



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL
EM PSICOLOGIA SOCIAL**



**PRECONCEITO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: RELAÇÕES
INTERGRUPAIS ENTRE ESTUDANTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NO
AMBIENTE ACADÊMICO**

LUISA DO AMPARO CARVALHO PATATAS

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA
MARÇO/ 2014**

LUISA DO AMPARO CARVALHO PATATAS

**PRECONCEITO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: RELAÇÕES
INTERGRUPAIS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NO
AMBIENTE ACADÊMICO**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal de Mato Grosso, por Luisa do Amparo Carvalho Patatas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Raquel Rosas Torres, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

MARÇO/ 2014

P294p Patatas, Luisa do Amparo Carvalho.
Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais de estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico / Luisa do Amparo Carvalho Patatas.-- João Pessoa, 2014.
218f.
Orientadora: Ana Raquel Rosas Torres
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHL
1. Psicologia social. 2. Relações intergrupais - ambiente acadêmico. 3. Indígenas. 4. Preconceito. 4. Identidade social. 5. Representações Sociais.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

**PRECONCEITO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: RELAÇÕES
INTERGRUPAIS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NO
AMBIENTE ACADÊMICO**

LUISA DO AMPARO CARVALHO PATATAS

**JOÃO PESSOA – PARAÍBA
MARÇO/ 2014.**

Banca Avaliadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Raquel Rosas Torres - UFPB (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria da Penha Lima Coutinho – UFPB (Membro Interno)

Prof. Dr. Bernardino Fernández Calvo - UFPB (Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Josevânia da Silva - UNIPÊ (Membro Externo)

Prof. Dr. José Luis Álvaro – UCM - Espanha (Membro Externo)

João Pessoa, março de 2014

**A meus filhos e a meus pais que
compreenderam a minha ausência e me
incentivaram em mais esta jornada.**

“[...] todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana [...].”

Mikhail Bakhtin, pensador russo (1895 – 1975).

AGRADECIMENTOS

À mãe sagrada que sempre foi a minha fonte de segurança, de sabedoria e confiança, por mais esta vitória na minha vida.

A minha orientadora Ana Raquel Torres pela sua paciência, conhecimento, contribuição e pela gentileza em me orientar.

A meus filhos Mikail e Jéssika, o que de melhor já fiz na vida, que me apoiaram, choraram comigo e de quem senti saudades infindas.

À minha mãe, Maria de Jesus das Dores Alves Carvalho Patatas, pelo exemplo de dedicação aos estudos e à aquisição de conhecimento.

A meu pai, Jorge Patatas, pela força para lutar.

À minha irmã Zita e aos meus sobrinhos pela torcida, pela confiança, pelo apoio e pelo amor que sempre demonstraram.

Ao Anderson, meu namorado, pelo amor, pelo apoio, pelas visitas e pela compreensão da minha escolha.

Aos coordenadores Maria da Penha Coutinho e Rita Oliveira que tornaram possível o Dinter e esta conquista, meus sinceros agradecimentos pelo constante apoio, dedicação e carinho.

A todos os meus amigos que me apoiaram e confortaram com palavras e risadas.

Aos membros da banca pela colaboração com a qualificação e com a defesa.

Aos professores que se deslocaram para Cuiabá para ministrar excelentes aulas, um agradecimento especial por seu tempo e por sua colaboração em nossa formação.

A todos os membros do DAS do IFMT (gerente, coordenadores, professores) que se empenharam para possibilitar minha dedicação a esta tese e pela compreensão nas ausências das aulas e das reuniões.

À equipe de funcionários do Programa de pós-graduação da UFPB.

À equipe de funcionários da Diretoria de pós-graduação que com competência implementou o projeto do Dinter no IFMT e que nos apoiou em todos os momentos, vocês são pessoas especiais para uma instituição de ensino.

Aos colegas do IFMT e alunos que me incentivaram, apoiaram e mostraram seu apreço por mim, meu muito obrigado.

Aos participantes da pesquisa e a toda equipe do Programa PROIND pela disponibilidade em responder meus questionamentos.

Aos funcionários da Funai pelo acesso irrestrito à biblioteca da Art'índia.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Comportamento Político: Luana, Tiago Lima, Eldo, Hévilla, Layanne e, em especial, ao Clóvis, que muito me ensinou. Muito obrigada pelo auxílio, pelo apoio e pela amizade oferecida.

Aos companheiros de jornada, com os quais partilhei angústias e risadas, e dos quais me aproximei neste Doutorado: Vânia, Miriam, Nadir, Armindo, Henriet, Ivone, Cleide, Mardelides, enfim, a todos que fizeram parte desta jornada.

Ao Francisco Rosa, com quem tantas histórias e angústias foram divididas; e à Thaís e à Sílvia, pela torcida.

À Dirce Alves, que tão bem acolheu a todos os doutorandos do programa e que esteve presente em todos os momentos importantes.

À Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social;

À Capes pela concessão de bolsa no período de afastamento para a elaboração da tese.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O aumento do contato intergrupar entre indígenas e não indígenas tem ampliado o número de situações conflituosas principalmente nas regiões em que há maior demanda por terras para a agricultura e pecuária. Em Mato Grosso, esse contato tem se exacerbado devido não só ao crescimento demográfico e à assunção da identidade étnica, mas também à luta pelos direitos e pelas ações afirmativas que promovem novos contextos de vivência intergrupar. Neste contexto, esta tese objetivou apreender as representações sociais sobre a identidade e o preconceito elaboradas pelos estudantes indígenas e não indígenas da Universidade Federal de Mato Grosso. Para subsidiar o estudo fez-se uso da Teoria das Representações Sociais, da Teoria das Relações Intergrupais e da Teoria da Identidade Social. Para alcançar este objetivo dois estudos empíricos foram desenvolvidos: o primeiro com a finalidade de apreender as representações sociais dos universitários indígenas acerca de seu grupo e de suas vivências no ambiente acadêmico. Deste estudo participaram 34 universitários que responderam a um questionário biossociodemográfico e a um questionário temático. Os dados foram processados pelo SPSS versão 21 e pelo Software Alceste, respectivamente. Os resultados indicaram que as RS dos indígenas se diversificam a partir de quem representa e em que contexto se encontra inserido. Os universitários indígenas que pretendem vir para a cidade são representados por elementos que apontam para perseverança, dedicação e força de vontade para atingir seus objetivos, enquanto que as representações que emergem em relação à tomada de decisão e ao enfrentamento de obstáculos demonstram que tudo é feito pelo bem da comunidade. O segundo estudo objetivou identificar a existência de preconceito nas relações entre os dois grupos por meio de características positivas e negativas atribuídas aos indígenas e aos cuiabanos por universitários não indígenas segundo o que eles pensam e o que pensa a sociedade em geral. Participaram deste estudo 160 universitários não indígenas que foram submetidos a um questionário biossociodemográfico e a um questionário temático. Os dados oriundos destes instrumentos foram processados pelo pacote estatístico SPSS versão 21 e analisados por meio da estatística descritiva (média e desvio padrão). Os resultados indicam que os estudantes têm consciência da existência do preconceito no Brasil, pois para os participantes a sociedade brasileira atribui características essencialmente negativas como preguiçoso e acomodado aos indígenas e aos cuiabanos, enquanto eles próprios afirmam que ambos são alegres e batalhadores. Espera-se que estes achados venham a contribuir para um maior conhecimento de como ocorrem as relações intergrupais e que forma tomam as manifestações do preconceito no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Representações Sociais, Identidade Social, Preconceito, Indígenas.

Abstract

The increase of intergroup contact between indigenous and non-indigenous has expanded the number of conflict situations especially in areas where exist greater demand by lands for agriculture and cattle raising. In the state of Mato Grosso, this intergroup contact has been aggravated not only due to the population growth and the assumption of ethnic identity, but also, because the struggle for rights and affirmative action's that have been promoting new contexts for intergroup experiences. Based on that, the aim of this thesis was to apprehend the social representations concerning the identity and prejudice elaborated by indigenous and non-indigenous students from the Federal University of Mato Grosso. In order to achieve these aims the Theory of Social Representations, the Theory of Intergroup Relationships and the Theory of Social Identity guided this study. This research counted on two empirical studies: the first aimed at apprehending the social representations of indigenous students about their group and their experiences at the academic environment. This study included 34 students who answered biossociodemographic and thematic questionnaires. The data were submitted to the softwares SPSS version 21 and ALCESTE respectively. The results indicated that the social representations elaborated by the indigenous students are diversified by who represent them and in which contexts the participants are included. The indigenous university students who intend coming to the city are represented by elements which point to the perseverance; dedication and will strength for accomplish their goals. The social representations which brought out concerning their decision making and their experiences of facing the challenges revealed that everything has been done for the welfare of the community. The second study aimed at identifying the occurrence of prejudice in the relationships between both groups by means of positive and negative characteristics attributed to the indigenous and the cuiabanos by university non indigenous students, according to their thoughts and also concerning the way of thinking the society. This study counted on 160 university non indigenous students who answered biossociodemographic and thematic questionnaires. The data obtained of these two instruments were processed by the statistical package SPSS version 21 and analyzed by means of descriptive statistic (mean and standard deviation). The results revealed that the students are aware about the existence of the prejudice in Brazil. They believe that the Brazilian society attributes mainly negative characteristics as lazy and apathetic for the indigenous and the cuiabanos, in other hand, they themselves are happy and hardworking persons. It is expected the obtained findings may contribute for expanding the knowledge concerning the way the intergroup relationships occur, as well as, the shapes of the prejudice brought out at the academic environment.

Keywords: Social Representations, Social Identity, Prejudice, Indigenous.

Resumen

Con el mayor contacto intergrupar entre indígenas y no indígenas se ha ampliado el número de situaciones de conflicto, especialmente en las regiones donde hay mayor demanda de tierras para la agricultura y la ganadería. En Mato Grosso, este contacto se ha exacerbado debido no sólo al crecimiento de la población y la asunción de la identidad étnica, sino también a la lucha por los derechos y las acciones afirmativas que promuevan nuevos contextos de experiencia intergrupar. En este contexto, esta tesis tiene como objetivo identificar las representaciones sociales sobre la identidad y el prejuicio desarrollados por los estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad Federal de Mato Grosso. Para subsidiar el estudio se ha hecho uso de la Teoría de las Representaciones Sociales, Teoría de las relaciones intergrupales y Teoría de la Identidad Social. Para lograr éxito fue necesario desarrollar dos estudios empíricos: lo primero con el fin de comprender las representaciones sociales de los estudiantes universitarios indígenas en su grupo y sus experiencias en el ámbito académico. Este estudio involucró a 34 estudiantes que se sometieron a un cuestionario biosociodemográfico y un cuestionario temático. Los datos fueron procesados mediante el programa SPSS versión 21 y software Alceste, respectivamente. Los resultados se analizaron mediante estadística descriptiva (media, desviación estándar) y el análisis jerárquico descendente y el análisis factorial de correspondencia. Los resultados indicaron que los RS de los indígenas se diversifican a partir de quien representa y en qué contexto se encuentra insertado. Los estudiantes universitarios indígenas que deseen venir a la ciudad están representados por elementos que apuntan a la perseverancia, dedicación y fuerza de voluntad para alcanzar sus metas, mientras que las representaciones que surgen en relación con la toma de decisiones y hacer frente a los obstáculos demuestran que todo se hace por el bien de la comunidad. El segundo objetivo del estudio fue identificar la existencia de prejuicio en las relaciones entre los dos grupos a través de características positivas y negativas que se atribuye a los indígenas y a los cuiabanos por universitarios no indígenas de acuerdo con lo que piensan y lo que piensa la sociedad en general. En el estudio participaron 160 estudiantes no indígenas que se sometieron a un cuestionario biosociodemográfico y un cuestionario temático. Los datos originados por estos instrumentos fueron procesados por el paquete estadístico SPSS versión 21 y se analizaron mediante estadística descriptiva (media y desviación estándar). Los resultados indican que los estudiantes tienen conciencia de la existencia del prejuicio en Brasil, ya que para los participantes la sociedad brasileña asigna características esencialmente negativas como perezoso y acomodado a los indígenas y a los cuiabanos mientras que ellos mismos afirman que ellos son divertidos y luchadores. Se espera que estos resultados contribuyan a una mejor comprensión de cómo se producen las relaciones entre grupos y cómo se toman las manifestaciones de prejuicios en el ámbito académico.

Palabras-clave: Representaciones sociales, Identidad Social, Prejuicio, Indígenas.

Lista de Figuras

Figura 1	Classes lexicais distribuídas por número de UCEs, percentuais no <i>corpus</i> analisado e quantitativo de palavras analisadas	127
Figura 2	Dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente	128
Figura 3	Dendrograma da Análise Hierárquica Descendente das Representações Sociais dos Indígenas	129
Figura 4	Representação da Análise Fatorial de Correspondência	133

Lista de Tabelas

Tabela 1	Distribuição da População Indígena por Região, por número de indivíduos	20
Tabela 2	IES que possuem Programas de Inclusão Indígena	30
Tabela 3	Indígenas Matriculados segundo o Nível de Ensino na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso	35
Tabela 4	Perfil da Amostra dos Estudantes Universitários	149
Tabela 5	Frequências e Percentuais de Adjetivação atribuídos aos Indígenas	151
Tabela 6	Frequências e Percentuais de Adjetivação atribuídos aos Cuiabanos	151
Tabela 7	Identificação Racial dos Participantes	155
Tabela 8	Reconhecimento da Influência Indígena na língua e nos hábitos	155

Lista de Siglas

APA - American Psychological Association
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CGEEI/SECADI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CEB/CNE - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEFET - Centro Federal de Educação
CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CEEI/MT - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CUIA - Comissão Universidade dos Índios
DGI - Diretoria Geral dos Índios
DP - Desvio Padrão
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENS - Escola Normal Superior
Funai - Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
ISE PÁDUA - Instituto Superior de Educação de Pádua
ISE TRÊS RIOS - Instituto Superior de Educação de Três Rios
ISE ZONA OESTE - Instituto Superior de Educação da Zona Oeste
ISTCCP - Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis
IST-HORTICULTURA - Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura
IST PARACAMBI - Instituto Superior de Tecnologia de Paracambi
IST-RIO - Instituto Superior de Tecnologia do Rio de Janeiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG - Organização Não Governamental
OPIP - Organização de Professores Potiguará

OPRIMT - Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso
PROEG - Pró Reitoria de Ensino de Graduação
PROESI - Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
PROIND - Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta”
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU - Secretaria de Educação Superior
SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
TI - Terra Indígena
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP - Universidade Estadual do Norte Paranaense
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC - Universidade Estadual de Santa Catarina
UEZO - Centro Universitário da Zona Oeste
UFABC - Universidade Federal do ABC Paulista
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal de Tocantins
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Sumário	PAG.
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A Situação do Indígena no Brasil Contemporâneo	20
1.1. A Educação Indígena	22
1.1.1. Breve História da Educação Indígena	23
1.1.2. Ensino Superior Indígena	26
1.1.2.1. Panorama Nacional da Educação Superior Indígena	29
1.1.2.2. Alguns Programas de Inserção de Indígenas no Ensino Superior	32
1.1.2.3. O Ensino Superior Indígena no estado de Mato Grosso	35
1.1.2.4. Obstáculos à Educação Superior Indígena	37
CAPÍTULO 2- Etnias de Pertença dos Estudantes Indígenas Participantes	42
2.1. Bakairi	42
2.2. Bororo (Boe)	45
2.3. Chiquitano	49
2.4. Guató	52
2.5. Irantxe (Manoki)	55
2.6. Paresí	59
2.7. Umutina	64
2.8. Xavante	66
2.9. Yawalapiti	70
CAPÍTULO 3 – A Psicologia Social e a Teoria das Relações Sociais	74
3.1. A Psicologia Social	74
3.2. As Representações Sociais	75
3.3. Alguns Conceitos de Representações Sociais	77
3.4. Representações Sociais e Comunicação Social	83
3.4.1. Objetivação	85
3.4.2. Ancoragem	87
3.4.2.1. O Estudo da Ancoragem	90
3.4.3. Funções das Representações Sociais	94
CAPÍTULO 4 – Preconceito, Crenças, Discriminação e Identidade Social	96
4.1. Teoria das Relações Intergrupais	98
4.2. Estágios do Preconceito e da Discriminação	99
4.3. Algumas Definições de Preconceito	101
4.4. Teorias acerca do Preconceito e da Discriminação	104
4.5. Teoria da Identidade Social	108
4.5.1. Categorização Social	109
4.5.2. Estereótipos	110
4.5.3. Atribuição	112
4.5.4. Crenças Sociais	112
CAPÍTULO 5 – Estudo I: As Representações Sociais dos Estudantes Universitários Indígenas	115
5.1. Objetivos	115
5.2. Método	115
5.2.1. Tipo de Estudo	115
5.2.2. Local da Pesquisa	115
5.2.3. Tipo de Amostra	116
5.2.4. Participantes	116
5.2.5. Instrumentos	117

5.2.5.1. Questionário biossociodemográfico	117
5.2.5.2. Questionário Temático	117
5.2.6. Procedimento Ético	119
5.2.7. Procedimento de Coleta de Dados	119
5.2.8. Procedimento de Análise de Dados	119
5.2.8.1. O software SPSS	119
5.2.8.2. O software Alceste	120
5.2.8.2.1. Conceitos básicos do Alceste	121
5.2.8.3. A Análise de Conteúdo	124
5.3. Resultados e Discussões	125
5.3.1. Descrição do Conteúdo Temático	126
5.3.2. Análise Fatorial de Correspondência gerada pelo Alceste	132
5.4. Discussão dos Resultados	134
5.4.1. Como os Outros me veem	135
5.4.2. Orientações aos Indígenas que ficaram na aldeia	136
5.4.3. Tomada de Decisão e Enfrentamento de Obstáculos	138
5.5. Resultados e Discussões da Análise de Conteúdo	138
CAPÍTULO 6 - Estudo II: Percepções acerca de Cuiabanos e de Indígenas	144
6.1. Objetivo Geral	144
6.1.2. Objetivos Específicos	144
6.2. Método	144
6.2.1. Tipo de Estudo	144
6.2.2. Local do Estudo	144
6.2.3. Tipo de Amostra	145
6.2.4. Participantes	145
6.2.5. Instrumentos	145
6.2.5.1. Descrição dos Instrumentos	145
6.2.6. Procedimento Ético	147
6.2.7. Procedimento de Coleta de Dados	147
6.2.8. Procedimento de Análise de Dados	147
6.3. Resultados	148
6.3.1. Perfil da amostra	148
6.3.2. Descrição do Conteúdo Temático	150
6.3.3. Análise e Discussão dos Resultados	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	186
ANEXOS	203

INTRODUÇÃO

A região Centro Oeste, em geral, e o estado de Mato Grosso, em especial, vivem atualmente um processo cada vez maior de ampliação das terras usadas para agricultura e pecuária, e, ainda, um aumento da população não indígena em decorrência do incentivo e da valorização do agronegócio. Por outro lado, entre os povos indígenas, está ocorrendo um processo de crescimento demográfico, assim, esse conjunto de circunstâncias está fazendo com que as etnias indígenas do estado – que tem a sexta população indígena do Brasil – fiquem, a cada dia, em maior contato com os não indígenas.

