indígena. Considere os enunciados:

(C1) *(...) hoje nós indígenas somos tratados muito diferente no meio da comunidade, dentro da universidade podemos ser tratados como iguais, mais olhando pra fora é outra coisa (...)*

(C2) *São tratados como cidadãos qualquer pois não existe tratamento diferenciado dentro da sala de aula.*

A AD, como referido ao longo desta pesquisa considera o contexto sócio-histórico como constituição de sentido, ou seja, as condições em que os enunciados foram produzidos, considerando o lugar que ocupam esses colaboradores, ao enunciar o seu discurso: o local onde eles estudam, se colocando como acadêmicos da instituição a qual a pesquisa em questão também pertence. De forma que o enunciado de C1 admite que há um tratamento

diferenciado para eles que são indígenas, mas faz questão de enfatizar que dentro da UEMS são tratados como iguais.

Ainda em relação ao lugar que ocupa o sujeito e quem é o seu interlocutor C2 apresenta um discurso de aparente neutralidade ao ser questionado sobre como os alunos cotistas são tratados, tendo em vista que afirma: “são tratados como cidadãos qualquer”. Enunciados como esse — nas condições de produção em que foram construídos — possibilitam ver que os sujeitos valorizam o espaço acadêmico em que atuam e evidenciam um ouvinte imaginário (interlocutores) como representante da instituição da qual fazem parte, na figura da pesquisadora, produtora de um trabalho científico. Assim, é a imagem que o sujeito faz do referente, contudo há que se considerar ainda o “não dito”, em relação ao espaço de onde falam esses sujeitos e mesmo a imagem de seu interlocutor.

Entretanto, esses sujeitos não são livres para dizer o que querem, pois o que determina é o lugar que ocupam, no interior da formação ideológica a qual estão submetidos. Dessa perspectiva, é possível afirmar que há uma falsa visão de que tudo transcorre normalmente “*somos vistos e tratados todos iguais pelo menos no ambiente acadêmico*”.

Esse aspecto se evidencia pela contradição desses mesmos acadêmicos, em outro momento, nas respostas de C1 e C4 à pergunta de nº. 04: *No Artigo 5º da Constituição Federal - Capítulo I temos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”*. *Você concorda que essa declaração se concretiza na realidade? E o que você entende por igualdade nesse contexto?* Pois sabem que não são vistos e nem tratados como iguais e que existe a desigualdade, a exclusão.

(C1) (...) *até hoje nós indígenas somos tratados muito diferente no meio da comunidade, dentro da universidade podemos ser tratados como iguais(...)*.

(C3) *No meu ponto de vista, às vezes não se concretiza, devido ao preconceito, a lei é clara, todos são iguais, mas ninguém respeita isso.*

(C4) *Não. Essa declaração só serve para os menos favorecidos, pobres, negros e índios. No Brasil quem tem o poder aquisitivo tem a lei do seu lado.*

(C7) *Concordo plenamente com essa lei, mas na realidade não é isso que vemos no nosso dia-a-dia, muitas vezes somos ignorados em determinados aspectos. A igualdade deveria ser para todos (...)*

Assim, encontra-se nas palavras de Silva (2000) que tanto a identidade quanto a diferença são construções da linguagem, assim são criadas cultural e socialmente, e são marcadas pela diferença e pelo poder. As afirmações de C1, C3, C4 e C7 só reforçam isso.

### **5.3.2. Identidade/alteridade: a busca pela valorização da cultura indígena no ambiente acadêmico**

Relacionado ao aspecto cultural e identitário dos indígenas, Oliveira (1976) refere-se em seus estudos sobre os Terena, que traz importante contribuição para esta pesquisa por esclarecer aspectos socioculturais dos Terena, no que se refere ao processo de assimilação da cultura ou ao que se chama de aculturação que envolve, em especial essa etnia, chegando até a ser chamados por muitos como “aculturados”. O autor caracteriza a assimilação como um “processo” em que o Terena se desprende de sua identificação étnica anterior, e “perde” sua cultura, dissipando, de sua história, traços dos costumes de seus antepassados.

O que se sabe é que ao longo da história do Brasil o indígena foi aos poucos tendo sua cultura influenciada pelos não indígenas e isso fez com que ocupasse na sociedade um espaço indefinido, fazendo com que sua identidade fosse questionada.

De acordo com essa concepção, dentro da sociedade nacional o indígena é visto com estranheza, mas também age de forma incompatível com os costumes indígenas, por isso passa a ser visto como estranho em sua própria comunidade. Isso ocorre principalmente com aqueles que convivem muito tempo nos grandes centros, porque vem em busca de trabalho ou aperfeiçoamento profissional.

Nas respostas à pergunta nº. 2. *Qual a importância do curso superior na sua vida? Explique.* A maioria dos acadêmicos indígenas cotistas buscam na Universidade a valorização, ser tratados com dignidade e a reafirmação de sua cultura, Como é possível constatar nas respostas de C4 e C1:

*(C4) A universidade é muito importante para nós indígenas, estamos buscando através dos nossos acadêmicos uma sociedade indígena conhecedora dos nossos direitos e principalmente a valorização da nossa cultura.*

E julgam importante essa convivência.