Esse contato maior tem levado ao aumento da violência contra os indígenas em suas diversas formas: violência contra o patrimônio – conflitos relativos a direitos territoriais, invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio, omissão e morosidade na regularização de terras; violência contra a pessoa – abuso de poder, ameaça de morte, ameaças diversas, assassinato, homicídio culposo, lesões corporais dolosas, preconceito, racismo e discriminação étnico-culturais, tentativa de assassinato, violências sexuais; e violência por omissão do poder público – falta de assistência geral, falta de assistência na educação escolar indígena, falta de assistência à saúde, disseminação de bebida alcoólica e outras drogas, mortalidade infantil, suicídio e tentativas de suicídio. Sem mencionar os anos anteriores, tomando como base apenas a variação entre 2011 e 2012 foi constatado que houve um aumento de 237% na categoria violência contra a pessoa e de 26% nos casos de violência contra o patrimônio. Quanto à violência por omissão do poder público, o número de casos relatados significou um acréscimo de 72% (CIMI, 2012).

A implementação de algumas ações afirmativas, principalmente na área da Educação, tem tido o objetivo de proporcionar aos indígenas maior capacidade de

defesa e proteção de seus direitos. Por outro lado, tem feito com que o contato intergrupar começasse a ocorrer em outros contextos. Assim, a implantação do programa PROIND (Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta”), fez com que esse contato intergrupar passasse a ocorrer também no ambiente acadêmico da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), em seus diversos campi, uma vez que esse programa tem a finalidade de promover o acesso dos estudantes indígenas das diferentes etnias do estado de Mato Grosso – e daquelas cujas terras se estendem além dos limites do estado, como por exemplo, Cinta Larga e Nhambiquara, de Rondônia; Kayapó, do Pará, Karajá, de Goiás entre outros – aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Do conjunto desses dois dados – aumento dos diversos tipos de violência e ampliação dos contextos de contato entre indígenas e não indígenas – surgiu o questionamento de como um contato que na maioria das vezes é conflituoso, ocorreria em um ambiente que se supõe mais compreensivo e aberto à alteridade e, ainda de como os integrantes dos grupos minoritários se vêem e são vistos pelos grupos majoritários. Interesse que foi reforçado pelo contato, no ambiente acadêmico, com diversos indígenas que faziam os cursos de Direito e Comunicação Social. Esses estudantes ficavam, geralmente, isolados na hora do intervalo ou em eventos, conversando entre si ou com os poucos não indígenas que se aproximavam. Assim, o estranhamento com essa forma de “tratar” o outro fez com que surgisse o questionamento: que imagem as pessoas têm de indivíduos pertencentes a outro grupo? Porque o contato entre diferentes grupos – no caso específico, indígenas e não indígenas – ocorre dessa forma? O que justifica – se é que há justificativa – esse tipo de atitude? Como esse tipo de discriminação finca raízes em um país que se afirma pouco ou nada preconceituoso?

Apesar de o conceito de classificação humana por raça ser ultrapassado, essa

noção continua a estruturar a percepção que se tem dos outros e a justificar o discurso de exclusão, ainda que mais camuflada, mas, sobretudo, naturalizada. Por este motivo, o discurso não racializante de grupos humanos tem se constituído na construção de novas Representações Sociais (Braga & Campos, 2012).

Assim, este trabalho busca apreender as representações sociais sobre a identidade e o preconceito elaboradas pelos estudantes indígenas e não indígenas da Universidade Federal de Mato Grosso. Para tanto, contou-se com dois estudos. O primeiro tem como participantes os próprios estudantes indígenas e busca desvendar as representações sociais destes estudantes acerca de si, de seu grupo, das dificuldades que enfrentaram e enfrentam para estudar e de como ocorre seu contato com os não indígenas com os quais convivem, não só estudantes, mas também seus professores e vizinhos.

Por sua vez, o segundo estudo busca analisar os conteúdos estereotípicos dos estudantes universitários acerca dos indígenas e dos cuiabanos, muitas vezes chamados pejorativamente de “bugres”, “pés rachados” (em referência às fissuras que ocorrem nos pés de quem anda sempre descalço) e “fi’os de índios” (devido aos hábitos herdados dos indígenas).

Uma das marcas mais visíveis do preconceito contra os cuiabanos baseia-se na discriminação do “falar cuiabano” – expressão que designa a variação dialetal característica da maioria dos cuiabanos. Esse falar tornou-se alvo de discriminação desde a década de 1960, quando a construção de Brasília levou ao aumento da ocupação do interior do país, intensificada na década de 1970 pelos imigrantes sulistas que buscavam as terras prometidas pelo governo a quem quisesse trabalhar com agricultura e pecuária, o que levou muitos a se mudarem para Cuiabá, levando na bagagem seu modo de falar e de viver.

A identidade dos cuiabanos torna-se, então, alvo de preconceito. O *falar cuiabano* enquanto alteridade mais visível é, conseqüentemente, a mais discriminada. Como características que mais se destacam, esse falar tem a neutralização de gênero em algumas situações, o rotacismo – troca de l por r – e a realização das fricativas palatais [x] e [j] como as africadas [j] e [tx] e [dj] que transformam as palavras *peixe* em *peixe*; *maxixe* em *matxixe*; *jeito* em *djeito*; *jóia* em *djóia*.

Segundo Lima (2003),

a ocorrência das consoantes africadas, no falar cuiabano, constitui para pessoas de fora da região um som “esquisito”. Assim se constituindo, passa a ser tratado com censura, estigmatização e até repúdio. Para muitos é uma variação que deve ser banida dessa comunidade de fala, pois para uma boa parcela da comunidade o fator prestígio aqui está desconsiderado (Lima, 2003, p.664).

Além disso, é marcado por um léxico, uma fonética, uma morfologia e uma sintaxe próprios. O que Dettoni (2003), explica:

Conviveram, nesta região, em diferentes momentos e em diversos graus de intensidade, **as línguas indígenas nativas** (grifo nosso), a variedade castelhana da fronteira, a língua dos bandeirantes colonizadores (...). Foi nesse contexto multilíngue e multidialetal que floresceu e se fixou a variedade de português falada, ainda hoje, na baixada cuiabana (Dettoni, 2003, p. 197).

Para alcançar os objetivos propostos, faz-se uso da teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001; 2005), da teoria das Relações Intergrupais (Tajfel, 1981) e da teoria da Identidade Social (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986) como recursos analíticos para compreender a dinâmica das relações intergrupais estabelecidas entre os estudantes indígenas e os não indígenas; e entre os cuiabanos e os “paus rodados”, expressão que denomina os não cuiabanos que moram em Cuiabá. Esta

escolha teórica baseia-se no pressuposto de que as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento, pois se constituem em um sistema de interpretação que intervém em processos que abarcam desde a construção da identidade – tanto pessoal quanto social –, o comportamento intra e intergrupais, a assimilação de conhecimento, até as ações que promovem a mudança social (Cabecinhas, 2004). Para Pereira, Torres e Almeida (2003), a teoria da identidade social em sua análise da influência social no quadro das relações intergrupais e em seu embasamento das bases da formação simbólica dos grupos sociais, auxilia a análise da ancoragem social das representações sociais. Desta forma, a justificativa para a utilização conjunta dessas teorias advém da possibilidade de uma compreensão maior e mais profunda acerca do fenômeno estudado, uma vez que

(...) that identity processes will help to determine which social representations an individual adopts. Since group or category memberships determine in part of structure of identity, there are a number of ways identity might influence how an individual relates to a social representation (Breakwell, 1993, p. 9).

Para alcançar os objetivos aqui propostos, este estudo está organizado em oito capítulos, descritos a seguir. No primeiro capítulo, se discorrerá acerca da situação do indígena no país atualmente e será feita uma breve exposição acerca de como tem sido a relação entre os indígenas e a educação desde o tempo da colonização. A educação superior indígena também será tratada neste capítulo, uma vez que é o contexto em que ocorre a conformação das representações sociais e da identidade social, posteriormente abordadas. Por esse motivo, serão elencadas e comentadas algumas das ações afirmativas que têm sido desenvolvidas por instituições de Ensino Superior com o intuito de possibilitar o acesso dos indígenas a esse grau de ensino.

Já ao segundo capítulo cabe a responsabilidade de apresentar, de forma

resumida, as etnias de pertença dos participantes do estudo I, sua organização social, seus rituais e a história de contato com os não índios.

Por sua vez, o terceiro capítulo aborda a Psicologia Social e os aportes teóricos das Representações Sociais, apresentando uma síntese da história das representações sociais, os conceitos de representação social, a relação entre representações e comunicação social e, ainda, os processos que formam as representações sociais e suas funções.

O quarto capítulo conduz a leitura acerca da teoria da identidade social, da teoria das relações intergrupais, do preconceito e da discriminação. Nele são abordadas algumas definições de preconceito, apresentados seus estágios e as principais teorias que buscam explicá-lo. Aborda-se, ainda a diferenciação entre preconceito e discriminação.

No quinto capítulo encontra-se o primeiro estudo empírico, com a descrição de cada uma das partes que integram o método, ou seja: os objetivos, o *locus*, o tipo de amostra, os participantes e os instrumentos utilizados. Explicitam-se também os procedimentos de coleta e de análise de dados, com uma breve explanação acerca dos programas informáticos utilizados para processamento dos dados. Faz-se, ainda a descrição e a discussão dos resultados do primeiro estudo.

No sexto capítulo encontra-se o segundo estudo empírico, seu método e os procedimentos adotados para o desenvolvimento do mesmo. Fazem parte deste capítulo, ainda, os resultados e as discussões.

Para concluir este trabalho, apresentam-se as considerações finais, assim como os limites e desdobramentos futuros. Por fim, ilustram-se as referências utilizadas, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 1

A Situação do Indígena no Brasil Contemporâneo

Atualmente, a população indígena brasileira é de 896.917 pessoas, o que equivale a 0.47% da população total permanecendo no mesmo patamar percentual em relação ao ano 2000 (IBGE, 2012b). Em relação à situação de domicílio, em 2000, 383.298 indígenas residiam em áreas urbanas e 350.829 em áreas rurais. Já em 2010, houve redução do número de indígenas em áreas urbanas, passando a haver 315.180 indígenas nas cidades; enquanto que na zona rural o número de indígenas aumentou para 502.783 (IBGE, Censo Demográfico 2010).

No que concerne à distribuição da população por região, pode-se percebê-la mais facilmente na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Distribuição da População Indígena por Região, por número de indivíduos

Região	Número de Indígenas	%
Norte	342.836	38
Nordeste	232.739	26
Centro Oeste	143.432	16
Sudeste	99.137	11
Sul	78.773	9

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Na região Centro Oeste havia em 2000, 104.360 indígenas, número que aumentou, em 2010, para 143.432 indivíduos. Aliás, o fato de a região Norte e a região Centro Oeste terem grande número de indígenas demonstra a importância dos biomas Amazônia e Cerrado em que está localizada grande parte das Terras Indígenas que são de fundamental relevância para a manutenção da cultura e até para a sobrevivência de várias etnias. O que se pode constatar é que houve um crescimento, em todo o país, da população que se declara indígena. De 2000 a 2010 houve um aumento de 11,4% (84 mil pessoas). Apesar de significativo, este aumento sequer se aproxima do que houve no período de 1991 a 2000 que foi de aproximadamente 150% (440 mil pessoas), o que

pode ser atribuído a um processo denominado “etnogênese” ou “retnização” e que consiste na retomada e na recriação de suas tradições indígenas – entre elas, a língua – após o afastamento e/ou camuflagem e/ou negação de sua identidade como estratégia de sobrevivência devido a pressões religiosas, políticas e, até mesmo, econômicas – como o de terem tido suas terras usurpadas – ou, ainda, por terem sido vítimas de preconceitos devido a seus costumes e tradições. A etnogênese é “um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional” (Baniwa, 2006, p. 28).

O aumento do número de indígenas declarados possivelmente está relacionado a uma mudança na política indígena, pois os indígenas vêm sendo favorecidos por políticas públicas e incentivos governamentais deixando, dessa forma, de ter invisibilidade sociopolítica.

Dentro do contexto nacional, Mato Grosso é o sexto estado em número de indígenas autodeclarados, com um total de 42.538 indivíduos, o que representa 1,4% da população total do estado e 5,2% da população autodeclarada indígena do país (IBGE, 2010). Apesar de ser percentualmente pequeno, esse número é expressivo quando se leva em consideração o processo assustadoramente rápido e invasivo de modernização agropecuária por que passa o estado tido como o maior produtor de soja. Ainda assim, a taxa média de crescimento da população autodeclarada indígena em Mato Grosso foi de 3,8%, embora tenha diminuído nas áreas urbanas (-2,3%), cresceu 5,3% na área rural. Há, atualmente, 1644 índios residentes na capital – Cuiabá – e 40.894 residentes em outros municípios, seja em áreas rurais, seja em áreas urbanas (IBGE, 2010).

Apesar de todos os avanços ocorridos, no Brasil – como em outras partes do mundo, as populações indígenas (nominadas também como nativas ou autóctones)

continuam sendo um dos segmentos mais desfavorecidos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como se pode constatar nos censos e outras pesquisas que mensuram as condições de vida da população brasileira. Essa diferenciação desfavorável permanece mesmo após a Constituição Federal de 1988 que assegurou importantes direitos aos povos indígenas, como o direito à terra que tradicionalmente ocupam, o respeito às diferenças culturais e linguísticas, e, ainda, a consulta obrigatória desses povos quanto ao aproveitamento de recursos hídricos e minerais em suas terras. Além disso, a Constituição reconheceu o direito da existência dos povos indígenas e a necessidade de se definir as condições para a sua reprodução e continuidade, não havendo mais referência à incorporação dos povos indígenas à comunidade nacional (Garcia & Bastos, 2010).

1.1. A Educação Indígena

De acordo com o *Censo Escolar 2010*, que compilou dados acerca da educação indígena, existem 246 mil índios no ensino básico, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o que corresponde a 0.5% do total de matrículas nesse nível de ensino no Brasil (INEP, 2011). De acordo com dados fornecidos pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECADI/MEC), há 6.336 alunos indígenas em instituições de Ensino Superior, o que corresponde a 0.1% dos 6,3 milhões de matrículas em cursos de graduação no país. (David, Melo & Malheiro, 2013). Essa proporção de 0,1% ainda é ínfima, ainda mais se for levado em consideração que o percentual de índios entre o povo brasileiro é de quase 0.5%. Mas essa demanda aumenta gradativamente, à medida que as novas gerações avançam nas séries básicas da educação escolar. Dos 246 mil estudantes indígenas, 55 mil estão nos anos finais do Ensino Fundamental e 27 mil estão no Ensino Médio.

Em 2001, começou a ser atendida a primeira demanda indígena para o nível superior, com os cursos de licenciatura indígenas tendo sido idealizados com o intuito de formar professores índios para atuarem nas escolas de suas Terras Indígenas (TIs). A segunda demanda veio em decorrência dos progressos na escolaridade dessa população, pois os jovens indígenas que concluíram o Ensino Médio começaram a buscar formação profissional em áreas diversas das licenciaturas, especialmente naquelas ligadas às suas lutas, como Direito, Medicina e Ciências da Terra. Surgiu, então, em 2003, o sistema de cotas ou vagas suplementares ofertadas em vestibulares exclusivos, cujo objetivo era atender a esses estudantes.