*(C1) (...) conviver com outras pessoas como não índios ajuda muito a aprender como é viver fora de uma aldeia, por isso é super importante conhecer pessoas e fazer amizade para se adaptar a essa nova etapa da nossa vida.*

Esses sujeitos, ao enunciarem os seus discursos, colocam em evidência os efeitos de sentido a partir do *lugar que ocupam* enquanto sujeitos que estão sempre em busca de completude em uma relação de Identidade/alteridade com o seu Outro, pois demonstram que há uma necessidade de conhecer a cultura desse Outro para compreender e defender a própria cultura: “[...] *estamos buscando através dos nossos acadêmicos uma sociedade indígena conhecedora dos nossos direitos e principalmente a valorização da nossa cultura*”, bem como a busca da compreensão de como viver/conviver com esse Outro e sua cultura: “*conviver com outras pessoas como não índios ajuda muito a aprender como é viver fora de uma aldeia, (...) para se adaptar a essa nova etapa da nossa vida*”.

Na perspectiva da Análise do Discurso a língua é incompleta, é heterogênea, já que é afetada pela história, está sujeita a deslizos, ambiguidade por isso estudar o discurso, a palavra em movimento e seus possíveis sentidos. Os sentidos atravessam os sujeitos levando-o a produzir um determinado discurso que se constitui em meio às condições de produção, conforme revelam os discursos C4 e C1.

Ao passo que convive com esse “Outro” o não indígena, o Terena reafirma sua identidade, resignificando essa identidade. Essa convivência e aprendizado entre os não indígenas é marcada pelo que Maffesoli (1984) em sua concepção traz como as máscaras utilizadas pelos indivíduos da sociedade que tem infinitas facetas (silêncio, abstenção, etc.) que servem para manter a dominação ou para resistir e impedir a completa subjugação e ou manipulação, assim esses sujeitos buscam conhecer seus direitos para não serem subjugados.

Escrever é mostrar-se é se revelar para o outro, assim, a configuração discursiva da representação identitária na *questão nº. 7. Em sua opinião as cotas para ingressar nas universidades ajudarão a diminuir o racismo/ discriminação? Por quê?* Evidencia a exclusão presente no ambiente de sala de aula, conforme as afirmações dos enunciados abaixo:

*(C2) Não, o racismo e a discriminação sempre vai existir, pois faz parte da sociedade (...)*

*(C6) Eu acredito que no começo da graduação sofremos um pouco de discriminação, mas com o passar do tempo as coisas vão se amenizando.*

(C8) *Não! Porque alguns ainda têm o preconceito e claro não vai diminuir.*

(C10) *Não, porque por ter entrado pela cota muitas pessoas acham você inferior a elas e te olham como coitados.*

Os discursos de C2, C6, C8 e C10 possibilitam, em primeiro lugar, uma construção de sentido de que os cotistas enfrentam — além do preconceito em relação a sua etnia — o preconceito pela forma como se deu a sua entrada na Universidade, porém isso, de acordo com o discurso de C6 não afeta a identidade desse sujeito, pois: “[...] *com o passar do tempo as coisas vão se amenizando*”, ou seja, não há exclusão e sim uma possibilidade de inclusão e respeito para com essa etnia.

Outra possível construção de sentido para a resposta de C6 — considerando o *lugar que ocupa e o lugar que ocupam os seus interlocutores* — é que esse discurso reflete as concepções daqueles sujeitos que foram colonizados e que, para sobreviverem, precisam, às vezes, aceitar o lugar que lhe é concedido, ainda que esse lugar o transforme em objeto de exclusão para o Outro, mas pelo menos é uma forma de buscar se representar no espaço social, tentar se fazer ouvir.

Há uma terceira possibilidade de construção de sentido para o discurso de C6, considerando o *lugar que ocupa e o papel social que ocupam os seus interlocutores*: o acadêmico suaviza o seu discurso para não rejeitar essa discriminação diretamente, passando para o Outro a ideia de que esse discurso não existe. No entanto, tem clareza de que essa exclusão existe sim. Esta construção de sentido está relacionada ao que afirma Michel Certeau (1994):

[...] muitas vezes esses *indígenas faziam* das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não as rejeitando diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. (grifos do autor) (CERTEAU, 1994, p. 39).

Entretanto, para C2 e C8 não há como amenizar o preconceito e discriminação, já que enfatizam, em seus enunciados, essa representação de exclusão em relação ao Outro. Essa evidência se configura pelo uso do advérbio “não” por C8, que mostra a força da negação pelo sinal de pontuação exclamativo e pela repetição dessa negatividade com a expressão: “[...] *e claro não vai diminuir*”, conforme afirma Neves (2000, p. 286): “Muito frequentemente, esse NÃO que constitui um enunciado vem seguido por um novo enunciado no qual o elemento NÃO — ou outro qualquer elemento de negação — entra como operador de negação”, pois

“NÃO é, por excelência, o elemento usado para **negar**, já que esse é o seu valor exclusivo (grifos da autora)” (id. Ibidem., p.287).

Nessa mesma perspectiva, C2 demonstra, em sua resposta a visão do Outro: sociedade, a existência do preconceito e da discriminação, quando faz sua escolha linguística pela expressão negativa “*Não, o racismo e a discriminação sempre vai existir...*” Essa mesma conclusão expressa em uma primeira construção de sentido o enunciado de C10, para quem a entrada dos indígenas por meio das cotas não diminui a exclusão enfrentada por eles, pois a resposta apresenta também a negação, por meio do advérbio “não” e completa: *por ter entrado pela cota muitas pessoas acham você inferior a elas e te olham como coitado.*

A justificativa apresentada pelos colaboradores sobre a questão N°. 05. *Você acha justa a definição de cotas para indígenas ingressarem no ensino superior? Por quê?* Está de certa forma também relacionada ao que afirma Certeau, na citação acima, tendo em vista que quase todos os acadêmicos indígenas cotistas se mostraram favoráveis a definição de cotas para ingressarem no ensino superior, pois, acreditam:

*(C2) Sim, porque nem todos os povos indígenas tem condição financeira para pagar as mensalidades.*

*(C4) Através do ensino superior estamos buscando os nossos direitos perante a sociedade, principalmente nas questões fundiárias.*

*(C6) Sim. Porque as pessoas tem que ter oportunidade, e através do sistema de cotas oferece essas oportunidades tanto para indígenas como para os negros.*

*(C10) Sim, porque essa é uma oportunidade que temos de cursar uma faculdade nos tornarmos cientes dos nossos direitos.*

O sujeito C4, em sua resposta, declara que quer aprender sobre a organização social do Outro, o não indígena, para conhecer e buscar seus direitos, ressaltando a questão de território que é um dos seus principais problemas. Dessa forma, “busca competência para usá-las [...] para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir”. (CERTEAU, 1994, p. 39).

*(C1) (...) ajuda mais a nós indígenas principalmente aqueles que não tem como manter o seu curso(...).*

(C5) (...) *muitos não conseguem cursar o ensino superior na concorrência para uma universidade de forma geral, eles conseguem ainda sonhar e realizar seus sonhos entrando numa faculdade pelas cotas.*

Para C1 e C5, a abertura do Sistema de cotas em uma IES pública é fundamental como oportunidade de realização dos sonhos, ou seja, de possibilidade ressignificação de sua identidade e da preservação de seus saberes culturais, tendo em vista que, em vários momentos de seus discursos, ficou evidente a pretensão de ajudar sua comunidade, sua etnia, mostrando que o sistema de cotas para ingressar no ensino superior atua na constituição de sua identidade.

Esse objetivo se confirma ao serem questionados quanto à motivação para fazer um curso superior, pois relatam que buscam esse conhecimento para atuarem em suas comunidades, ou seja, ajudar seu povo:

(C2) *Para obter conhecimento, para poder atuar na área da educação, tanto para escola indígena e não indígena.*

(C3) *O meu maior motivo foi querer aprender mais ter uma qualificação. Ser uma profissional na área de educação, adquirir conhecimentos, e ajudar a minha comunidade.*

(C8) *Para obter mais conhecimento, e ser um bom profissional qualificado. E de qualquer modo ajudar minha comunidade em torno do conhecimento adquirido.*

(C10) *Condições melhores de vida, e uma educação melhor para pessoas que residem na aldeia, pretendo levar tudo que aprendi para lá”.*

(C10) *Tem muita importância, pois por ser indígena tenho que mostrar a todos que é possível conseguir o que almejamos, e é possível trazer melhorias e benfeitorias para nossa comunidade.*

De fato se inserem na cultura do não indígena, mas a todo tempo buscam a valorização da sua cultura e dos códigos culturais de seu povo. Esses discursos evidenciam alguns efeitos de sentido. O primeiro deles é que esses sujeitos se mostram constituídos histórica e socialmente enquanto etnia, enquanto comunidade que busca o avanço e desenvolvimento de seu povo e do lugar em que vive e atua: “[...] *Ser uma profissional na área de educação, adquirir conhecimentos, e ajudar a minha comunidade*” (C3); “[...] *Para obter mais conhecimento, e ser um bom profissional qualificado. E de qualquer modo ajudar minha*

*comunidade em torno do conhecimento adquirido” (C8) e “[...]uma educação melhor para pessoas que residem na aldeia, pretendo levar tudo que aprendi para lá// trazer melhorias e benfeitorias para nossa comunidade” (C10).*

No entanto, há o sujeito C2 que quer ajudar sua comunidade, mas também possibilitar ao Outro o conhecimento de seus valores e sua cultura, ao afirmar que *“para poder atuar na área da educação, tanto para escola indígena e não indígena”*.

Esses sujeitos, ao enunciarem os seus discursos, colocam em evidência os efeitos de sentido a partir do *lugar que ocupam* enquanto sujeitos que estão sempre em busca de completude em uma relação de Identidade/alteridade com o seu Outro, pois demonstram que há uma necessidade de conhecer a cultura desse Outro para compreender e defender a própria cultura: *“[...] estamos buscando através dos nossos acadêmicos uma sociedade indígena conhecedora dos nossos direitos e principalmente a valorização da nossa cultura”*, bem como a busca da compreensão de como viver/conviver com esse Outro e sua cultura: *“conviver com outras pessoas como não índios ajuda muito a aprender como é viver fora de uma aldeia, (...) para se adaptar a essa nova etapa da nossa vida”*.

Ainda nessa perspectiva, os colaboradores C1, C5, C6, C7 e C8, enquanto sujeitos, na busca de completude expressam, em seus enunciados, a importância do conhecimento dos sujeitos não indígenas para a sua vida e seu crescimento profissional e de oportunidades, conforme pode-se constatar ainda nos enunciados a seguir:

*(C1) A importância do curso superior e que nos ajuda a conhecer como com o ensino ou estudo fica totalmente diferente (..)*

*(C5) (...) A importância do ensino superior na minha vida se dá a partir do momento que eu passei a conhecer novos horizontes, ter muito mais conhecimento (...)*

*(C6) Sabemos que estamos em um mundo globalizado e a toda hora há mudança de saberes, por isso temos que estar atentos e atualizados (...)*

*(C6) No momento que temos um curso superior acredito que as pessoas nos olham de outra maneira, por isso é importante ter um curso superior.*

*(C7) A importância pra mim é fundamental, pois, hoje em dia, o ensino médio no mercado de trabalho não basta (...)*

*(C8) Para obter mais conhecimento, e ser um bom profissional qualificado.*

O colaborador C1 define porque é importante fazer um curso superior por meio da modalização delimitadora do advérbio de intensidade *totalmente*, na expressão [...] *nos ajuda a conhecer como o ensino ou estudo fica totalmente diferente*, ou seja, com a busca e aquisição do conhecimento há uma mudança total.