1.1.1. Breve História da Educação Indígena

Já no primeiro século da história do Brasil, com a chegada dos jesuítas ao país em 1549, ocorreu o primeiro contato de nossos primeiros habitantes com o ensino formal. Em meados do século XVI, em muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já havia escolas para indígenas – “as escolas de ler, escrever e contar”, fundadas por jesuítas. Geralmente, elas funcionavam em um local construído especificamente para essa finalidade – uma casa de taipa –, na qual as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram catequizadas de manhã e depois, eram-lhes ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto “os mais hábeis aprendiam a ler e escrever”, sendo o ensino ministrado exclusivamente por missionários. Desse ensino estavam excluídos quaisquer saberes indígenas, inclusive as diversas línguas faladas por cada etnia. Aliás, a Língua Geral – cuja base era o tupinambá – foi o idioma utilizado nos primeiros tempos na escola e na catequese, sendo imposta mesmo aos grupos de filiação linguística não-tupi, até meado do século XVIII, não só no litoral brasileiro, mas também no atual estado do Pará, na época parte do denominado estado do Grão-Pará. Depois, o uso do português na escola se tornou obrigatório. Assim, com essas ações, a escola, criada e

implementada por Portugal, tornou-se um instrumento de “integração” dos indígenas à cultura dos não índios, uma vez que ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas (Freire, 2002).

Apesar do advento do Império em 1822 e da promulgação da Constituição de 1834, a educação escolar indígena permaneceu inalterada nos seus princípios gerais voltados à catequese, à civilização dos índios e ao estabelecimento de colônias, até o início do século XX. Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, surgiu uma rede de escolas cujo objetivo era ensinar aos indígenas as “primeiras letras” e algum ofício. Segundo Amaral (2010),

no modelo de escola instituído pelo SPI predominava a formação de produtores rurais voltados para o mercado regional, não se diferenciando das escolas rurais, com precário método de ensino (de rudimentos de alfabetização na língua portuguesa às atividades profissionalizantes), material didático padronizado e distante da realidade dos índios e falta de preparação do professor (Amaral, 2010 p.75)

Devido a inúmeras denúncias de corrupção de recursos financeiros e a genocídios de povos indígenas por falta de assistência e por ineficiência administrativa, o SPI foi extinto em 1967, sendo substituído pela Funai, criada em 5 de dezembro desse mesmo ano. Com essa substituição, a partir de 1967, a rede de escolas indígenas transformou-se em uma rede de escolas bilíngues, em que alguns professores índios ministravam aulas da língua e tradições indígenas (Baniwa, 2006; Souza Lima & Barroso-Hoffman, 2007).

Desde então, se passaram décadas de políticas protecionistas e, sobretudo, integracionistas, cuja meta maior era a imposição de valores alheios à cultura e ao modo

de viver dos índios, bem como a negação de suas línguas e de sua identidade. Estas políticas só sofrem modificações devido à pressão feita por movimentos de luta indígena, ONGs, universidades e intelectuais, o que possibilitou que as sociedades indígenas brasileiras conquistassem uma vitória histórica na Constituição Federal de 1988, como mencionado anteriormente, sendo a elas estendidas as garantias a que todo cidadão brasileiro tem direito, mas com o diferencial do respeito ao seu modo de ser, viver e organizar-se socialmente; ao uso de suas terras e de suas línguas; à sua diversidade cultural. Em suma, direito à alteridade (David, Melo & Malheiro, 2013).

Foram inúmeras as repercussões dessa conquista em diversos aspectos da vida indígena, especialmente em sua educação escolar. As mudanças ocorreram aos poucos, e sempre enquanto fruto de movimentos reivindicatórios. A década de 1990 foi decisiva para a reorganização da educação escolar indígena no Brasil. Ainda no final da década de 1980 e início da década de 1990, constatou-se o desenvolvimento de diversas iniciativas de cunho educativo promovidas por organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas, constituindo uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Em 1991, surgiu o primeiro marco legal: o Decreto Presidencial nº 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenar as ações em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, além de delegar competências aos Estados e municípios, que assumiram as escolas antes geridas pela Funai.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei maior no que tange à Educação, garantiu aos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeitasse seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários escolares definidos por cada sociedade indígena. Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as

Escolas Indígenas e, em 1999, a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), fundamentada no Parecer nº 14/99 do CNE, que determinou que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros das comunidades em que essas escolas estavam inseridas, mas esses professores teriam que ter a formação adequada para ministrar aulas, uma vez que muitos índios davam aulas de 1ª a 4ª séries sem a formação exigida pelas leis que regem o sistema regular de ensino brasileiro, às quais eles deveriam agora ser submetidos. Assim, a CEB, ao mesmo tempo em que passou a exigir o diploma para contratação desses professores, estabeleceu prazos para que eles fossem formados (Amaral, 2010; David, Melo & Malheiro, 2013).

Destarte, como desde a metade da década de 1990, vinham sendo feitos esforços para que muitos indígenas concluíssem sua formação de nível fundamental, veio, na sequência, a necessidade da formação de nível médio, por esse motivo, no fim de 1999, a CEB autorizou o funcionamento de magistérios indígenas em formato de cursos intervalares ministrados nos períodos de férias das escolas indígenas.

1.1.2. Ensino Superior Indígena

No início da década de 2000, concluintes do magistério indígena formaram a primeira demanda para o nível superior. O que fez com que, em julho de 2001, fosse implantada a primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), de forma intervalar, ou seja, os professores indígenas faziam seu curso superior durante as férias de seus alunos das TIs. Em dezembro do mesmo ano, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) também implantou cursos específicos para formar professores índios, com a criação do Núcleo Insikiran.

No âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as primeiras ações ocorreram com o *Programa Diversidade na Universidade* – criado no final de 2002 e

financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – cujo objetivo era elaborar e pôr em prática políticas públicas que visassem o acesso das populações afrodescendentes e indígenas ao Ensino Superior. Esse programa, executado pelo governo Lula a partir de 2003, inicialmente apoiou projetos diversos apresentados por ONGs, entidades indígenas e centros universitários, incluindo cursos preparatórios para o vestibular, os quais não tiveram êxito. Diante desses resultados e com a contratação pela Secretaria de Educação Superior (SESU) de uma consultoria via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o *Diversidade* ganhou novos rumos, com ênfase na melhoria do ensino básico, por meio da formação dos professores índios, sendo criado o *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (PROLIND), com financiamento para licenciaturas interculturais indígenas. Nesse contexto, o organograma do MEC passou por uma mudança importante, favorecendo as novas políticas com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em cujo organograma se incluía a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), entre outras (Souza Lima & Barroso-Hoffman, 2007).

O primeiro edital do PROLIND saiu em 2005, com a participação de oito universidades que ofertaram licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. De acordo com dados da CGEEI, no ano de 2012, havia 2.938 professores-formandos em licenciaturas indígenas de vinte instituições de ensino superior de quinze estados brasileiros, cabendo às instituições de ensino arcar com a implantação e com a manutenção os cursos, enquanto que o governo federal arcava com os custos de hospedagem e alimentação dos índios nos períodos de aula presencial (David, Melo & Malheiro, 2013).

Os dados do censo escolar de 2008 (INEP, 2009) informaram que, dos cerca de 11.000 professores indígenas do país, 21% tinham Curso Superior e a maioria tinha o Ensino Médio (61%), sendo 33% com magistério tradicional e 10% com magistério indígena. O restante (18%) contava apenas com o Ensino Fundamental. Mesmo assim, a demanda indígena por nível superior, formada por jovens que concluem o Ensino Médio e tentam uma vaga na universidade, cresce a cada ano.

As reivindicações por cotas étnicas, ocorridas por ocasião das comemorações dos 500 anos do Brasil, apesar de lideradas por organizações de afro-brasileiros, foram encampadas por movimentos indígenas. As discussões acerca dessas cotas começaram em 1999, quando a Universidade de Brasília (UnB) apresentou seu projeto. A proposta só passou a vigorar em 2004, com 20% das vagas para estudantes afrodescendentes e 20 vagas anuais para alunos indígenas. O debate jurídico durou oito anos e, em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal declarou como constitucional o sistema de cotas da UnB, decisão que gerou jurisprudência. Entre os argumentos do ministro relator do processo destacam-se as afirmações de que o sistema de cotas não fere o direito de outros cidadãos, porque os meios empregados e os fins perseguidos são marcados pela proporcionalidade e pela razoabilidade, e porque as políticas são transitórias (Souza Lima & Barroso-Hoffman, 2007).

O pioneirismo na concretização do estabelecimento de cotas para negros e índios no Brasil foi a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que, no processo seletivo de 2003, destinou 20% das vagas para negros e 10% para índios, e, concomitante, implantou um programa de sensibilização da comunidade acadêmica para apoio aos novos calouros (Catanante, 2008). Em uma pesquisa realizada em 2007, foi constatado que 20% das 213 instituições de Ensino Superior públicas, baseando-se na autonomia garantida às universidades na constituição, já apresentavam ações

afirmativas para o acesso de indígenas ao seu corpo discente, entre tais ações, incluíam-se sistema de cotas, reserva e/ou suplementação de vagas. A Região Centro Oeste estava em primeiro na oferta de vagas em ações afirmativas e a Região Norte, em segundo, apesar de ter a maior população indígena do país, porém era a primeira em número de cursos de licenciatura intercultural, ofertados por universidades de Roraima, Amazonas, Acre e Amapá (Cajueiro, 2008).

1.1.2.1. Panorama Nacional da Educação Superior Indígena

As ações afirmativas atuam como mecanismos compensatórios de inclusão social cujo objetivo é diminuir a desigualdade socioeconômica e a discriminação sociocultural, por isso tais ações se constituem em um leque de medidas adotadas por instituições públicas que visam: promover a igualdade material, efetivar os valores democráticos e possibilitar a realização de outros projetos pelo grupo assistido, o que possibilitará um futuro melhor para todos (Dworkin, 2005). No que concerne aos indígenas, as primeiras experiências institucionais remontam ao início da década de 90 do século XX e consistiram em convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas universidades públicas e privadas, possibilitando o acesso dos mesmos a instituições de Ensino Superior.

Vários estados têm implantado ações afirmativas para o Ensino Superior, destarte, das 213 Instituições de Ensino Superior Públicas – IESPs, 45 (21%) desenvolvem alguma ação afirmativa para facilitar o acesso de indígenas ao corpo discente, como se pode ver na Tabela 2.

Tabela 2: IES que possuem Programas de Inclusão Indígena

Região/Estado	IES
Região Norte	
Amazonas	UEA – Universidade Estadual do Amazonas
Roraima	UFRR – Universidade Federal de Roraima
Tocantins	UFT – Universidade Federal de Tocantins
Região Nordeste	
Bahia	UNEB – Universidade do Estado da Bahia UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz UFBA – Universidade Federal da Bahia UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
Maranhão	UFMA – Universidade Federal do Maranhão
Paraíba	UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
Região C. Oeste	
Distrito Federal	UnB – Universidade de Brasília
Goiás	UEG – Universidade Estadual de Goiás
Mato Grosso	UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso
Mato Grosso do Sul	UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Região Sul	
Paraná	UFPR – Universidade Federal do Paraná UEL – Universidade Estadual de Londrina UEM – Universidade Estadual de Maringá UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa UNICENTRO – Universidade Est. do Centro Oeste do Paraná UNIOESTE – Universidade Federal do Oeste do Paraná UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná UENP – Universidade Estadual do Norte Paranaense
Santa Catarina	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Rio Grande do Sul	UFSM – Universidade Federal de Santa Maria UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Região Sudeste	
Minas Gerais	UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Rio de Janeiro	ISE PÁDUA – Instituto Superior de Educação de Pádua ISE ZONA OESTE – Inst. Superior de Educação da Zona Oeste ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro ISEPAM – Inst. Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert ISE TRÊS RIOS – Instituto Superior de Educação de Três Rios ISTCCP – Inst. Sup. de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis IST-RIO - Instituto Superior de Tecnologia do Rio de Janeiro IST-HORTICULTURA – Inst. S. de Tecnologia em Horticultura

São Paulo	IST PARACAMBI – Inst. Superior de Tecnologia de Paracambi UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro UEZO – Centro Universitário Estadual da Zona Oeste UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo UFABC – Universidade Federal do ABC UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
-----------	---

Destas, 29 são estaduais (65%) e 16 são federais (35%). Dentre essas 213 IESPs, 11 possuem cursos de Licenciatura Intercultural, sendo seis Universidades Federais e cinco Universidades Estaduais. Entre as 29 universidades estaduais, 25 delas (86%) têm suas ações afirmativas embasadas em leis estaduais, enquanto as 16 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, consoante à ausência de uma política no plano federal que regule essas ações.

Em relação à distribuição regional das 45 Instituições de Educação Superior citadas, pode-se verificar que oito pertencem à Região Nordeste (o que corresponde a 16% do total de Instituições públicas estaduais e federais da região); três à Região Norte (18%); 17 à Região Sudeste (20%); cinco à Região Centro-Oeste (29%) e, por fim, 12 à Região Sul (34%) (Cajueiro, 2008).

Ao se analisar esse levantamento e a distribuição da população indígena no país demonstrada na Tabela 1, torna-se perceptível o fato de que não há uma relação direta entre a quantidade de indígenas por região e as ações afirmativas implantadas para o acesso dessa população ao Ensino Superior. Ou seja, não há um maior número desse tipo de ação nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior. Para Cajueiro (2008), essa discrepância

parece seguir a realidade do que poderíamos chamar um tanto livremente de lógica da ‘distribuição regional do preconceito’, pela qual quanto maior a população indígena e maior a quantidade de terras a que têm direito, mais

intensos são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos (Cajueiro, 2008, p.6).

Tem-se, então, que a Região Norte, onde se concentra a maior parte da população indígena do país, 38,2% (342.836), apenas 18% das Instituições de Educação Superior – IES - públicas possuem ações afirmativas. Já a Região Sul, onde se concentra o menor contingente populacional indígena do Brasil, 8,8% (78.773), 34% das IES públicas possuem ações afirmativas, sendo esta a região brasileira com o maior número de ações afirmativas dirigidas aos indígenas. Na referida região, o estado do Paraná é o que mais contribui para esse número, pois oito de suas IESs públicas desenvolvem ações afirmativas voltadas ao acesso diferenciado de estudantes indígenas. Por sua vez, a região Centro Oeste tem 29% de suas IES públicas desenvolvendo ações afirmativas – para uma população indígena de 143.432 indivíduos – enquanto que na Região Nordeste, segundo maior contingente populacional indígena do Brasil (232.739), apenas 17% das IESs públicas possuem ações afirmativas voltadas ao acesso diferenciado de indígenas ao Ensino Superior.

1.1.2.2. Alguns Programas de Inserção de Indígenas no Ensino Superior:

A primeira ação afirmativa surgiu em abril de 2001 no estado do Paraná. Ainda em 2001, a UNEMAT se tornou pioneira na formação de professores indígenas em nível superior, por meio da implantação de seu curso de Licenciatura Intercultural.

No Paraná, o Vestibular dos Povos Indígenas – processo seletivo especificamente dirigido a estudantes de povos indígenas residentes no estado do Paraná – é anualmente aplicado pelas universidades estaduais (UEL, UEM, UNIOESTE, UEPG, UNEPAR, UENP) e pela UFP, que aderiu ao vestibular unificado no ano de 2004. Esse processo seletivo foi criado em 2001, tendo sido o primeiro do país a criar vagas para segmentos étnico-raciais e, posteriormente, reeditado em 2006, quando foi

ampliado o número de vagas suplementares oferecidas, de três para seis em cada instituição. A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) oferece, desde 2004, bolsas de estudo cuja função é incentivar a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Em 2005 foi criada a Comissão Universidade dos Índios (CUIA), órgão que tem como função desenvolver as ações de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas (Amaral, 2010).

No estado da Paraíba, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) mantém desde o ano de 2008, um curso de Licenciatura Intercultural destinado à formação de professores Potiguara residentes no estado da Paraíba. Esse curso é destinado especificamente à formação em nível superior de professores de escolas indígenas. As discussões para criação do curso se iniciaram nos anos de 2003 e de 2004, a partir do envio de reivindicações elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba e pela Organização de Professores Potiguara (OPIP) à Reitoria da Universidade. No ano de 2005, após a emissão de parecer, realizado por Comissão composta pela Funai, pela Organização dos Professores Potiguara (OPIP) e por professores da universidade, indicando a viabilidade da criação de um curso de licenciatura indígena na instituição, constituiu-se uma equipe de trabalho formada por professores universitários e indígenas que formularam um projeto ao PROLIND. No final de 2008 foi realizado o processo seletivo específico, com 25 vagas para professores Potiguara e cinco para professores de outras etnias da região Nordeste; tendo a primeira turma de estudantes Potiguara ingressado em 2009 (UFCG, 2007).

Na região Norte, no Amazonas, a Lei Estadual nº 2.894/2004, determinou que a partir do vestibular de 2005 houvesse um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas, exclusivamente, por candidatos pertencentes às etnias

indígenas localizadas no Estado do Amazonas. Por essa conta, o número de vagas oferecidas para os candidatos pertencentes às etnias indígenas, no período de 2005 a 2008, totalizou 660, porém apenas 321 foram efetivamente preenchidas, e deste total, 55,76% dos alunos indígenas matriculados estão realizando cursos na capital. Os discentes indígenas, os quais ingressaram pela quota específica, e que cursam licenciatura plena na Escola Normal Superior – ENS, somam 25 alunos, representando assim, 7,79% de todos os alunos indígenas da Universidade do Estado do Amazonas - UEA que ingressaram pelo regime de cota e 13,97% dos discentes da UEA matriculados na capital pelas quotas indígenas. Não havia, até 2011, nenhuma bolsa ou auxílio que visasse a permanência dos estudantes indígenas (Estácio, 2012).