De acordo com Neves (2000, p.250), o que ocorre com os advérbios modalizadores<sup>19</sup> delimitadores “é que o falante circunscreve os limites dentro dos quais o enunciado, ou um constitutivo do enunciado, deve ser interpretado, e dentro dos quais, portanto, se pode procurar a factualidade, ou não, desse dito”. O enunciado de C1, produz uma possibilidade de efeito de sentido de que ao se estudar a mudança é completa, total!

Os enunciados dos colaboradores C5 e C6 possibilitam, por meio das expressões “[...] *a partir do momento que eu passei a conhecer novos horizontes, ter muito mais conhecimento [...]*”(C5)/ “[...] *estamos em um mundo globalizado e a toda hora há mudança de saberes, por isso temos que estar atentos e atualizados [...]*” (C6), a construção de sentido de que o conhecimento amplia as possibilidades e, implicitamente, de que esse conhecimento hoje muda muito rapidamente com as tecnologias, sendo preciso acompanhar tudo isso.

O enunciado “*No momento que temos um curso superior acredito que as pessoas nos olham de outra maneira, por isso é importante ter um curso superior*” (C6) é possível depreender um efeito de sentido de que com o ensino superior a representação que o Outro tem dele mudará. Pode-se afirmar que está implícita no “não dito” “que diz”, desse enunciado, uma valorização da pessoa humana pelo conhecimento intelectual.

Já para C7 e C8, o curso superior é importante para o mercado de trabalho. De acordo com C7: *o ensino médio no mercado de trabalho não basta (...)*, possibilitando a construção de sentido de que uma formação de ensino médio não é suficiente para se conseguir um emprego, que vem marcada pela expressão “*não basta*”. No enunciado de C8: *ser um bom profissional qualificado*, é possível evidenciar que o ensino superior prepara para o mercado de trabalho.

---

<sup>19</sup> Conf. Neves (2000, p. 244), os advérbios modalizadores compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição de validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística.

Esses efeitos de sentido são perceptíveis justamente porque como afirma Orlandi (2009 p.30), os sentidos não estão somente nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos e que dependem só das intenções dos sujeitos, ainda mais que as condições de produção englobam o contexto ideológico e socio-histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa tem seu fundamento no objetivo: analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS sobre as cotas, a fim de saber como o sistema de cotas atua na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena têm de si e do outro, o não indígena,

No encaminhamento ao alcance desse objetivo, buscou-se na Análise do Discurso (AD) os fundamentos teóricos para a análise dos questionários respondidos por 10 (dez) acadêmicos indígenas cotistas dos cursos de licenciatura Letras Espanhol/Inglês, Geografia e Pedagogia, da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sendo todos da etnia Terena, em sua maioria oriundos das aldeias: Córrego do Meio, Água Azul, Recanto, Lagoinha, Barreirinha, Olho D'Água, Oliveira, Tereré e Buriti situadas na Terra Indígena Buriti, compreendida entre os municípios de Sidrolândia e Dois irmãos do Buriti; e da aldeia Lagoinha, situada no município de Aquidauana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com técnica de coleta de dados por meio de questionário em forma de perguntas discursivas sobre a implantação de cotas nas universidades e ainda, sobre a sua atuação como participantes desse processo.

Por meio dos mecanismos interdiscursivos, que remetem à relação texto-contexto, foram analisados esses discursos, levando em conta a interdiscursividade que remete às noções de sujeito, condições de produção entre outros que se inserem no quadro da AD e que fazem parte do processo interlocutivo.

Tendo em vista que trabalhou-se com um objeto de pesquisa híbrido o discurso indenitário do acadêmico indígena, houve a necessidade de buscar nos estudos de Hall (1999), Maffesoli (2000) e Bauman (2005) os fundamentos que ajudassem a explicar as especificidades desse objeto de estudo. Isso foi feito dentro das necessidades de explicitação desses aspectos teóricos no interior da própria análise.

O estudo desses autores possibilitou a compreensão de que as mudanças ocorridas em diferentes sociedades indígenas, como o fato de falarem português, usarem roupas como às dos outros membros da sociedade com que estão em contato, bem como utilizarem tecnologias (como câmeras de vídeo, máquinas fotográficas etc.), não fazem com que percam sua identidade étnica e nem deixem ser indígenas. No entanto, conforme afirma Hall (2003, p.18) “a identidade se modifica de acordo com o modo como o sujeito é tratado ou representado, a identidade não é automática, mas pode ser ganha ou perdida”.

Assim como na cultura de qualquer sociedade não somente as transformações são constantes, mas a diversidade que permeia o social e em particular a sociedade brasileira. Uma sociedade democrática que por si só compreende o convívio com a diversidade. E mais, viver em uma democracia implica no direito a uma educação de qualidade que vise o pleno desenvolvimento da pessoa humana, garantindo o acesso ao conhecimento, desde que seja uma educação que reconheça e valorize essa diversidade, respeitando as diferenças sociais, de gênero e etnia. Isso é o que prevê a constituição de (1988) que tem como princípio “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” para “promover o bem estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Entretanto, há necessidade de uma adequação eficiente as especificidades da situação indígena, de forma que se busquem mecanismos adequados de acesso à educação, considerando-se a necessidade de instituir políticas que estejam voltadas para essas populações. Isso é beneficiar mais do que indivíduos, é beneficiar a coletividade para que tenha todas as condições de manter-se culturalmente diferenciada.

Os Terenas são fortemente influenciados pela cultura do entorno, ou seja, do não indígena, tendo em vista o contato constante. Mas o contato não se dá de forma tranquila há sempre um confronto cultural, uma tensão, pois os valores da cultura do indígena se apresentam como forma de resistência. No entanto, querem obter conhecimento técnico/qualificação profissional que é um querer típico da cultura do capitalismo, ou seja qualquer pessoa que está inserido no sistema capitalista.

Dessa forma, ao analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul sobre o sistema de cotas, isso se evidencia no discurso dos colaboradores C3 e C8, entre outros. Enquanto sujeitos, na busca de completude expressam, em seus enunciados, a importância do conhecimento dos sujeitos não indígenas para a sua vida e seu crescimento profissional e de oportunidades, conforme pode-se constatar nas respostas: “*O meu maior motivo foi querer aprender mais ter uma qualificação. Ser uma profissional na área de educação, adquirir conhecimentos, e ajudar a minha comunidade*” (C3). “*Para obter mais conhecimento, e ser um bom profissional qualificado. E de qualquer modo ajudar minha comunidade em torno do conhecimento adquirido*” (C8).

Ainda que tenham sido e venham sendo polemizadas, as cotas raciais para entrada em Universidades Públicas fazem parte de um sistema que oportuniza ao indígena ter vez, se representar discursivamente, ainda que seu ingresso atue na constituição de sua identidade, assim como a forma como ele se via e como se vê depois que ingressou na universidade, um processo que acaba por resignificar também a identidade do não indígena. De forma que há a busca pela dignidade pessoal, o respeito público e não o afastamento da convivência social ainda que essa seja marcada por constantes tensões.

Ainda que a permanência do cotista indígena na universidade pareça passiva revela uma posição de certa forma ativa, pois, reivindica seus direitos e reconhece a importância de sua história marcada pela exclusão e o preconceito.

A tensão existe justamente porque a identidade segura, completa e única (Hall, 2003) perdeu seu espaço há tempos, a identidade do indígena, assim como a dos demais brasileiros está em formação. E muitos fatores estão implicados nessa formação: crenças, costumes e rituais, além da representação do indígena no espaço acadêmico — como reivindicação de seu espaço social — da mesma forma que os conflitos que surgem nesse espaço, fazendo com que esse conjunto, aos poucos, vá reconfigurando sua identidade.

Nesta pesquisa, ao analisar como o sistema de cotas atua na constituição da identidade desses indígenas foi possível constatar que os seus enunciados evidenciaram muito bem o que poderia ser chamado de “identidade coletiva” que tem em seu grupo, sua comunidade e/ou sua etnia a valorização de seus códigos culturais, diante do Outro: o não indígena, buscando assim, no grupo, uma forma de resistência. Isso se apresenta em um discurso marcado pela primeira pessoa do plural conforme pode-se constatar, por exemplo, nos discursos de C1, C7 e C10, quando afirmam (...) *nós indígenas somos tratados muito diferente no meio da comunidade (...) (C1), (...) muitas vezes somos ignorados em determinados aspectos. A igualdade deveria ser para todos, mas não é o que acontece (C7), Não, acho que tudo o que estamos vivendo faz parte do processo que temos que passar para valorizar ainda mais a nossa cultura (C10) (grifos da pesquisadora).*

O debate sobre as cotas continuará produzindo diferentes efeitos de sentidos, que trazem à tona outras questões como o preconceito, o racismo, a discriminação, a opressão que muitas vezes aparecem camufladas, já que muitos não admitem a existência do preconceito que permeia nossas relações sociais. De forma, a “lei das cotas” para indígenas, como política pública, ainda tem muito para ser debatida e reestruturada do ponto de vista social.

O acadêmico indígena cotista, sujeito discursivo, apresenta um discurso que mostra a ressignificação e reorganização da sua identidade de forma contraditória, pois também é contraditória, sua permanência no ambiente acadêmico, marcada por discriminações veladas, exclusão e muitas vezes dificuldades econômicas e psicológicas que dificultam sua permanência no ambiente educacional. E compreender as práticas identitárias, é entender quais os discursos que constituem e conferem existência histórica ao sujeito, assim tem-se a relação entre discurso, identidade e cultura.

Por outro lado, a tensão que existe nessa convivência que marca a identidade do indígena no espaço acadêmico se dá de forma velada, e isso se revela aos poucos por meio de seus discursos, pois tanto a diferença quanto a identidade são construções discursivas. É justamente por meio da linguagem que as máscaras caem, como afirma Maffesoli (1984) é no que se refere as máscaras utilizadas que têm infinitas facetas (silêncio, abstenção, cinismo, astúcia) e servem tanto para manter a dominação como para resistir e impedir a completa subjugação e ou manipulação, marca da pós-modernidade. O sujeito se constitui na e pela linguagem, por meio da linguagem. O sujeito revela todos seus valores, de forma que o discurso do acadêmico indígena cotista se apresenta na vivência de mundo do próprio indígena, evidenciando a imagem que faz de si mesmo, e do Outro.

Esses sujeitos, ao enunciarem os seus discursos, evidenciam os efeitos de sentido a partir do *lugar que ocupam* enquanto sujeitos que estão sempre em busca de completude em uma relação de Identidade/alteridade com o seu Outro, de forma que demonstram a necessidade de conhecer a cultura desse Outro para compreender e defender a própria cultura: “[...] estamos buscando através dos nossos acadêmicos uma sociedade indígena conhecedora dos nossos direitos e principalmente a valorização da nossa cultura” (C4), bem como a busca da compreensão de como viver/conviver com esse Outro e sua cultura: “conviver com outras pessoas como não índios ajuda muito a aprender como é viver fora de uma aldeia, (...) para se adaptar a essa nova etapa da nossa vida”. (C1).