Na região Sudeste, em São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) adotou, no ano de 2007, o exame vestibular específico para candidatos indígenas, por meio de uma resolução interna à universidade (Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007) que prevê, além disso, a criação de uma vaga suplementar por curso para estudantes indígenas, conforme a demanda para tanto, e reserva de vagas para estudantes negros e advindos de escola pública. O vestibular indígena da UFSCar se dirige a estudantes indígenas de todo o Brasil.

Na região Centro Oeste, a Universidade de Brasília (UnB), instituição de ensino superior pública, regida em âmbito federal, mantém com a Funai um termo de cooperação que prevê o repasse de recursos da fundação indigenista para custear as despesas com transporte, alimentação e hospedagem em Brasília de estudantes indígenas ingressantes na referida instituição por meio de vagas suplementares em cursos regulares preenchidas através de um vestibular específico, voltado para o preenchimento dessas vagas. Essa ação visa garantir não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes por meio de apoio financeiro. Além disso, a UnB aparece

envolvida em diversas outras ações do Ensino Superior indígena no Brasil, tendo promovido em 2010 o chamado Encontro de Saberes, projeto cujo objetivo é a inserção de saberes tradicionais – indígenas, quilombolas, e outros – no contexto de ensino convencional (Sousa, 2009; Fraga, 2010).

1.1.2.3. O Ensino Superior Indígena no estado de Mato Grosso

Mato Grosso tem a segunda maior população indígena da Região Centro-Oeste e a sexta mais numerosa do Brasil, composta por 51.696 indivíduos, sendo que 42.525 estão em TIs (IBGE, 2012b). De acordo com o INEP (2007) nas escolas das TIs – estabelecimentos de ensino indígenas, bilíngues e interculturais destinados ao atendimento exclusivo de educandos de comunidades indígenas – de todo o Brasil havia 163.693 de alunos matriculados; já na região Centro Oeste havia um total de 25.338 estudantes matriculados. Desses, 11.162 no estado de Mato Grosso. Esses alunos estão divididos nos diversos níveis de ensino oferecidos pelas instituições existentes nas TIs, conforme a Tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Indígenas Matriculados segundo o Nível de Ensino na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso

	Ed. Infantil	E. Fundam.	E. Médio	EJA
Centro Oeste	1506	19184	3713	714
Mato Grosso	505	10264	261	132

Quanto à formação em nível superior, a primeira licenciatura intercultural do estado começou na UNEMAT, em 2001, com a realização do primeiro vestibular do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, posteriormente transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural – PROESI. Já em 2005 começou a segunda turma do Curso de Licenciaturas específicas para Professores Indígenas e em 2008, a terceira turma. Da primeira turma, em junho de 2006, formaram-se 186 professores indígenas; da segunda, 90 professores; já a turma de 2008 tem, atualmente, 40 acadêmicos indígenas. As licenciaturas são das áreas de

Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza (Biologia, Química, Matemática e Física); Ciências Sociais (História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia); e Pedagogia Intercultural, sendo que todas elas têm a duração de cinco anos.

Entre as 42 etnias de Mato Grosso, 32 se fizeram presentes nas licenciaturas ofertadas pela UNEMAT, entre elas, oito das nove que estão na amostra do Estudo I deste trabalho: Bakairi (23 estudantes), Bororo (34), Chiquitano (04), Irantxe (05), Paresi (18), Umutina (17), Xavante (104) e Yawalapiti (01) (UNEMAT, 2001). Uma ação afirmativa implantada no estado de Mato Grosso em prol da Educação Superior Indígena foi o programa PROIND – Programa de Inclusão Indígena, sobre o qual nos deteremos um pouco mais, haja vista serem oriundos do mesmo os participantes de um dos estudos deste trabalho.

O PROIND foi instituído por um período de cinco anos conforme disposto na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE nº 82, de 12/09/2007 (Anexo I) e está sediado na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG na Coordenação de Políticas Acadêmicas. Com base nesse documento foram criadas 100 sobrevivagens (vagas suplementares), distribuídas gradativamente a partir do ano 2008 (10 vagas no ano de 2008, 20 vagas em 2009, 20 vagas em 2010, 25 vagas em 2011 e 25 vagas em 2012. No ano de 2012 foi atingido o total de vagas previstas pela Resolução nº82/CONSEPE, que somadas a outras dez sobrevivagens criadas através da Resolução Nº135/CONSEPE (Anexo II) de 11/12/2006 de dezembro de 2006, e Resolução CONSEPE Nº 48 de 14/05/ 2007 (Anexo III) totalizaram 110 estudantes espalhados entre os *campi* de Cuiabá, Sinop, Araguaia e Rondonópolis. A disponibilidade das vagas e a escolha dos cursos atenderam à demanda dos povos indígenas de Mato Grosso encaminhada à UFMT pelo Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEEI/MT e por suas Organizações (Organização dos Professores Indígenas de

MT/OPRINT e Instituto Maiwu). Com base na referida demanda, as vagas se concentraram nas áreas de Saúde, Agrárias, Tecnológicas e das Ciências Humanas e Sociais.

Para possibilitar o acesso dos estudantes indígenas em condições justas, foi elaborado um processo seletivo composto por um vestibular específico e diferenciado, em que os candidatos indígenas inscritos concorreram apenas entre si. Esse processo seletivo ocorreu em duas fases: a primeira consistiu de uma prova objetiva de conhecimentos gerais e redação, a segunda de uma prova oral em que o candidato foi inquirido perante uma banca composta por cinco professores da instituição, sendo eles: a coordenadora do programa (antropóloga), um professor de Língua Portuguesa, um professor da área de Saúde, um professor da área de Ciências Humanas e um professor da área Tecnológica. Para que fosse garantida a permanência dos estudantes, foi estabelecida uma parceria entre a UFMT e a Funai, consolidada no Termo de Convênio assinado entre as duas partes (Anexo IV).

No período em que os dados foram coletados, das 42 etnias originais de Mato Grosso, apenas 13 estavam representadas no PROIND: Arara (um estudante), Bakairi (11), Bororo (10), Chiquitano (quatro), Irantxe (dois), Karajá (01), Guató (um), Yawalapiti (um), Terena (três), Umutina (12) e Xavante (sete), Paresi (um), e Nhambiquara (um). Eles são provenientes de 15 Terras Indígenas situadas em diferentes regiões do estado.

1.1.2.4. Obstáculos à Educação Superior Indígena

São muitos os problemas relatados nos encontros referentes ao Ensino Superior para indígenas. Um dos desafios refere-se às dificuldades de permanência nos cursos, principalmente por falta de condições de moradia, deslocamentos e compra de material didático. Há programas de bolsas da Funai e de outras fontes, mas eles não chegam a

todos nem existem na proporção suficiente. A faixa etária de ingresso tem sido, em média, acima dos 25 anos. Em boa parte dos casos, trata-se de alunos casados que se deslocam com a família inteira, ou que deixam a família (cônjuge e filhos) na aldeia, o que aumenta as dificuldades e a possibilidade de desistência (Souza Lima & Barroso-Hoffmann, 2007).

Garlet, Guimarães e Bellini (2010) destacam que nenhuma política de acesso indígena à educação superior será bem sucedida se não estiver inserida em uma perspectiva de intersectorialidade e, também, interligada a políticas de assistência, habitação e trabalho, entre outras. Caso contrário, as mudanças promovidas na realidade das comunidades indígenas não serão efetivas, pois não terão condições de se concretizar, o que pode gerar um acirramento no preconceito já existente contra os povos indígenas.

Outro problema que se repete nacionalmente consiste na dificuldade de comprovar o pertencimento a uma comunidade indígena. Segundo Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), a exigência de uma carta comprovando o vínculo deixa alguns índios que residem fora das aldeias na dependência política das lideranças de sua aldeia de origem. Entrementes, as instituições de ensino precisam se resguardar, pois houve um crescimento atípico da população autodeclarada indígena: de 1991 para 2000, essa população passou de 440 mil para 733 mil, o que consiste em um crescimento de 150%, chegando a 817 mil em 2010 (IBGE, 2012c). Tal fenômeno é explicado pelo advento das conquistas promovidas pela Constituição e dos programas de assistência governamental, uma vez que estes fizeram com que muitos índios urbanos saíssem da invisibilidade, assim, os índios brasileiros vivem um fenômeno de franca recuperação da autoestima identitária, em que buscam consolidar seu espaço na história e na vida multicultural do país (Baniwa, 2006).

Porém, a definição de quem é e quem não é indígena é um fator jurídico fundamental para a garantia dos direitos. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – da qual o Brasil é signatário desde sua criação em 2002 – defende a autodeterminação. Mas há discussões acerca da necessidade de não se produzir uma interpretação simplista por conta da grande miscigenação brasileira. Por este motivo, tem sido usado também o critério do vínculo com um povo indígena, considerado pela própria Convenção 169 como aquele que descende de populações que habitavam o país ou uma região geográfica do país na época da conquista, da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais, e que mantenham as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas (OIT, 2011). A grande dificuldade é, então, fazer essa seleção sem promover exclusões, o que requer tempo, atenção e sensibilidade para se proceder a análises criteriosas.

Outra barreira no acesso ao Ensino Superior advém da formação dos candidatos indígenas em sua educação básica. Prova disso são os exames do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos quais as escolas indígenas que participam voluntariamente têm ficado com os índices mais baixos, o que demonstra que elas não estão preparando o aluno para a universidade, mas têm como foco a preservação da cultura, da língua e das tradições de seu povo (Casado & Oliveira, 2010). Tem-se, então, outro ponto polêmico, uma vez que a LDB estimula o resgate dos valores e saberes indígenas, mas enfatiza a necessidade da interculturalidade. O que se percebe, então, é a possibilidade da “guetização cultural”, com propostas curriculares pautadas exclusivamente nos padrões culturais do grupo social em questão, impedindo o diálogo entre padrões culturais plurais (Canen, 2010).

Há, ainda, que se considerar a questão do choque cultural e linguístico vivenciado pelos discentes indígenas e apontado pela amostra do Estudo I como uma

das dificuldades encontradas. Para enfrentar o problema, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) implantou um programa institucional de monitoria indígena, cujos bolsistas são orientados a apoiar os novos colegas em suas dificuldades. Já a UFMT implantou um programa permanente de apoio ao estudante indígena que inclui monitoria indígena e nivelamento de Língua Portuguesa, entre outras ações (Anexo II). Tais ações decorrem da consciência de que as barreiras de adaptação ao mundo acadêmico, quando não trabalhadas, acabam reforçando preconceitos e o pensamento de que os estudantes indígenas nunca deveriam ter saído de suas aldeias (David, Melo & Malheiro, 2013).

O que se verifica é que a abertura das instituições de ensino para estudantes indígenas pode ter como consequência um efeito contrário, perpetuando as desigualdades e os preconceitos que se deseja combater, uma vez que a redução a ações afirmativas, ao mesmo tempo em que proporciona o acesso de grupos minoritários aos espaços educacionais, mantém o indígena à mercê das dificuldades inerentes à inserção em um ambiente que não o seu, sendo necessárias outras ações que o apoiem para que ele possa concluir seu curso.

Além disso, há o problema do reducionismo identitário, com a generalização das identidades a partir de estereótipos. Por exemplo, o conceito que se tem de índio é homogêneo, enquanto que a diversidade indígena brasileira é apontada como uma das maiores do mundo: 305 etnias e 274 línguas contabilizadas no último censo nacional (IBGE, 2012b). Na maioria das vezes, eles são vistos ou de forma idealizada, como ambientalistas defensores da natureza, ou de forma preconceituosa, como preguiçosos ou violentos, sendo que ambas as formas estão ligadas a concepções históricas: a visão romântica e a visão colonialista de exploração, respectivamente.

Lima e Almeida (2010) confirmaram empiricamente essa concepção em uma pesquisa realizada nos estados de Sergipe e Alagoas, com 378 participantes, na qual confirmaram o predomínio de uma representação social cujo núcleo central é composto por elementos que remetem ao passado remoto ou que destacam a distância tanto física quanto cultural entre os participantes e os indígenas. Lima (2011), em um estudo com 157 participantes da cidade de Aracaju, obteve como um de seus resultados que os traços positivos atribuídos aos índios estão, em sua maioria, relacionados à visão “quinhentista” expressa na carta de Caminha que os aponta como “inocentes”, “cautelosos”, “lutadores” e “bonitos”. Destarte, pode-se afirmar que, de modo geral, a sociedade brasileira continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a assimilação à cultura global (Baniwa, 2006).

Para comprovar a diversidade indígena existente no Brasil, basta conhecer um pouco da história e da cultura de algumas das etnias existentes atualmente no país. Para tanto, se explanará de forma muito sucinta acerca de cada uma das etnias participantes deste estudo.

CAPÍTULO 2

As Etnias de Pertença dos Estudantes Indígenas Participantes

2.1. Bakairi

Os Bakairi – autodenominados *Kurâ*, palavra que significa *gente, ser humano* – somam hoje uma população de 616 indivíduos (IBGE, 2012c) e vivem a sudoeste do Alto Xingu, como pescadores e agricultores, plantando principalmente mandioca, assim como os demais Karib. No que tange à língua Bakairi, esta pertence à família Karib, falada por todos os Bakairi, assim como o português (Barros, 2001).

Os Bakairi vivem em diversos grupos, sendo que cada grupo domina um território delimitado por rios e riachos, o que lhes dá direito a seus recursos. Geralmente, a designação dessas unidades político-territoriais tem como referência os nomes dos rios ou riachos próximos, o que faz com que haja uma relação entre identidade e territorialidade, por conseguinte, um indivíduo ou uma família são identificados como pertencentes ao local em que vivem. Essa é a unidade mais abrangente nessa sociedade: o grupo local. A constituição do grupo local, em geral, tem início em um grupo de irmãos de ambos os sexos, ou de dois que se casem entre si, sendo liderado por aquele indivíduo que reuniu forças políticas para tanto. Cada grupo local é composto por um número variável de grupos domésticos, ou seja, por famílias elementares, compostas basicamente por pai, mãe e filhos. Cabe a cada um dos chefes desses grupos, não só manter o equilíbrio entre os membros que os compõem, mas, também representá-los em um conselho – que mantém a ordem política e jurídica – composto por outros grupos locais e, ainda, perante os não índios (Barros, 2001).

A família elementar tem grande autonomia, o que lhe possibilita romper com as alianças estabelecidas e se mudar para outro grupo local onde tenha parentes, seja do lado materno ou paterno, de qualquer um dos cônjuges. Os homens recém-casados

vivem na casa do sogro até que nasça o primeiro filho, quando podem escolher se preferem residir com os seus parentes ou os da esposa. No que tange ao sistema de parentesco, este é bilateral, tendo tanta importância os parentes paternos e quanto os maternos. Uma das funções do casamento é unir parentes distantes, social e biologicamente (Barros, 2003).

No dia a dia Bakairi se fazem presentes vários rituais que não seguem o calendário, uma vez que ocorrem segundo as contingências da vida, estando, por isso, associados ao casamento, à doença, à primeira menstruação e à morte, sendo que, nestes dois últimos casos, esses rituais envolvem abstenção alimentar e reclusão social. Há, ainda, o *kado* – complexo de ritos sagrados e pancomunitários que se constitui em um tributo aos mortos, que controlam os ciclos naturais, inclusive o das estações do ano e o da *ekuru*, substância vital para a existência dos seres vivos – cuja realização ocorre principalmente no tempo da seca.

Por fim tem-se, ainda, de tempos em tempos, o *sadyry*, rito de "furação de orelhas" dos adolescentes do sexo masculino. Tais ritos pancomunitários possuem elementos em comum, como as pinturas corporais femininas e masculinas, feitas com jenipapo e urucum, as caçadas e pescarias coletivas, as refeições partilhadas em comunidade. Cada um desses ritos é presidido pelo líder do grupo local que o promove e pelo xamã, no plano espiritual. Os Bakairi fazem, ainda, anualmente, festas juninas em que se reúnem todos os grupos locais das TIs. Estas festas são consideradas essenciais para a manutenção de sua coesão social (Barros, 2003).

O primeiro contato com não indígenas ocorreu nas primeiras décadas do século XVIII, quando um grupo Bakairi que havia se deslocado para as cabeceiras do rio Arinos foi alcançado por bandeiras. Esse deslocamento ocorreu devido a conflitos internos e pressões de povos indígenas inimigos, principalmente dos Kayabi. Assim,

todos os Bakairi saíram de seu berço mítico de origem - o salto Sawâpa – situado abaixo da confluência do rio Verde com o rio Telles Pires – e migraram em três diferentes direções. Esse primeiro grupo foi, desde então, engajado, nas atividades mineradoras. Outro dirigiu-se ao alto Paranatinga, onde foi cercado por colonizadores dedicados à pecuária e à agricultura, nas primeiras décadas do século XIX. O terceiro, que era a maioria, tomou o rumo do alto Xingu, perdendo o contato com os outros dois. Os dois primeiros grupos de Bakairi passaram a ser conhecidos como "mansos" ou "independentes". Posteriormente Karl von den Steinen viria denominá-los de "ocidentais", reservando o qualificativo de "orientais" aos do alto Xingu. Em 1847, os Bakairi do Arinos, também chamados de Bakairi de Santana, passaram a frequentar, com os do alto Paranatinga, a Diretoria Geral de Índios (DGI), em Cuiabá, em busca de presentes, tendo sido, posteriormente, engajados nas atividades extrativistas da borracha, que iam comercializar nessa capital. Os Bakairi de Santana acabaram por trabalhar, compulsoriamente, na extração da borracha, inclusive nas suas próprias terras, para os seringalistas que as ocuparam. As violências contra eles praticadas, entre as quais a proibição de falar a sua língua, fez com que muitos desses Bakairi migrassem para o Paranatinga, nas décadas de 1920 e 1960. Mas foram expulsos da região por funcionários do órgão tutor, o SPI, que alegavam, tal como os seringalistas, que eles roubavam gado. A criação do Posto Indígena Santana, em 1965, não alterou esse quadro. Somente em 1975 foi implantada uma escola nessa área indígena. Os Bakairi do Paranatinga trabalharam como guias, construtores de canoas e intérpretes nas expedições de Steinen – em 1884 e 1887 – e nas outras que as sucederam. Dessa forma restabeleceram relações com os Bakairi do Alto Xingu e com os demais povos que aí viviam e que, até então eram desconhecidos dos brancos (Barros, 2001).