Esta pesquisa representa um recorte de uma questão relevante que compreende uma reflexão que, com certeza, não se esgota nesta dissertação, já que apresenta uma perspectiva de futuro, em que muito há para ser investigado e debatido, a fim de aperfeiçoar as políticas públicas para a educação dos povos indígenas.

Para finalizar, uma citação de Brand (2005, p.219): “que o ingresso dos povos indígenas nos espaços acadêmicos não se restrinja à simples abertura de vagas, mas se traduza em questionamento e em uma maior sensibilidade das instituições universitárias para

dimensão profundamente multicultural da sociedade brasileira”. Que essas sábias palavras não fiquem apenas no papel, e sim se revertam em ações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. (org.). **Os Discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos**. São Paulo: ed. FARESP, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75. 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria & LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena. Brasília. MEC, 2000.**
- BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico ... Coimbra**: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712 - 1728. 8 v.
- BRAND, Antônio. **Indígenas no Ensino Superior: Experiências e Desafios**. In: Veiga, Juracilda; Ferreira, Maria B. (org.). Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: desafios atuais da Educação Escolar Indígena. Campinas. ALB, Núcleo de Cultura Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.
- BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Subjetividade, Argumentação, Polifonia. A propaganda Da Petrobras**. São Paulo. Fundação editora da Unesp, 1998.
- BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, Ed. 2004
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.
- CARVALHO, Edigard de Assis. **Terena: as tentativas dos vencidos**. Rio Claro: 1973. Tese (Doutorado em Antropologia) faculdade de Filosofia e Letras de Rio Claro, Universidade de São Paulo, 1973.
- CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no Ensino Superior**. São Paulo: Attar, 2005.

CARVALHO, Rosely Fialho de. **Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul**. Dissertação de mestrado. Santa Maria RS, 1995.

CAUDAL, V. M & KOFF, A. M.S. Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo. *Educação e Sociedade*, vol. 27, nº 95. Campinas, maio/agosto.2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia** - São Paulo: Ática, 2002.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez,. 1991.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. 2008. 260 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo – PUC-SP, São Paulo, 2008.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERREIRA, M. C. L. (2006). **Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história**. Análise do Discurso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://spider.ufrgs.br/discurso>. Disponível em: <[http://www.Discurso.ufrgs.br/impressao.ph3?id\\_article=18](http://www.Discurso.ufrgs.br/impressao.ph3?id_article=18)>. Acesso em 23 julho 2008.

FILHO, C.A.J.S. **O audiovisual como fator de desenvolvimento local na comunidade indígena terena da aldeia Buriti, em Dois Irmãos do Buriti/MS**. Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Local - Mestrado Acadêmico – da Universidade Católica Dom Bosco. 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Editora Atica. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. Aula de 7 de janeiro de 1976. In:\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE – FUNASA. **Dado populacional da etnia Terena no Mato Grosso do Sul**, 2008.

GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Bethânia S. Mariani (et al). 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação**. 2000

- GUIMARÃES E VILLARDI, Susana M. G; Raquel. **Educação Indígena**. FGV On line. 2010. Disponível em: <http://moodle.fgv.br/> . Acesso em 23/04/2013.
- HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T.T. da (ORG.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropolis. Vozes. 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HERINGER, R. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Ano 23, nº 2, pp. 291-334, dezembro de 2001.
- HERNANDEZ, R. (Edit) **Etnografias e historias de resistencia. Mujeres indígenas, procesos organizativos y nuevas identidades políticas**. México: Centro de Investigaciones y Estudios em Antropologia Social: UNAM, Programa Universitário de Estudios de Gênero, 2008
- HOFFMANN, Maria Barroso. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congreso Latinoamericano de Antropologia – ALA, realizado em Rosário, Argentina, entre 11 e 15 de julho de 2005.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JODAS, Juliana; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami. **Política de acesso ao Ensino Superior: os desdobramentos na configuração dos Programas de Ações Afirmativas no Brasil**. Salvador Bahia: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 2011.
- MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. **Corpos, Cultura e Alteridade em Fronteiras: Educação Escolar e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da AIDS entre Indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul Brasil**. Tese de Doutorado USP, 2009.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Os museus de História Natural e a construção do indigenismo. Notas para uma sociologia das relações entre campo intelectual e campo político no Brasil**. 1989.
- LIMA, Antônio Carlos de; HOFFMANN, Maria Barroso. (org.). **Desafios para uma educação superior para povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro. Seminário, 2004
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).
- MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Trad. de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_ **A transformação do político: a tribalização do mundo**. Trad. De Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense. 1988. MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Trad. de Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Idusky. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1993.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). São Carlos: EDUFSCar, 2009.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 121-139.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. Tese de Doutorado- USP. São paulo, 2004.

MONSERRAT, Ruth (org). **A conquista de escrita**. São Paulo: Illuminuras. 1989.

MOREIRA, Maria do Carmo Simões. **O Percorso Histórico da Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili” – Aldeia Lagoinha – Aquidauana – MS**. Aquidauana : UEMS, 2003 (Monografia apresentada no curso Normal Superior para o Contexto Indígena).

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NINCAO, O.S. Representações de Professores Indígenas sobre o Ensino da Língua Terna na Escola. São Paulo/SP:PUC-SP. Dissertação de Mestrado, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1960.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terêna**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. Tradução original 1983.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. Edição original 1975.
- PINTO, Alejandra Aguilar. **Reinventando o feminismo: as mulheres indígenas e suas demandas de gênero**. Trabalho apresentado no Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades e Deslocamentos – Agosto de 2010 – Florianópolis – SC.
- PINTO, Maria Leda. **Discurso e Cotidiano: histórias de vida em depoimentos de pantaneiros**, (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, USP, 2007.
- POSSENTI, Sírio. **Sobre língua e discurso** in: REZENDE, L. M. et AL. (org). (2007). O que são língua e linguagem para os linguistas. Araraquara: FCL/Unesp-Cultura Acadêmica, PP. 41-52.
- RICHARDSON, R. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- RODRIGUES, M. L. (org.) **Linguagem, identidade, História, Gênero**. História. Rio de Janeiro-RJ, Litteris ed., 2011.
- SANTOS, Augusto Sales. (org). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC- Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. 2005. (Coleção educação para todos).
- SILVA FILHO, Carlos Alberto José. **O audiovisual como fator de desenvolvimento local na comunidade indígena terena da aldeia Buriti em Dois Irmãos do Buriti/MS**. Dissertação UCDB, 2008.
- SILVA, Tomaz T. da. Identidade e diferença. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVERIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa: aspectos jurídicos do racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, Abang, 2002.
- SOHN, Maria Cristina D'almeida Moretz. **A distribuição demográfica da população indígena no Brasil: mudanças, conflitos e territorialidade**. VI Encontro Nacional sobre migrações. Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/6encnacsobremigrações/st5/mariacristina.pdf>.
- URQUIZA, Antonio H. Aguilera. **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.
- <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%206-05%20-%20Antonio%20Bento%20Pereira%20Paredes.pdf>>
- <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1042>> Acesso em 02/04/2013 as 10:20h.
- <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf). Acesso em 18/05/2012, 07:10.>

<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf)> acessado 24-10-2013 as 09:58

<<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/>

<<http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm#IDENTIDADE>>. Acesso em 18/05/2012, 22:30.

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) acesso em 10- 01- 2014 horas 17:45

<[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato\\_grosso\\_do\\_sul/terena.htm](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato_grosso_do_sul/terena.htm)>. Acesso em 02/04/2013, 16:00.

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf)> acesso em 07/04/2014, as 21:39.

<<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>> Acesso em 02/03/2013, 13:00.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

**Instruções:** Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre as cotas raciais no Brasil. As políticas afirmativas, entre elas a cotas para negros e indígenas há tempos são debatidas, no entanto, esse debate, no momento está mais em alta. A lei nº. 2.589 de 26/12/2002, a favor das minorias étnicas que permeia o espaço social desde 2002 e toma força de verdade dez anos depois se tornando tema de debate em diferentes universidades federais e estaduais. A vista disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da UEMS - Campo Grande sobre o sistema de cotas, e investigar como isso afeta a identidade dos indígenas.

Preencha os itens referentes à sua identificação e responda às perguntas de maneira mais completa possível.

I – IDENTIFICAÇÃO	
NOME COMPLETO:	
Graduação:	
Profissão:	
Formação:	
Ocupação atual:	
Idade:	Que ano está cursando:
Cidade ou Aldeia em que reside:	

### II - QUESTÕES

1. O que motivou você a fazer um Curso Superior?

---



---



---



---

2. Qual a importância do curso superior na sua vida? Explique.

---



---



---



---

3. Você acredita que tratar de maneira diferenciada/inclusiva um grupo que teve menos oportunidades e, portanto, que está em situação de desvantagem é uma tentativa de diminuir essas desigualdades, restituindo direitos há muito tempo negados? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

4. No Artigo 5º da Constituição Federal - Capítulo I temos: “**Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)**”. Você concorda que essa declaração se concretiza na realidade? E o que você entende por igualdade nesse contexto?

---

---

---

---

5. Você acha justa a definição de cotas para indígenas ingressarem no ensino superior? Por quê?

---

---

---

---

6. Você acha que a implantação de cotas seria uma forma de racismo/ discriminação? Comente sua resposta.

---

---

---

---

7. Em sua opinião as cotas para ingressar nas universidades ajudarão a diminuir o racismo/ discriminação? Por quê?

---

---

---

---

8. Você acredita que os alunos que entrarem por meio das cotas terão maiores dificuldades que outros para acompanhar o curso? Comente.

---

---

---

---

9. A convivência com acadêmicos que entrarem pelo sistema de cotas será positiva ao processo educacional? Por quê?

---

---

---

---

10. Você acredita que as cotas de acesso às universidades irão garantir cursos adequados que respeitem o convívio com os indígenas, ou será mais um processo de exclusão e preconceito com a cultura dessa etnia? Comente.

---

---

---

---

11. Na sua opinião, como os alunos cotistas são tratados?

---

---

---

12. Como você descreveria seu desempenho como aluno da graduação? Justifique.

---

---

---

---

13. Você teria algum (uns) outro(s) comentário(s) a fazer?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**1. Título do Projeto de Pesquisa:** Cotas e o acesso à universidade: o discurso de acadêmicos indígenas cotistas da (UEMS) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**2. Delineamento do Estudo e Objetivos:**

A pesquisa tem como objetivo analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da UEMS - Campo Grande sobre o sistema de cotas, e investigar como isso afeta a identidade desses indígenas, com a finalidade de contribuir para compreensão do processo de implantação das cotas para indígenas, assim como investigar as representações que os cotistas indígenas têm de si mesmo e do outro o não indígena.

**3. Procedimentos de Pesquisa:** A pesquisa será realizada por meio de questionário com dados quantitativos que serão analisados por meio da Análise do Discurso de linha francesa que trata das discussões do social em relação ao linguístico, proposta por Pêcheux.