Em 1920 foi criado o Posto Indígena e foi demarcada a Terra Indígena Bakairi,

com o objetivo atrair para lá todos os indígenas alto-xinguanos, e conquistar assim terras e mão-de-obra para a colonização. Mas apenas os Bakairi se deslocaram definitivamente para Paranatinga, sendo que em três anos saíram todos do alto Xingu. Reduzidos por uma depopulação crítica, eles se reorganizaram em vários grupos, às margens do Paranatinga, e foram submetidos ao trabalho compulsório pelos agentes do órgão tutor. Os demais indígenas do alto Xingu apenas iam ao Posto em busca de "brindes". Nesse período de perdas de território e de população, começaram a atuar entre eles missionários da South American Indian Mission, que só se retiraram na década de 60 por pressão dos Bakairi. Implanta-se também, em 1922, a escola. Vinte anos depois os diversos grupos locais foram aglutinados em um só "aldeamento", ao lado do Posto, pois a mobilidade e a dispersão, essenciais ao seu universo de sociabilidade, foram consideradas um estorvo à educação e aos serviços de saúde. O castigo para os que não se submetiam à ordem imposta era a transferência para outras terras indígenas, sobretudo as dos inimigos. Em 1985, os Bakairi de Paranatinga assumiram a chefia do posto indígena da Funai, a escola e demais cargos remunerados, destinado aos não-indígenas (Barros, 2003).

2.2. Bororo (Boe)

Os Bororo se autodenominam *Boe*. O termo "Bororo" significa, na língua nativa, "pátio da aldeia" e atualmente é a denominação oficial. Tal nome decorre do fato de o pátio da aldeia ser o espaço ritual dessa etnia e o centro da aldeia, uma vez que, por tradição, as casas são dispostas circularmente (Montero, 2007). Atualmente existem 2348 Bororo divididos em seis TIs demarcadas em Mato Grosso, dos quais mais da metade ainda usam a língua bororo, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê (IBGE, 2012c).

A unidade política fundamental dos Bororo é a aldeia (Boe Ewa), formada por um conjunto de casas dispostas em círculo, tendo no centro a casa dos homens. A

circularidade é tida como a representação ideal do espaço social e do universo, mesmo nas aldeias em que as casas estão dispostas de modo linear por influência dos missionários ou agentes do governo. Os grupos residenciais são formados pelas linhagens das mulheres, assim, um homem que se casa deve mudar-se para a morada da esposa, mas sem deixar de ser membro de sua antiga linhagem. Por esse motivo, é comum pessoas de categorias sociais, clãs e linhagens distintos habitarem a mesma casa. A instabilidade é a característica principal do casamento entre os Bororo, o que faz com que haja uma alta taxa de separação de casais, levando os homens a morar em várias casas durante sua vida. Essa instabilidade pode ser a causa ou a consequência do fato de o vínculo do indivíduo com seu grupo natal ser mais forte do que o vínculo com o grupo de sua esposa, apesar dele ter um convívio mais intenso com seus afins e lhes dever obrigações, tais como caçar, pescar, trabalhar na roça do sogro e fazer ornamentos para o irmão de sua mulher, atividades que demarcam sua presença no grupo. Já em relação ao grupo de nascimento, cabe ao homem cuidar do futuro de suas irmãs, pois é por meio delas que ele se projeta socialmente. É aos filhos de suas irmãs, e não aos seus próprios filhos que um homem transmite seus nomes e as regras rituais associadas a eles. Além disso, mesmo depois de casar e se mudar para a casa da família da mulher, é de sua responsabilidade o patrimônio cultural de seu grupo de origem, cabendo a ele representá-lo nas atividades rituais: cantos, danças, confecção de ornamentos e serviços rituais específicos. A seus próprios filhos, o homem tem que prover apenas a sobrevivência física, pois cabe a seu cunhado, irmão de sua esposa, a formação cultural da criança (Novaes, 2006).

Na estrutura política tradicional dos Bororo, coexistem três poderes: o *Boe eimejera*, chefe da guerra, da aldeia e do cerimonial; o *Bári*, xamã dos espíritos da natureza; e o *Aroe Etawarare*, xamã das almas dos mortos. Devido à necessidade de

contato com os não índios, há, atualmente, o *Brae eimejera*, chefe dos brancos, isto é, o chefe que negocia com os brancos (Novaes, 2006).

A vida dos Bororo é repleta de rituais, sendo os principais os de passagem, nos quais as pessoas passam de uma categoria social a outra, entre eles a nomeação, a iniciação, o funeral, a perfuração das orelhas e do lábio inferior, a festa do milho novo, a preparação de caçadas e pescarias, as festas do couro da onça, do gavião real e do matador da onça, entre outros. No ritual de nomeação, a criança recebe seu nome e passa realmente a fazer parte da linhagem de um clã - vinculada a um herói cultural da sociedade bororo, que, em tempos míticos, estabeleceu os fundamentos da vida social, a qual deve ser continuada pelos homens. Já o funeral é o mais longo ritual, além de ser extremamente complexo, o que faz com que possa durar até três meses, e é fundamental na socialização dos jovens, pois, além de serem formalmente iniciados durante esse ritual, também aprendem práticas de sua cultura participando dos cantos, danças, caçadas e pescarias coletivas, realizados nessa ocasião. Em todos esses eventos, novas relações se estabelecem e se sobrepõem às antigas, resultando numa configuração social em que os indivíduos mantêm relações provenientes de várias instâncias, com diferentes direitos, deveres, abordagens e formas de tratamento. A ênfase em um ou em outro tipo de relação depende da situação social em que essas pessoas se encontram (Novaes, 1998).

O contato inicial dos Bororo com a sociedade não índia começou no século XVII, quando as "bandeiras jesuítas" vieram de Belém rumo à região da Bacia do Rio Araguaia e seguiram pelos rios Taquari e São Lourenço, em direção ao Rio Paraguai. Com a descoberta de ouro na região de Cuiabá, em meados do século XVIII, o contato intensificou-se, tendo sido a exploração aurífera responsável pela cisão do grupo em Bororo Ocidentais e Bororo Orientais, de acordo com a margem do rio Cuiabá em que

habitavam. Os Bororo Ocidentais, também denominados "Bororo da Campanha" e "Bororo Cabaçais", sofreram a agressão do contato com os colonizadores de Cáceres e Vila Bela, a ponto de serem considerados exterminados em meados do século XX. Já os Bororo Orientais, também denominados "Coroados" devido ao corte de seu cabelo, permaneceram isolados até a metade do século XIX, quando passaram a protagonizar os episódios mais violentos da história de ocupação do Mato Grosso. O pior episódio decorreu da abertura de uma estrada que cruzava o Vale do Rio São Lourenço, ligando Mato Grosso a São Paulo e Minas Gerais: uma guerra que durou mais de 50 anos e culminou com a rendição total dos Bororo Orientais. Essa "pacificação" gerou a criação das Colônias Militares de Teresa Cristina e Isabel em 1887. Em 1896, a Colônia Teresa Cristina foi demarcada por Rondon em 1896, visando garantir uma parte importante do território tradicional Bororo. Desde esse período até 1930, Rondon reservou outras áreas aos Bororo da Bacia do Rio São Lourenço, dentre elas os lotes denominados "São João do Jarudori", "Colônia Isabel" e "Pobori", que ficaram sob responsabilidade do SPI desde 1910. Na Bacia do Araguaia, os grupos Bororo arredios – habitantes das regiões do Rio das Mortes, Rio das Garças e do Araguaia – foram afetados pela ocupação dos fazendeiros goianos e pelos garimpos de diamantes. Nessa época ocorreram violentos conflitos e o Governo da Província destinou aos Salesianos, há pouco afastados da Colônia Teresa Cristina, a tarefa de pacificação. Destarte, em 1902, os Salesianos fundaram a Colônia do Sagrado Coração e iniciaram a catequese dos Bororo. Em 1906, criaram a Colônia do Sangradouro, que mais tarde acolheria os Xavante expulsos da área de Parabuburi, ao final, as TIs Bororo representam hoje menos de 10% de seu território original. Em resumo, o processo de contato com a sociedade não índia representou não só a perda da maior parte do território tradicional, como também uma drástica redução populacional (Bordignon, 1986).

2.3. Chiquitano

Atualmente, há, no Brasil, 324 Chiquito ou Chiquitano, dos quais menos de 5% falam a língua chiquitano (IBGE, 2012c). A palavra chiquito significa "pequeno" e é usada para nomear vários grupos habitantes da zona de transição entre o Chaco Boreal e as selvas pantanosas que se estendem desde o rio Amazonas. Tem-se, então que o povo Chiquitano foi constituído a partir de um amálgama de grupos indígenas que moravam nas missões jesuítas no século XVII, entre eles: Samucos, Paikoneka, Saraveka, Otuke, Kuruminaka, Kuravé, Koraveka, Tapiis, Korokaneka, Manacica e Paunaka. Habitantes da região de fronteira entre Brasil e Bolívia, foram compulsoriamente envolvidos em conflitos políticos e diferenças culturais decorrentes de uma divisão territorial que não coaduna com a deles nem com a da maioria dos povos indígenas. A situação da língua Chiquitano nas comunidades brasileiras é crítica, pois apenas os mais velhos se lembram da língua, enquanto a maioria da população a desconhece completamente, ou, quando muito, entende apenas algumas palavras e uma ou outra frase (Meireles, 1989; Santana, 2012).

No Brasil, existem algumas comunidades compostas por 10 a 30 famílias vivendo em “assentamentos” do Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – e outras compostas por cinco a oito famílias, vivendo à margem da estrada que liga Cáceres a San Matias. Há ainda agrupamentos que vivem nos destacamentos militares da fronteira do Brasil, com cerca de 30 a 40 famílias nucleares e que têm "permissão" para viverem e plantarem nessas terras (Silva, 1993). Essas comunidades organizam-se de acordo com sete eixos ou núcleos principais agrupados conforme laços de parentesco, trocas e festas. A agricultura é a atividade que garante o alimento à mesa e eventualmente a venda dos produtos excedentes. Em uma vasta região, sobretudo no Vale do Rio Barbados, no município de Vila Bela, onde imperam as fazendas agro-

pecuárias, as roças dos Chiquitano são ilhas férteis no meio de um mar de áreas de pastagens. Curiosamente, a despeito de serem praticamente os únicos agricultores da região, são vistos como preguiçosos, uma vez que ser índio é, na região, atributo de perversidade, de preguiça, indolência e falta de caráter, devido, segundo os relatos de moradores regionais, aos frequentes conflitos em função da ocupação pelas fazendas. Mesmo os que vivem na beira das estradas fazem suas roças de milho, mandioca, feijão, abóbora e batata doce. Em alguns quintais observam-se galinhas e, eventualmente, porcos. Algumas famílias conseguem ter uma vaca de leite. A despeito da pobreza em que vivem, os que ainda têm terras conservam sua independência dos poderes públicos e sobrevivem com dignidade (Santana, 2012).

Apesar de o povo Chiquitano ter se originado da junção de inúmeras etnias – ou justamente por isso – há elementos da sua cultura que possibilitam ver que hoje é um único povo, entre eles: o uso e a confecção de redes, o uso e o fabrico de potes de cerâmica para armazenar água, o uso de cochos de madeira, recipientes para a chicha – bebida fermentada feita a partir da mandioca ou do milho –, a estrutura e o material utilizado para construir as casas – geralmente com um terraço central que divide a casa em duas – e festas ligadas aos santos dos missionários. Um importante ritual para os Chiquitano é o *carnavalito*, realizado na terça-feira de carnaval, com músicas tocadas em um *cájon* (tipo de tambor) e flautas. Nesse dia, um cortejo com bandeiras coloridas percorre as casas e é permitido que se jogue lama, tinta e excrementos nos homens. Quando a noite chega, há um rito de flagelação cujas vítimas são, também, os homens, sendo que as mulheres empunham chicotes e podem usá-los em parentes próximos, tais como filhos ou irmãos. Em alguns lugares, só podem apanhar os homens das gerações ascendentes das mulheres. Em outros, pode receber a punição qualquer um que tiver ofendido outra pessoa durante o ano que passou, independentemente de relações

consanguíneas. A liderança das comunidades Chiquitano cabe aos anciãos, principalmente aos que têm maior número de descendentes vivendo na aldeia (Meireles, 1989; Santana, 2012).

Como dito anteriormente, o povo Chiquitano resulta de um conjunto de povos que foi agrupado em missões jesuítas localizadas na Bolívia nos séculos XVII e XVIII. No Brasil, parte da área onde vivem os Chiquitano foi inicialmente posse da Coroa Espanhola. Por consequência, eles eram e ainda são, muitas vezes, considerados bolivianos. Durante muito tempo, a região foi motivo de conflitos de fronteira, o que provocava frequentes deslocamentos dos Chiquitano e a exacerbação de suas péssimas condições de sobrevivência. Na documentação existente no arquivo público de Mato Grosso é possível encontrar, por exemplo, o registro de um grupo de cerca de 200 famílias Chiquitano da Bolívia que migrou para a região de Vila Bela-MT, para fugir da guerra do Chaco, entre a Bolívia e o Paraguai, na segunda década do século XX (Costa, 2000; Santana, 2012).

Os Chiquitano já habitavam a região de Cáceres, no século XVIII e eram muito procurados por fazendeiros brasileiros, uma vez que, por causa de suas experiências nas missões jesuíticas, eram considerados excelentes trabalhadores e vaqueiros. No início do século XX há referências precisas e seguras sobre os Chiquitano no Brasil, por exemplo, nas cartas de Dom Galibert, bispo franciscano que percorria a fronteira entre o Brasil e Bolívia no início do século XX. A extração da borracha nas duas primeiras décadas do século XX na Bolívia (e provavelmente no Brasil) foi um fator de perda populacional dos Chiquitano, pois, além dos maus tratos, eles morriam de impaludismo ou de fome (Costa, 2000), sendo que, até hoje têm sido incorporados como mão-de-obra em fazendas, seringais e matas de poaia (Santana, 2012).

2.4. Guató

Os Guató, tidos como o povo do Pantanal, somam, hoje, apenas 313 indivíduos, dos quais, menos da metade falam sua língua, pertencente ao tronco Macro Jê, mas sem relação com nenhuma família linguística conhecida (Rodrigues, 2002).

As famílias Guató viviam de forma autônoma, sem muito contato umas com as outras. A organização social era patrilinear e a residência dos recém-casados, patrilocal, ou seja, os recém-casados iam morar na casa dos pais do homem. Em geral, os Guató eram polígamos e cada onça caçada dava ao homem o direito a uma esposa. Aliás, a caça à onça era o ritual de passagem da adolescência para a vida adulta, pois matar uma onça significava força, coragem e prestígio no interior do grupo, além do que, era a prova de que o homem era capaz de trabalhar para o sustento de sua futura família e de defendê-la (Oliveira, 2002).

Diferente de outras etnias, os Guató não possuem casa-aldeia, mas habitações que podem ser classificadas como abrigos provisórios e casas permanentes, que servem basicamente para abrigar as famílias diante de fatores climáticos, como a chuva. Os abrigos provisórios e as casas permanentes podem ter um mesmo padrão de estrutura, que pode ser interpretado como o da casa tradicional guató. O abrigo provisório apresenta uma construção de estruturas improvisadas, basicamente com equipamentos de uso doméstico e de subsistência. É menos elaborado que a casa tradicional e possui pequenas dimensões e serve para uma família passar a noite ou alguns dias. Quando os Guató mudam de lugar, este tipo de abrigo é desfeito. Já as casas tradicionais podem durar vários anos, pois são construídas com madeira de boa qualidade, resistente à ação do tempo, como a de aroeira (Oliveira, 2002).

Quando morria um Guató, faziam seu enterro de forma simples e lamentavam sua perda. O luto era restrito às mulheres, que deixavam o cabelo muito curto quando

perdiam o marido. Quando morria um filho, a mãe cortava seu cabelo pela metade do comprimento. Nas festas Guató, o vinho da palmeira acuri, conhecido como *chicha* era consumido e dançavam o cururu, ou seja, faziam uma roda e dançavam durante várias horas ao som da viola de cocho e do *caracaxá* (ganzá). Ainda hoje, a viola de cocho e o caracaxá animam as suas festas. A canoa é o principal meio de locomoção desses indígenas, especialmente na cheia, tanto que os homens têm as pernas pouco desenvolvidas e arqueadas para dentro, enquanto o tronco é mais desenvolvido por causa da atividade de remar, cabendo à mulher guiar a canoa (Oliveira, 2002).

Desde o início dos contatos entre índios e europeus no Pantanal, na primeira metade do século XVI, os Guató já habitavam a região, mas devido à pouca frequência do contato nessa época, a documentação a respeito é exígua. Já na segunda metade desse século, os contatos com os indígenas tornaram-se mais intensos e os índios passaram a ser capturados para se tornarem de mão de obra escrava na América Espanhola.

Com a chegada das Bandeiras e a descoberta de ouro no vale dos rios Coxipó e Cuiabá, no século XVII, os contatos interétnicos se tornaram mais intensos e com isso chegaram doenças como varíola, catapora e sarampo, que foram responsáveis pela diminuição da população Guató e de outros grupos que habitavam a região. Começou, assim, o processo de perda populacional e territorial do grupo. Mas os Guató conseguiram resistir a diversas epidemias e também aos ataques dos bandeirantes, e uma de suas estratégias foi a manutenção de sua própria organização social, baseada em famílias nucleares e poligâmicas que entre si mantinham relações de parentesco, aliança e reciprocidade. Muitas dessas famílias se deslocaram para lugares menos acessíveis de seu imenso território, evitando assim o contato com os não índios, e, principalmente, evitando os conflitos com os paulistas (Oliveira, 2002).

Já no século XIX, começou a tomada e ocupação de seu território por não-índios para atividades de pecuária que estava sendo implantada na região. O governo propagandeava a existência de grandes vazios demográficos no Pantanal, ignorando a presença dos povos indígenas, na tentativa de atrair mais fazendeiros para a bacia do alto Paraguai. Assim, as terras ocupadas pelos Guató, com grandes campos nativos, se tornaram bastantes atrativas para a criação de gado.

Entre 1864 e 1870, ocorreu a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança – Brasil, Argentina e Uruguai – sendo que diversas etnias, como os Guató, chegaram a lutar e a servir como guias durante a guerra junto aos demais soldados brasileiros, o que gerou nova perda populacional devido a uma epidemia de varíola. Essa depopulação agravou o quadro de espoliação de territórios indígenas para transformá-los em fazendas de gado. Muitas famílias indígenas foram, então, procurar refúgio em áreas de difícil acesso para os criadores de gado. Uma dessas áreas foi a Ilha Ínsua ou Bela Vista. Outras famílias permaneceram em seus territórios, trabalhando nas fazendas de gado com a finalidade, também, de continuar mantendo vínculos tradicionais com seu território.

No entanto, no limiar do século XX, a Ilha Ínsua também passou a ser alvo de invasões por parte de novos fazendeiros, os quais soltavam o gado para destruir as plantações das famílias indígenas, assim como muitos dos recursos naturais ali disponíveis. Entre o final dos anos 1940 e início da década de 1950, se acirrou o processo de expulsão dos Guató, pois o gado dos fazendeiros invadia as roças dos índios e os comerciantes de peles dificultavam a permanência dos Guató na ilha Ínsua. Acuados, migraram para outros pontos do Pantanal ou se dirigiram para as periferias de cidades, tais como Corumbá e Dourados.

Os Guató foram considerados extintos pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios)

em 1957 até que em 1976, a Pastoral Indigenista e outras entidades de apoio à causa indígena, comprovaram a existência dos Guató, organizaram excursões e descobriram que eles estavam em maior número do que haviam pensado. Nesse contexto, a atuação da Funai iniciou-se no ano de 1977, com a comprovação da existência dos Guató. A partir daí, algumas expedições foram organizadas pelo órgão indigenista oficial, culminando com o reconhecimento da área como terra de ocupação tradicional indígena. Começou, então, a luta pela Ilha Ínsua, visto que o local pertencia ao Exército e, se fosse declarada como área indígena, nenhum não índio poderia habitá-la, nem mesmo o Exército, cuja alegação era que a ilha compunha uma área de segurança nacional, pois está localizada na fronteira Brasil-Bolívia. Essa disputa judicial, entre o Ministério do Exército e a Funai, perdurou durante anos, até o momento em que ambos acertaram um acordo, por meio do qual ficou acertado que o Exército permaneceria em uma parte da ilha e os Guató em outra, começando assim um processo de reorganização cultural e de retomada de território que ainda perdura (Oliveira, 2002).

2.5. Irantxe (Manoki)

Manoki é a autodenominação dos indígenas mais conhecidos como Irantxe, que somam hoje 407 indivíduos. Sua língua não pertence a nenhum tronco nem tem proximidade com outras famílias linguísticas. Os Irantxe habitam, atualmente, duas TIs no oeste de Mato Grosso, ambas no município de Brasnorte (IBGE, 2012c).

O modo de vida Irantxe foi extremamente afetado não só pelo contato com a sociedade não índia, mas também pelo processo de perda populacional e territorial dele decorrente. Como tradição, as famílias eram extensas, matrilocais, com o trabalho masculino tendo como suporte a cooperação dos genros com o sogro. Cada grupo familiar fazia sua roça próxima à aldeia, com o tamanho médio de um hectare e nela plantava mandioca brava, amendoim, milho fofo, batata doce, feijão, urucum, algodão e

outras espécies. Depois acrescentaram a essas a mandioca mansa, a cana-de-açúcar, o milho duro, o arroz e o feijão guandu. Mesmo a roça sendo de responsabilidade de cada grupo, quando da colheita, era comum a partilha dos produtos com o restante da comunidade. Ainda há, embora raras, roças tradicionais cuja preparação é acompanhada dos ritos tradicionais. Mas por causa da, cada vez maior, saída dos homens jovens para trabalhar em fazendas localizadas ao redor da TI, está havendo uma modificação da divisão tradicional do trabalho e da composição dos grupos que o dividiam. O que gera, ainda, a dificuldade de transmissão não só destas práticas tradicionais para as novas gerações, mas também dos rituais e conhecimentos a elas vinculados. Outras atividades como a caça, a pesca e a coleta também têm sido prejudicadas em função do aumento do número de não índios na região e da forma característica de destruição da natureza – derrubada da cobertura vegetal, matança de animais e uso intensivo de agrotóxicos – dessa ocupação. Em consequência, o número de emas, siriemas e perdizes – caça típica dos Irantxe – e de peixes dos rios diminuiu desastrosamente. A coleta de frutos silvestres ainda é praticada, mas apenas dentro das TIs, pelas mulheres e crianças (Pivetta, 1993b).

No que tange à organização política, tradicionalmente, segundo os Irantxe, a chefia era transmitida de pai para filho, não existindo um chefe geral, apenas os chefes de aldeia. Hoje em dia os chefes são eleitos por voto, sem tempo definido de mandato e seus deveres consistem em: representar a comunidade frente aos não índios, levar reivindicações da comunidade à Funai, organizar e liderar empreendimentos comunitários. Apesar da eleição por voto, o chefe mantém a característica essencial das chefias tradicionais, pois ele não manda, tem que persuadir, convencer a comunidade. Assim como não pode tomar decisões individuais, devendo toda decisão importante ser discutida coletivamente até que haja um consenso (Pivetta, 1993a).

Segundo os mais velhos, no território tradicional, além das roças familiares, existiam roças especiais criadas para os ritos de iniciação dos meninos, em que eram usadas as flautas sagradas, cujo uso era exclusivo dos homens. Para que fossem iniciados nos ritos das flautas, os meninos de 12 a 14 anos eram segregados do restante da aldeia, tendo que passar semanas na casa das flautas aprendendo os segredos dos homens e todo o saber necessário à vida adulta.

Durante essa iniciação, eles tinham que se manter sérios, não podiam brincar, nem desrespeitar ninguém, além de seguirem um jejum. Quando chegava a primeira estação seca, ofereciam uma roça a uma mulher, dizendo-lhe que as flautas eram responsáveis por aquela roça. Para preparar essa roça, eram auxiliados pelos homens na derrubada e no plantio da mesma, e, à noite, tocavam as flautas. Assim que a roça ficasse pronta era entregue à mulher escolhida, para que dela cuidasse. Na iniciação, o septo nasal dos rapazes era perfurado e, nas festas, eles usavam o *xireti*, ou flor nasal, cuja matéria prima eram penas de tucano, e faziam uma pintura corporal com urucum, além de cortarem seu cabelo logo acima da orelha, em franja. Os meninos eram, então, reconduzidos à aldeia enfeitados e pintados, já homens. Assim que a roça produzia, a mulher chamava as outras para que a ajudassem a distribuir os alimentos entre todas as famílias (Pivetta, 1993a).

O contato dos Irantxe com a sociedade não índia está relacionado ao processo de ocupação da região e foi influenciado pelas frentes de expansão seringalistas, pela atuação dos jesuítas e pela política de ocupação do Estado. Até o começo do século XX os Irantxe eram quase desconhecidos e sua região era quase que indevassada. Entretanto, em 1900, seringueiros massacraram a população de uma aldeia irantxe no córrego Tapuru, emboscando-a nas primeiras horas da manhã. Nesse ataque, os homens foram mortos a tiros e as mulheres e crianças que se refugiaram nas ocas morreram

queimadas, pois os seringueiros fecharam as saídas e incendiaram as ocas (Pivetta, 1993a).

O segundo contato, de acordo com os Irantxe, ocorreu em 1907, poucos anos após o massacre do córrego Tapuru, quando um cacique que havia ido caçar com seu filho, ao chegar à aldeia encontrou quatro brancos na aldeia deserta, pois os outros Irantxe tinham fugido com medo. Estes brancos deram ferramentas ao cacique, o que fez com que os outros do grupo seguissem o rumo daqueles brancos até perto da estação telegráfica de Utiariti, em 1909, o que fez com que até 1932, grupos irantxe visitassem esporadicamente a estação de Utiariti, sempre em busca de ferramentas de aço, mas sem nunca revelarem onde se localizavam suas aldeias. Desde 1930, os jesuítas faziam incursões cujo objetivo era a catequese indígena e sertaneja. Em 1946, instalaram a Missão em Utiariti, em uma área de 8.200 hectares cedida pelo governo estadual, passando a disputar a tutela dos Irantxe com os funcionários do SPI do Posto Tolosa, que foi criado em 1945 com o objetivo de atrair os Irantxe. A migração de milhares de homens, devido ao terceiro ciclo da borracha, provocou a invasão dos territórios indígenas e inúmeros choques armados entre indígenas e não índios. Em consequência dessas batalhas genocidas e da difusão de doenças letais, houve cada vez mais depopulação indígena e acentuação dos conflitos intertribais, alguns pré-existentes, uma vez que as invasões provocavam a fuga de uns grupos para os territórios dos outros (Pivetta, 1993a).

Em 1957, os jesuítas assumiram a tutela dos indígenas – Irantxe, Paresí e Nambikwara – concedida a eles pelo SPI; assim, com o uso intensivo de mão de obra indígena, foram ampliadas as construções da Missão em Utiariti e os indígenas foram divididos em grupos por sexo e faixa etária, supervisionados em todos os seus momentos e atividades por um mestre (padre ou irmã, conforme o sexo). Além de serem

afastados de seus grupos familiares, eram, ainda, proibidos de falar a própria língua e incentivados a casamentos interétnicos. Até 1968, os Irantxe permaneceram submetidos completamente pelo esquema misto de catequético e civilizador articulado e comandado pelos jesuítas, salvo algumas famílias que passaram a habitar a aldeia de José Parente e de Maria Atolú, próxima ao Cravari, no local em que é, atualmente, a aldeia Asa Branca e às quais se juntaram os Irantxe que viviam na Missão quando esta foi desativada em 1968. Com o adensamento da ocupação regional, a partir de 1960, agora por empresas de exploração de madeira, de minérios e agro-pecuárias, acirraram-se os conflitos com a população indígena, o que provocou o extermínio de aldeias inteiras, processo acelerado nos anos de 1970 e 1980.

A área determinada para os Irantxe em 1968, consistia em uma região do cerrado, bioma diferente do que fazia parte de seu modo de vida tradicional. Para agravar a situação, em 1970, a agropecuária Membeca se instalou na região e começou a cortar a reserva irantxe com uma estrada, obra embargada pela Funai, mas que marcou o cerceamento cada vez maior dos Irantxe que, até então, caçavam e pescavam também fora de sua TI, nas matas ciliares que consistiam em seu território original e ao qual estavam acostumados. Daí para cá, é constante a luta pela retomada de seu território histórico (Pivetta & Freire, 1993).

2.6. Paresí

A etnia Paresí é atualmente composta por 2015 indivíduos que se autodenominam *Haliti*, palavra que tanto significa *gente* – em oposição a animais – quanto *povo* indicando uma identidade de grupo. Sua língua pertence à família Aruak que não foi ainda classificada em nenhum tronco linguístico conhecido (Canova, 2003; IBGE, 2012c).

Para os Paresí, a aldeia é uma unidade social de grande significância, uma vez

que seus habitantes compõem um grupo social especial, cujas relações têm como marca fundamental a solidariedade. Os territórios das aldeias têm seus limites definidos, geralmente por acidentes geográficos e os recursos ali encontrados pertencem exclusivamente a elas. Os membros das aldeias realizam juntos os eventos rituais e determinadas etapas da lida agrícola. Além disso, os animais abatidos na caça são distribuídos entre todos os integrantes da comunidade que se classificam como parentes verdadeiros, entre os quais não há diferenciação nem preferências. A caça trazida para a aldeia é cortada perante todos e, então dividida. As mulheres de cada família se aproximam com vasilhas em que serão colocados os miúdos (rim, fígado, coração, vísceras) e pedaços de costela. Os intestinos são doados à mulher mais idosa da aldeia e também às crianças. Todas essas partes são distribuídas ainda cruas.

Já as partes da caça restantes são levadas para a casa do chefe para serem cozidas ou moqueadas e sua distribuição segue o mesmo critério aplicado na divisão dos miúdos, dos quais é feito o revezamento pelas crianças de cada casa familiar: aqueles que em uma partilha receberam, por exemplo, os rins, na seguinte ganham outro tipo, como o fígado. Os chefes dos grupos domésticos alternam-se para receber as cabeças dos veados, assim como o peito e as coxas dos animais: a casa na partilha anterior recebeu a carne do peito, na seguinte recebe a coxa e vice-versa (Silva, 1993).

É típica das aldeias Paresí a baixa densidade populacional, pois seus indivíduos costumam subdividir os grupos em pequenas formações, com uma família elementar ou família extensa (três gerações). A aldeia ideal, segundo os Paresí, é composta por um grupo de irmãos reais e classificatórios – irmãos classificatórios são os melhores amigos, a quem podem ser dados os nomes da família nos rituais de nomeação – e seus descendentes. O relacionamento entre os componentes desse grupo baseia-se na cooperação, no companheirismo e na generosidade. Essas características manifestam-se

não só na irrestrita cooperação no trabalho, mas também no empréstimo de esposos a irmãos ou irmãs solteiros, o que torna possível ao homem ter relações sexuais com a esposa, a irmã da esposa e a esposa do irmão; e à mulher é permitida a relação sexual com o marido, o irmão do marido e com o marido da irmã.

Para os Paresí, a restrição do número de habitantes de uma aldeia é a melhor maneira de se precaver ou de resolver conflitos sociais, uma vez que para eles, o crescimento populacional, torna passível de ocorrerem “mexericos” e “fofocas”, tidos como desagregadores da comunidade, pois podem causar conflitos sociais que, por sua vez, são uma ameaça à identidade do grupo por poderem destruir os vínculos que unem os indivíduos na comunidade. Dessa forma, o distanciamento espacial é uma estratégia para a proximidade social.

Além disso, as aldeias Paresí são unidades politicamente independentes e autônomas, o que faz com que apenas as pessoas que formam o grupo local possam decidir acerca de questões a ele relativas. É inconcebível a ideia de que moradores de uma aldeia possam intervir diretamente nos assuntos de um grupo local ao qual não pertençam. Assim sendo, o destino de cada aldeia está nas mãos de seus moradores e as decisões do líder do grupo local devem ser respeitadas pelos outros líderes, sendo inadmissíveis quaisquer tentativas de mudar sua decisão. Nem sempre são os chefes de aldeia que atuam como intermediários entre os Paresí e os não índios, mas se um chefe domina o idioma português e tem capacidade de negociar com os não indígenas, terá mais prestígio e força.

Deve-se destacar, também, que a cautela no trato com os outros Paresí é fundamental para o chefe de aldeia, seja para atribuir tarefas ou para dar conselhos, uma vez que os Paresí repudiam ordens. Por esse motivo, um chefe deve sugerir, e não mandar. A chefia de uma aldeia é hereditária, transmitida de pai para filho, de

preferência o primogênito, que dever ter o dom da oratória, firmeza em suas decisões e habilidade para administrar e apaziguar situações de conflito. As aldeias têm, geralmente, uma ou duas casas comunais e uma pequena casa, na qual as flautas sagradas ficam guardadas, sendo que cada uma das casas comunais é habitada por um grupo doméstico constituído de indivíduos pertencentes a três gerações; um casal com filhos e filhas solteiros, suas filhas e/ou filhos casados e a terceira geração, formada pelos netos e netas (Melatti, 2011).

Nenhuma cerimônia ou formalidade marca o casamento entre os Paresí, que se resume a uma consulta do pretendente ao pai da noiva que, caso consinta, faz uma curta preleção, em que fica claro que o pretendente deve cumprir suas obrigações com o sogro, que consistem basicamente em “saldar a dívida” que tem com o sogro realizando diversos trabalhos para ele, pois cabe ao genro ajudar o sogro na roça, suprir a casa de lenha, confeccionar artigos de artesanato não só para o sogro comercializar, mas também para serem utilizados pelo grupo residencial. Após essa conversa, o rapaz se muda para a casa da noiva, onde viverá por aproximadamente um ano, uma vez que entre os Paresí a residência pós-marital baseia-se na uxorilocalidade temporária e, após esse período, o casal pode escolher onde prefere morar (Canova, 2003).