**4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:**

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso a pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador do protocolo de pesquisa é a Prof<sup>a</sup> Maria Leda Pinto que pode ser encontrado pelos telefones (67) 3029-5372 ou (67) 9949-2298. Se por ventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Mestrado em Letras, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Maria de Oliveira Giacón, pelo telefone (67) 3901-4614 ou (67) 3901-4601.

**5. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** Após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul Unidade de Campo Grande-MS.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora **Simone dos Santos França**. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

---

Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande, MS / /

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

---

Simone dos Santos França

Campo Grande, MS / /

## APÊNDICE C

### **TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)**

**Título da pesquisa:** Cotas e o acesso à universidade: o discurso de acadêmicos indígenas cotistas da (UEMS) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Pesquisador(es), com endereços e telefones:** Simone dos Santos França, residente na rua Taiana, número: 257 bairro: Tarumã Campo Grande- Mato Grosso do Sul. Telefone: (67) 9128-4403

**Engenheiro ou médico ou orientador ou outro profissional responsável:** Professora Dr. Maria Ieda Pinto

**Local de realização da pesquisa:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- unidade Campo Grande.

**Endereço, telefone do local:** rua dos Dentistas número 500, bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo. Telefone: (67) 3901-4614

### **A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**

#### **1. Apresentação da pesquisa.**

A pesquisa em questão compreende uma análise na qual se utiliza para interpretação dos dados a Análise do Discurso de linha francesa. O corpus da pesquisa é formado pelos discursos de acadêmicos indígenas cotistas da UEMS - Campo Grande, obtidos por meio dos questionários em forma de perguntas discursivas sobre as cotas raciais no Brasil, sobre o acesso e sobre a permanência desses indígenas na Universidade, levando em conta a posição sujeito, sua historicidade e os efeitos de sentidos. Para esta investigação tomou-se como base questionários de 10 (dez) acadêmicos indígenas cotistas.

#### **2. Objetivos da pesquisa.**

A pesquisa tem como objetivo analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da UEMS - Campo Grande sobre o sistema de cotas, e investigar como isso afeta a identidade desses indígenas, com a finalidade de contribuir para compreensão do processo de implantação das cotas para indígenas, assim como investigar as representações que os cotistas indígenas têm de si mesmo e do outro o não indígena.

#### **3. Participação na pesquisa.**

Considerando que foi feita uma visita à Terra Buriti no dia 13 de novembro de 2013, na qual foram tiradas fotos das aldeias que compreendem todo território da Terra indígena Buriti, com o propósito de melhor conhecer o ambiente no qual vive boa parte dos acadêmicos indígenas

cotistas da Universidade Estadual Do Mato Grosso do Sul que foram colaboradores desta pesquisa. É necessária autorização para divulgação dessas imagens pela pesquisadora, para que em sua pesquisa possa relatar de forma real o ambiente ao qual pertencem a maioria dos colaboradores.

#### **4. Confidencialidade.**

Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos orais e imagens feitas no ambiente da Terra Buriti serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes. Assim, há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

#### **5. Desconfortos, Riscos e Benefícios.**

**5a) Desconfortos e ou Riscos:** no meu entender não há

**5b) Benefícios:** divulgação e valorização do espaço (Terra Buriti e Aldeias) e, principalmente a apresentação e destaque dos povos indígenas dessa região com seus saberes culturais e sua educação e ensino, seus costumes.

#### **6. Critérios de inclusão e exclusão.**

**6a) Inclusão:** Penso que a inclusão se dá em razão da divulgação e valorização do espaço (Terra Buriti e Aldeias) e dos povos indígenas com seus saberes culturais.

**6b) Exclusão:** não há

#### **7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.**

É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

### **8. CONSENTIMENTO**

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação indireta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

(ou seu representante)

Nome completo: \_\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com \_\_\_\_\_, via e-mail: \_\_\_\_\_ ou telefone: \_\_\_\_\_.

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:** Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4943, e-mail: [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br)

**OBS:** este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.

## ANEXO I - LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Mensagem de veto

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Regulamento

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos

e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Aloizio Mercadante*

*Miriam Belchior*

*Luís Inácio Lucena Adams*

*Luíza Helena de Bairros*

*Gilberto Carvalho*

## **ANEXO II - LEI QUE INSTITUI COTA PARA ÍNDIOS NA UEMS.**

**LEI Nº 2.589, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2002.**

*Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).*

### **O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.**

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) obrigada a cotizar vagas destinadas ao ingresso de vestibulandos índios.

Art. 2º A UEMS deverá divulgar, a partir do próximo vestibular, o número de vagas que serão oferecidas em cada um de seus cursos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 26 de dezembro de 2002.

***JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS***

Governador

## **ANEXO III - RESOLUÇÃO QUE NORMATIZA A OFERTA DE VAGAS EM REGIME DE COTAS.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 241, de 17 de julho de 2003.**

*Dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS.*

**O CONSELHO UNIVERSITÁRIO** da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais, em reunião ordinária realizada em 17 de julho de 2003 e,

CONSIDERANDO a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na UEMS;

CONSIDERANDO a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da UEMS,

### **R E S O L V E:**

**Art. 1º** As vagas ofertadas para o ingresso aos cursos de graduação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelo processo de seleção, serão aprovadas e normatizadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, distribuídas por curso, obedecendo a seguinte proporção:

- a) setenta por cento aos aprovados que concorreram de forma geral;
- b) vinte por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para negros;
- c) dez por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para índios.

**Art. 2º** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**Profª LEOCÁDIA AGLAÉ PETRY LEME**

Presidente COUNI/UEMS

## ANEXO IV- IMAGENS TERRA INDIGENA BURITI





*Imagens Terra Indígena Buriti - Acervo da pesquisadora 2013*