As festas paresí acontecem quando da celebração dos rituais de passagem individuais – nomeação de crianças e moças púberes – e do ritual da colheita da primeira safra de uma roça de mandioca. Os preparativos das festas são momentos de muita alegria, pois todos os moradores da aldeia trabalham lado a lado, capinando, colhendo a mandioca brava, transformando-a em *olóniti* – bebida à base de mandioca brava – fazendo beiju e confeccionando cigarros, entre outras atividades coletivas (Silva, 1993).

Datam do século XVII as primeiras referências aos índios Paresí e ao local que

habitavam. Na época, as bandeiras oriundas de São Paulo percorriam os sertões – a área que compreende hoje o estado de Mato Grosso – à caça de índios, posteriormente aliada à exploração das riquezas minerais da região. Quando o bandeirante Antonio Pires de Campos atingiu um extenso chapadão, denominou-o “Chapada dos Parecis”, referindo-se ao povo que lá vivia e que considerou povo numeroso e de fácil trato e cuja organização política considerou como descentralizada. Essas características estimularam a cobiça dos caçadores que começaram a caçar os Paresí para vender como escravos.

Quando começou a exploração de ouro na região de Cuiabá, as aldeias paresí das proximidades tornaram-se não só pontos de provisão de mão-de-obra escrava, mas também de alimentos. Com o decréscimo acelerado da atividade mineradora na região de Cuiabá, antes do fim do século XIX, a exploração mineradora se voltou para as proximidades da cidade de Diamantino e, mais uma vez, os Paresí, que também ali habitavam, foram escravizados para trabalhar nas minas, além de serem usados nos trabalhos de navegação do rio Tapajós. Nesse meio tempo, a extração de borracha cresceu em Diamantino e a área mais rica em seringais era a terra dos Paresí. Por este motivo, eles tiveram participação nessa atividade econômica, trabalhando, primeiramente, como guias, conduzindo os seringueiros até as cabeceiras dos rios, onde se encontravam as árvores de seringa, e posteriormente como mão de obra paga em produtos industrializados.

Uma vez que as aldeias dos Paresí eram todas próximas às cabeceiras dos rios, a chegada dos seringueiros provocou a expulsão de muitos grupos locais para longe de suas terras. Com a chegada da linha telegráfica, em 1908, os Paresí foram convencidos pelo então coronel Rondon, a se instalarem perto da linha, onde iniciou a construção de escolas e o treinamento de alguns deles para fazerem a manutenção da linha, que logo depois foi abandonada. Assim como os Irantxe, os Paresí também foram tomados sob

tutela dos jesuítas e aldeados em Utiariti e, assim como eles, tinham seu tempo e sua vida comandados pelos religiosos, que os mantinham segregados por sexo e idade e trabalhando incessantemente enquanto os proibiam de falar sua língua materna e eram encorajados a se casar com membros de outras etnias. Somente depois da desativação da Missão Jesuíta de Utiariti, os Paresí voltaram a formar aldeias e a abrir roças. Entre essas aldeias estão a Bacaval e a Sacre. Na década de 1960 uma nova estrada seguindo o itinerário da linha telegráfica foi construída, tendo sido pavimentada na década de 1980, dando abertura para o desenvolvimento na região e restringindo ainda mais o espaço dos Paresí (Canova, 2003).

2.7. Umutina

Os Umutina, cuja autodenominação é Balotiponé (gente nova), somam, atualmente, 447 indivíduos que não fazem mais uso de sua língua, do tronco linguístico Macro-Jê, da família Bororo (IBGE, 2012c; Monzilar, 2012).

As aldeias Umutina tradicionais consistiam de grupos de famílias nucleares divididas em três ou até cinco casas comunais, sendo as mulheres, moradoras de cada casa, parentes consanguíneas. Como em outras etnias, o casamento era combinado com o pai da moça e a qualidade mais cobiçada no pretendente era a habilidade de caça, sob a pena de ser rejeitado pelo futuro sogro. Se aceito, o noivo teria que provar sua perícia como caçador e pescador. Após o casamento, o marido ia residir na casa de sua esposa, devendo obediência ao sogro. Tanto a casa quanto a roça eram de propriedade da mulher e, se esta falecesse e o homem casasse novamente, tinha que deixar a casa de sua esposa falecida e seus filhos que seriam educados e mantidos pela família materna. Os Umutina só tinham chefe em tempos de guerra, para guiá-los nas batalhas, pois no dia a dia os grupos seguiam a orientação da mulher mais idosa da aldeia (Monzilar, 2012).

A base da medicina Umutina eram as ervas medicinais, usadas para combater as

doenças transmitidas pelos espíritos. Os Umutina afirmavam terem três almas: uma delas ia para o céu, a segunda encarnava em animais, de preferência aves, mas também em mamíferos e até em onças, e o destino da terceira era desconhecido. Para reencarnar no animal, o índio o via em sonhos e avisava aos parentes que, em caso de sua morte, providenciavam o animal que seria o “portador da alma”. A preguiça e a mentira eram vistas como males que impossibilitavam o descanso da alma, que ficaria errando sobre a mata, sem comida, nem bebida e, ainda, sem tranquilidade. Era comum que aves como mutuns, gaviões e araras morassem nas casas, uma vez que eram portadoras das almas de parentes falecidos. No começo da estação chuvosa, preparavam uma grande festa mortuária, que durava de 5 a 6 semanas, consistindo de 18 danças-rituais, com indumentárias e coreografia próprias, das quais só participavam os índios que tivessem assistido ao funeral de um parente no último ciclo anual. Algumas danças eram dedicadas aos espíritos dos mortos e dos ancestrais, outras aos espíritos protetores da caça, da pesca e da lavoura (Monzilar, 2012).

Os Umutina sempre foram descritos como agressivos e violentos, uma vez que não permitiam que seu território fosse adentrado pelos não índios. Os ataques aos invasores ocorriam durante a noite e não poupavam nem mulheres nem crianças. A vitória era celebrada com cânticos que faziam loas às virtudes guerreiras do povo. Há menções à antropofagia ritual.

A partir do final do século XIX o contato dos Umutina com os não índios se acirrou e se tornou mais belicoso, o que provocou lutas e mortes de ambos os lados. Em 1898, a intenção do governo de Mato Grosso era organizar uma expedição de extermínio contra esses índios, devido à feroz resistência à invasão de não índios em suas terras. Apesar de ter havido a pacificação, em 1911, os ataques de seringueiros e posseiros contra os Umutina, revidados pelos índios, continuaram por muito tempo,

ainda. Em 1919, uma epidemia de sarampo os flagelou, gerando uma grave perda populacional e seu enfraquecimento físico. Após essa, outras epidemias apareceram e liquidaram quase totalmente os Umutina, deixando um contingente populacional de apenas 15 pessoas, em 1945, a maioria menores órfãos que foram recolhidos pelos trabalhadores do posto indígena e por eles educados, o que gerou o quase desaparecimento da língua.

Atualmente, os Umutina vivem em duas aldeias na TI Umutina, uma de nome Umutina, que conta com 420 indivíduos, e a outra, fundada recentemente, Balotiponé, onde moram as outras 27 pessoas, divididas em cinco famílias. Na TI, os Umutina fazem as roças de toco, das quais colhem alguns alimentos como arroz, milho, feijão, cará, batata doce, mandioca, banana e melancia. O roçado, a plantação e a colheita são feitos usando as técnicas tradicionais. A alimentação é composta também pelos produtos da pesca feita nos lagos e córregos existentes na região, atividade praticada o ano inteiro com o uso do timbó, método passado de geração em geração. Na vegetação nativa que ainda recobre grande parte da TI podem ser encontradas muitas frutas nativas e algumas plantas medicinais, dentre elas a poaia, cujo manejo está sendo feito atualmente. Além disso, alguns tipos de mel, como o europa, o jataí e o borá, são extraídos para complementar a alimentação (Monzilar, 2012).

2.8. Xavante

Os Xavante se identificam como *a'uwe uptabi* (gente de verdade) e somam, atualmente, 19.259 indivíduos. Sua língua pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê, e ainda hoje é utilizada e ensinada às novas gerações – agora também em espaços novos de uso, como a escola (IBGE, 2012c; Silva, 1993).

A organização social xavante se baseia tanto em agrupamentos determinados por descendência patrilinear, quanto em grupos formados de acordo com a faixa etária, o

que gera oito classes de idade, compostas por pessoas de mais ou menos a mesma idade. Entre os homens, os meninos tornam-se membros da primeira classe de idade quando têm entre sete e dez anos, época em que deixam a casa da família e vão morar na “Casa dos Solteiros”, onde vivem conjuntamente durante um período que varia de um a cinco anos. Já as meninas, diferente deles, mesmo participando do grupo de idade, não se separam de suas famílias e continuam a viver normalmente em suas casas. Depois desse período, um ritual complexo – cujo ápice é a perfuração de orelhas – transforma os meninos em homens iniciados. As meninas tornam-se adultas quando dão a luz ao seu primeiro filho. Por sua vez, a vida adulta tanto para meninos quanto para meninas – é dividida em quatro fases: iniciados; jovens adultos; adultos maduros e velhos (Carrara, 1997).

São várias as cerimônias que fazem parte da vida dos Xavante e o objetivo das mesmas é provar valores e qualidades apreciadas pelos Xavante. As lutas corporais (wa’i) e a corrida de revezamento com toras de buriti (uiwede) servem para demonstrar a força e a resistência físicas. Nas lutas wa’i, meninos da mesma idade, assim como meninas, reagem a provocações de um homem. Em pé, ambas as partes engalfinham-se vigorosamente, e os combates terminam quando uma delas, em geral o homem, consegue derrubar a outra. O homem desafiante, geralmente é um dos padrinhos dos meninos.

Já nas corridas de revezamento, cada participante corre o mais rápido possível pequenos trechos, levando aos ombros uma pesada tora de buriti (aproximadamente 80 quilos para os homens e 60 para as mulheres). Em seguida, trata de transferir a tora aos ombros de algum outro membro de seu “time”, da mesma classe de idade que ele, que fica à espera. Essas toras são transportadas pelos corredores ao longo de trajetos de aproximadamente seis a oito quilômetros, que terminam no centro da aldeia. Apenas

adultos podem transportar as toras, mas os membros fisicamente aptos da comunidade correm com eles, o que faz delas eventos animados (Carrara, 1997).

Já o Da-ño're é uma performance coletiva de canto e dança masculina por excelência, ainda que as mulheres também a executem em certas ocasiões. Constitui a mais importante das atividades públicas específicas entre todas as que os pré-iniciados moradores da casa dos solteiros e os rapazes recém-iniciados se envolvem enquanto membros de classes de idade, uma vez que durante a preparação e a cerimônia em si são estabelecidos laços emocionais extremamente fortes entre os que delas participam (Aytai, 1985).

O casamento Xavante ocorre, de preferência entre um grupo de irmãos e irmãs, o que possibilita – e é ainda hoje comum – a poliginia sororal, ou seja, o casamento de um homem com diversas irmãs reais e/ou classificatórias. Após o casamento, o homem xavante, vai morar com o sogro, confirmando a uxorilocalidade praticada nessa sociedade. O casamento em si só ocorre depois de o casal ter vivido junto durante um período em uma união estável. A cerimônia consiste em uma troca cerimoniosa de alimentos que dura dois dias, representando as contribuições do homem e da mulher à união matrimonial (Carrara, 1997).

A chegada de bandeirantes, mineradores e missionários à região hoje pertencente ao estado de Goiás, desde o início do século XVIII, levou os Xavante à perda de território, de população e à submissão às políticas do governo. Assim, na segunda metade desse século, vários grupos Xavante, estiveram assentados em aldeamentos organizados pelo governo, onde foram vítimas da devastação provocada, entre outras coisas, por doenças epidêmicas. Depois, em algum momento no início do XIX, os antepassados dos Xavante cruzaram o rio Araguaia, estabelecendo-se na região da Serra do Roncador, no Rio das Mortes, no rio Suiá-Missu e nas cabeceiras do Rio Kuluene.

Na terceira década do século XX, com a “Marcha para o Oeste” do governo Getúlio Vargas, voltam a se agravar as condições dos Xavante que – em uma campanha publicitária associada à campanha pela abertura do interior do país à colonização – se tornam símbolos do “bom selvagem” brasileiro que seriam engrandecidos com o abraço da sociedade nacional. Dois padres católicos salesianos, em 1932 e uma ‘equipe de pacificação’ do SPI chefiada por Pimentel Barbosa, em 1941, foram mortos por Xavante descontentes com a invasão de seu território. Esses fatos serviram para a mídia destacar a bravura dos Xavante e sua resistência a forasteiros.

Assim, quando em 1946, a equipe do SPI, liderada por Francisco Meirelles, finalmente trocou com êxito, bens com um grupo xavante liderado por Apöena, a celebração por parte da mídia e do Estado foi imensa. Mas foi somente em meados dos anos 1960 que todos os grupos Xavante admitiram relações pacíficas com não índios, apesar de isso ter se dado em momentos e de modos distintos. Muitos esgotados pelas doenças, pela fome e pelos confrontos dirigiram-se a postos do SPI; outros buscaram refúgio em missões salesianas ou protestantes. Nos anos 1960 e 1970, incentivados pelo governo, que almejava a colonização e o desenvolvimento econômico da região, colonos e fazendeiros chegaram por lá e foram se apossando de partes do território do povo Xavante, muitas vezes, por meio de fraudes cometidas pelas próprias autoridades que alteraram mapas e atestaram a ausência de habitantes indígenas.

Lutas e esforços pela recuperação e demarcação de terras ancestrais caracterizaram o final da década de 1970 e o início da de 1980, o que fez com que a violência, concreta ou como ameaça, irrompesse em muitas localidades, mas devido a táticas eficazes de pressão sobre o governo, no fim de 1981, seis terras xavante haviam sido demarcadas: Areões, Pimentel Barbosa, São Marcos, Sangradouro, Marechal Rondon e Parabubure. Apesar dessas vitórias, os conflitos persistiram e, em algumas

áreas, continuam ainda hoje, como pode ser constatado em muitas notícias (Carrara, 1997).

2.9. Yawalapiti

A palavra Yawalapiti significa "aldeia dos tucuns" e é usada como autodenominação, uma vez que esta é a localização mais antiga de que têm recordação, situada próximo à confluência dos rios Kuluene e Batovi. A língua yawalapiti pertence à família Aruak. Atualmente, dos 263 indivíduos Yawalapiti, apenas quatro ou cinco falam essa língua (IBGE, 2012c).

Para os Yawalapiti, a formação de grupos familiares e categorias sociais tem como fundamento as relações de partilha de substância física, decorrentes na procriação. Por este motivo, pais, filhos e irmãos estão ligados por toda a vida por laços de identidade sanguínea, o que faz com que o acontece com uns afete os outros. Isso não ocorre com os cônjuges. É essa identidade sanguínea que gera as restrições alimentares a que são obrigados a se submeter os pais de crianças pequenas e os parentes próximos de pessoas enfermas.

Para os Yawalapiti, gerar filhos decorre da repetição da atividade sexual entre um ou mais de um homem e uma mulher. Aos outros homens que participam da procriação também é reconhecido o papel de progenitor, pois segundo a crença, o corpo da criança tem origem exclusivamente do esperma, que tranca o sangue que as mulheres trazem na barriga, impedindo-o de sair. Esse sangue vai se arredondando dentro da mulher e formando o feto. À mãe cabe apenas acolher o sêmen e garantir o desenvolvimento do filho, pois o que vai estabelecer uma relação real entre os dois é a alimentação, uma vez que é o que ela come que o alimenta, assim como seu leite o faz, depois do nascimento (Viveiros de Castro, 1987).

Há, ainda, dentro do grupo doméstico relações independentes dos vínculos de

parentesco criados pela procriação. Essas relações são baseadas na convivência e no hábito de dividir refeições, o que provoca consequências como ter que destruir toda a comida e a água existentes na casa quando ocorre o início de menstruação de qualquer mulher que ali habite (Viveiros de Castro, 2002).

Cabe tanto aos homens quanto às mulheres a tarefa de cozinhar produtos provenientes da pesca, mas a mandioca, depois de plantada é responsabilidade feminina, cabendo à mulher colhê-la e preparar os alimentos com ela. Os homens plantam a mandioca, depois de derrubarem, queimarem e limparem as roças, que só podem ser de propriedade masculina, assumida assim que o jovem entra na reclusão própria do rito de passagem para ser homem (14-17 anos). Esse direito de propriedade restringe-se à plantação de mandioca, não incidindo sobre a terra. Cabe às mulheres o fornecimento de água para a aldeia, a fiação do algodão, a tecelagem das redes e das esteiras e a preparação da pasta de urucum, do óleo de pequi e da tinta de jenipapo, essenciais à ornamentação corporal. Para os homens ficam as tarefas de trançar os cestos, fazer as flautas e os chocalhos – instrumentos cerimoniais – e trabalhar com a madeira fazendo as pás de virar beiju, os pilões, os arcos, os bancos, entre outros. Compete, ainda, aos homens a construção das casas (Sá, 1983).

Para os Yawalapiti é inegável a influência de múltiplos seres espirituais que influenciam consideravelmente os assuntos dos seres humanos, sendo responsáveis por provocar a maioria das doenças, por levar à morte e por ajudar os xamãs, sendo, também, considerados donos de algumas espécies animais. Só os doentes e os xamãs em transe conseguem ver os espíritos que são invisíveis por natureza. É responsabilidade dos xamãs a cura dos doentes que assim ficaram devido a um contato não intencional com o mundo sobrenatural, para tanto são feitas sessões curativas para retirar a doença, ou, se for o caso, para repor a alma do doente – o roubo da alma também causa doenças

– por meio de uma boneca feita à imagem do doente. Para ajudar na cura, o ideal é que todo o grupo a que pertence o doente jejue. Quando curado, o indivíduo tem que fazer uma cerimônia em que seu grupo familiar distribui comida a todos da comunidade que representam, nesse instante, o espírito a quem o doente curado deve agradecer por ter sido salvo. Para os Yawalapiti, o papel do xamã é regular as relações entre o mundo dos homens – a aldeia – e o mundo sobrenatural – os espíritos habitantes das águas e da floresta (Viveiros de Castro, 2002).

O histórico do contato entre os Yawalapiti e os não índios carece de informações. Pelos registros, apenas em 1887 ocorreu o primeiro contato dos Yawalapiti com não indígenas, quando da visita de Karl von den Steinen. Entre 1948 e 1950, depois de inúmeras migrações causadas pela invasão de suas terras e de grande perda populacional devido a doenças e conflitos, reorganizaram sua comunidade em um lugar denominado “sítio das lagoas” (Puía), de onde saíram no começo dos anos 1960, por sugestão dos irmãos Villas-Boas, transferindo-se então para as proximidades do Posto Indígena Leonardo Villas-Boas, no Xingu, onde vivem até hoje (Cavalcante, 1997).

Como se pôde perceber, ainda são várias as diferenças entre as etnias aqui brevemente apresentadas – embora já tenham sido maiores – não só no que tange às línguas faladas, mas também à estrutura familiar e social e aos rituais. Esta constatação nos permite afirmar com mais certeza que a visão genérica de índio tida pela maioria da sociedade brasileira é simplista e equivocada. Infelizmente, não foi possível, neste trabalho desenvolver um estudo que permitisse verificar mais a fundo as diferenças de cada etnia no que tange a suas representações sociais e a seu contato com o grupo dos não índios. Se bem que, pelo que se pode perceber, o histórico de contato de cada etnia é extremamente semelhante no que tange ao sofrimento e às inúmeras perdas decorrentes do contato com os não indígenas e cujo exemplo extremo é o dos

Chiquitano que perderam quase que totalmente sua cultura, pois até suas festas se baseiam em eventos típicos do catolicismo.

Outra semelhança constatada entre as etnias diz respeito ao senso de compromisso com a comunidade, seja ela composta pelo grupo familiar apenas ou por toda a aldeia. Esse senso de pertencimento e de apoio comunitário validado e revalidado em ocasiões festivas e comensalidades é exercido e fortificado no dia a dia, em atividades de labuta e de lazer das quais todos participam.

No próximo capítulo, apresentaremos a teoria das Representações Sociais, que irá intermediar o nosso encontro com a forma como os indígenas dessas etnias vêem a si mesmos, aos outros membros de suas comunidades e ao contato atual com os não indígenas em ambiente acadêmico.

CAPÍTULO 3

A Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais

3.1 Psicologia Social

A Psicologia Social é uma ciência cujo campo de estudos é extremamente vasto, abrangendo tópicos que vão desde atribuição – isto é, ao que as pessoas atribuem o comportamento dos outros – até estudos de leis e crimes, passando por temas como agressão, atitude, atração, autoconsciência, conformidade, condescendência, crenças, disciplina, equidade, estresse, grupos sociais, *locus* de controle, mudanças atitudinais, papéis sexuais, personalidade, processos cognitivos, psicologia populacional, psicologia ambiental, questões étnicas e raciais, realização, representações sociais, satisfação e valores, entre outras. Mas, apesar dessa vasta área de estudos do comportamento, a Psicologia Social não abrange todas as instâncias desse tema, uma vez que enfatiza de forma diferenciada o social e o individual e a relação de um com o outro. Para tanto, existem várias vertentes de Psicologia Social e muitas explicações para o comportamento humano em todas as suas variações, sendo que o que têm em comum é que “todas as teorias da Psicologia Social tentam compreender os indivíduos no seu contexto social. Todas reconhecem implícita ou explicitamente, a influência recíproca do indivíduo e da sociedade na construção social da realidade.” (Monteiro Neto, 1998, p. 48).

O fato de o comportamento humano poder ser muito diverso e ter causas bem distintas possibilitou a elaboração de um esboço de uma análise em quatro níveis, o que visa facilitar a articulação de análises em vários níveis teóricos, uma vez que análises realizadas desta forma possibilitam uma melhor descrição de um processo, pois tornam mais precisas as condições de sua atuação. O primeiro nível de análise centra-se no estudo dos processos intra-individuais e tem como experiências típicas, as pesquisas

acerca do equilíbrio cognitivo. Por sua vez, o segundo nível foca-se nos processos interindividuais e situacionais, sendo os indivíduos são aqui considerados como elementos em interação contínua e permanente, o que fornece “os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível”. Já o terceiro nível considera fundamentais os diferentes papéis que os atores sociais desempenham na trama das relações sociais, típicas de uma sociedade, em situações de interação, e avalia como esses papéis regulam os processos do primeiro e segundo níveis. Neste terceiro nível, situam-se principalmente pesquisas com grupos cujos status sejam diferentes, como: majoritários e minoritários, opressores e oprimidos, entre outros. O quarto e último nível tem como foco “os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais” (Doise, 2002), ou seja, os processos que fazem uso de conceitos e ideias difundidos na sociedade. No que concerne a esse nível, Doise afirmou:

“As produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, não somente dão significação aos comportamentos dos indivíduos, como também criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais. Por exemplo, em nome de uma idéia ingênua de justiça, consideramos que as pessoas têm o destino que merecem (Doise, 2012 p. 28).

3.2. As Representações Sociais

A noção de representação vem de muito tempo e está relacionada não só à Psicologia Social, mas também a várias outras Ciências Sociais. Tal afirmação é corroborada quando se constata que, para explicar a teoria das Representações Sociais, Moscovici se baseou em diversas fontes que abrangem desde o trabalho antropológico realizado por Lévi-Bruhl – que enfocou sistemas de crenças de sociedades tradicionais, à Psicologia da Criança trabalhada por Piaget – cujo enfoque é a compreensão e a

representação que a criança elabora acerca do mundo (Moscovici, 1989).

Segundo Jodelet (2001a) a expressão “representação social” é utilizada em todas as áreas das Ciências Sociais e tal “espalhamento” se deve ao resgate, em 1961, por Moscovici, do conceito desenvolvido por Durkheim.

Durkheim, em 1895, falou das “representações coletivas” e, em 1898 de “representações sociais”, mas não apresentou em sua obra uma definição de representação social. Só sessenta anos depois é que Moscovici – psicólogo social voltado para a sociologia do conhecimento – elaborou sua obra-prima na qual analisa as representações sociais acerca da Psicanálise – em 1961 – e exprimiu a essência do conceito de representação social. É a partir de seu estudo que nasceu – na França – a corrente sociológica da Psicologia Social acerca das representações Sociais (Santos, 2010).

Para Durkheim as representações coletivas são formas estáveis de compreensão coletiva cuja atuação autoritária pode ser usada pra integrar a sociedade como um todo, ou seja, Durkheim postula a representação como algo estático. Já Moscovici busca explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, fenômenos que refletem a falta de homogeneidade dentro dessas sociedades e que possibilitam a heterogeneidade de representações. Assim, tem-se que as representações sociais estão ligadas aos processos sociais que refletem diferenças na sociedade. Tal ligação leva Moscovici a ponderar que as representações sociais são a “forma de criação coletiva que, na modernidade, se revelaria diferente caso sejam outras as condições de vida social” (Duveen, 2009 p.15 e 16).

Firma-se, assim, a Psicologia Social enquanto ciência, enquanto área específica da psicologia, cujo objetivo é desvendar a natureza social do fenômeno psíquico. Para tanto, tem como conceitos básicos de análise, a atividade, a consciência e a identidade,

características essenciais do homem. Tais características, especialmente as que concernem à consciência, são passíveis de análise devido às Representações Sociais. (Bock, Furtado & Teixeira, 2002)

3.3. Alguns conceitos de Representações Sociais

As dificuldades de conceituação das representações sociais são, em sua quase totalidade, de origem histórica, mas é a única razão não histórica que consiste realmente no obstáculo a sua definição: “a posição ‘mista’ no cruzamento de uma série de conceitos psicológicos” (Moscovici, 1961/2012). Ou seja, a noção de representação social está situada em um local ao qual se chega por inúmeros caminhos, o que gera duas consequências. A primeira decorre da possibilidade de estudiosos de áreas disciplinares diferentes se encontrarem no mesmo local tendo tomado caminhos diferentes para lá chegarem. Enquanto que a segunda consequência advinda dessa localização a que se chega por inúmeras vias é a sua polissemia, uma vez que designa um vasto número de fenômenos e de processos (Monteiro Neto, 1998).

Enquanto fenômenos, as representações sociais surgem em formas variadas de maior ou menor complexidade como: imagens, sistemas de referências, categorias ou teorias. Explicitadas por Jodelet(1983) como:

Imagens que condensam um conjunto de significações; sistemas de referência que apenas nos permitem interpretar aquilo que nos chega, isto é, dar um sentido ao inesperado; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos, os indivíduos com os quais nos relacionamos; teorias que nos permitem estatuir sobre elas muitas vezes quando nos cingimos à realidade concreta da nossa vida social, tudo no seu conjunto (Jodelet, 1983, p. 6).

Em um trabalho posterior, Jodelet (2001b, p.36) traz uma conceituação de representações sociais que torna mais acessível o entendimento das mesmas: “uma

forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com uma orientação prática que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Este conceito ressalta a concepção de nossas formas de pensar o mundo e os outros, enfatizando os processos passíveis de uso na interpretação e na reconstrução significativa da realidade e destacando os fenômenos cognitivos que suscitam a pertença social dos indivíduos em toda sua abrangência (normativa, afetiva e prática) e que permitem a atribuição, aos objetos, de características próprias nos grupos sociais. Assim sendo, as representações consistiriam, então, na expressão de identidades individuais e sociais.

Entre os diversos conceitos de representações sociais, destaca-se o de Moscovici (1961/2012) que afirma que a representação social consiste em:

um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos, aspectos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e de elaboração de respostas (Moscovici, 1961/2012 p. 26)

Para Álvaro e Garrido (2006) as representações sociais “compartilham três características fundamentais: sua formação na interação social, o fato de serem sempre representações de algo ou de alguém e, finalmente, terem um caráter simbólico” (Álvaro e Garrido 2006, p. 288). O que Moscovici (1961/2012) resume: “Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 1961/2012, p. 27).

Jodelet explica que

o conceito de representação social designa uma forma específica de

conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social (Jodelet, 1983, pp.361-362).

E no que tange a sua presença nas atividades práticas do cotidiano, as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social, que englobam uma riqueza de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, formando uma totalidade significativa em relação à ação. À luz da argumentação de Jodelet, as representações sociais, são importantes na vida cotidiana, pois “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva” (Jodelet, 2001a, p.17).

As representações sociais, ao serem utilizadas para interpretar o cotidiano, dirigem a relação do homem com este cotidiano, orientando e organizando as comunicações e as condutas. Para a autora,

Não há representação sem objeto. (...) De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria, etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. (Jodelet, 2001a, p. 22).

Além disso, Jodelet ainda aponta a interferência das representações sociais em vários processos, entre eles “(...) a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.” E continua, expondo uma primeira

caracterização de representação que se tornou consenso na comunidade científica: “É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p.22).

Assim, é por meio das representações sociais que se consegue explicar os acontecimentos e objetos, de maneira a torná-los acessíveis a qualquer membro do grupo.

Doise aponta que as representações sociais consistem em “princípios geradores de tomadas de posição vinculadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais que organizam os processos simbólicos que intervêm nestas relações” (Doise, 1990, p. 246). Posteriormente complementa que as representações sociais são reconhecidas como “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, norteando e organizando as condutas e as comunicações sociais” (Doise, 2001, p. 22). Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e assimilação de conhecimento, de expressão dos grupos e transformações sociais. E, continuando, afirma que as representações sociais são “abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade” (Doise, 2001, p. 22).

Para Bock et al. (2002) a representação social consiste em um conjunto de idéias que articulam os significados sociais, isto é, o sentido construído coletivamente para o objeto, com o sentido pessoal. Envolve crenças, valores e imagens que os indivíduos constroem, no decorrer de suas vidas, a partir da vivência na sociedade. Para Lima (2011), essas crenças têm níveis de compartilhamento diversos, podendo ser hegemônicas ou motivo de polêmica e divergência entre diferentes grupos, podendo consistir, também, em marcas que delimitam a identidade de um grupo específico.

Moscovici afirma que:

O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de idéias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza pelos quais nós estamos aqui interessados. Sem dúvida – e isso é o que eu decidi mostrar – a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. (Moscovici, 2003, p.53).

Acredita-se, portanto, que as representações sociais não se caracterizam como um conhecimento que se contrapõe ao saber científico. São, essencialmente, formas de saber que, como todos os outros saberes, se diferenciam pela maneira como são elaboradas e pela função que deverão ter. É um tipo de conhecimento produzido nas práticas interativas do dia-a-dia, que guia, norteia o comportamento humano e, por meio do qual, como já dito antes, torna-se possível compreender o cotidiano.

Vala (2010) constrói um conceito de representação social partindo de três critérios e explicitando sua validade. Primeiramente, parte da utilização de um critério quantitativo na conceituação das representações sociais apontando que uma representação é social na medida em que é compartilhada por uma comunidade, ou seja, afirma que esta desconsidera representações idiossincráticas que conferem unicidade a um indivíduo, ocupando-se de representações partilhadas, comuns a diferentes indivíduos. Porém, deixa claro é que este critério não elucida nada acerca do modo de construção de uma representação social, sendo, portanto, insuficiente para conceituá-la. Na análise do critério genético, destaca que uma representação é social uma vez que é coletivamente produzida, apontando que “as representações sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação desse grupo, os seus projetos, problemas e estratégias e as suas relações com

outros grupos” (Vala, 2010, p.461)

Dessa forma enfatizando os fenômenos de constituição social das representações e o fato de as mesmas serem produto da atividade cognitiva e simbólica de determinado grupo social. Para finalizar, Vala discorre sobre o terceiro critério, o da funcionalidade que, segundo consta, contribui de forma decisiva para a diferenciação das representações sociais, pois fornecem modos de comunicação e ação no que concerne aos objetos que constituem incógnitas para um grupo e conceitua Representações Sociais afirmando que

é no quadro definido por uma partilha coletiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental, que as representações sociais devem ser entendidas como fenômeno e como conceito.(Vala, 2010, p. 462)

Torres e Camino (2011) elucidam essa afirmação ao considerarem que:

a representação social pode ser concebida como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada por uma comunidade, e que se destina a guiar a prática e, concomitantemente, participar da construção da realidade. (Torres & Camino, 2011, p. 87)

Apontando, assim para a relação intrínseca e indissociável entre a forma como a realidade é percebida pelo indivíduo ou pelo grupo e as representações sociais elaboradas pelos mesmos.

Do conjunto de noções e conceitos apresentado, o que se pode afirmar é que as representações sociais são uma forma de conhecimento que permite a apreensão e a compreensão, pelos indivíduos, dos acontecimentos de sua vida, das informações que lhe chegam, das pessoas com quem convivem ou das quais têm conhecimento pela mídia. Aliás, a comunicação é um dos elementos essenciais para as representações

sociais, como será visto posteriormente. As representações sociais são, por conseguinte, uma forma de conhecimento que implica em uma construção mental que faz uso da integração de vários objetos parciais como: a imagem, a opinião, a atitude e o preconceito. As imagens consistem nas “sensações mentais, impressões que os objetos, as pessoas, deixam no nosso cérebro” (Moscovici, 1961/2012, p. 45). Assim sendo, a imagem consistiria em uma reprodução, um reflexo que, além de seletivo, é também um fenômeno passivo. Por sua vez, a opinião é uma resposta cuja particularidade está no fato de – por ser expressa – se tornar o único elemento observável do sistema que compõe a representação social. Já a atitude é tida como mais complexa devido a sua latência, tendo sido considerada enquanto resposta antecipada e, mais especificamente, como preparação para a ação. Quanto ao preconceito, este está intimamente ligado à atitude, sendo frequentemente confundido com ela. Mas estas noções estão integradas às representações sociais, assim sendo, elas não podem ser explicadas como se fossem apenas “opiniões” ou “imagens”, e sim, teorias, ciências coletivas ímpares que têm como objetivo a interpretação e a leitura do real. Além disso, as representações sociais desempenham um papel na formação das condutas sociais e das comunicações, pois é através delas que o grupo apreende seu meio (Monteiro Neto, 1998)

3.4. Representações e Comunicação Social

O papel essencial da comunicação nas interações do cotidiano é inquestionável, por esse motivo, Moscovici examinou a incidência da comunicação em três níveis, a saber: a) no nível das dimensões das representações que se referem à construção do comportamento; b) no nível da emergência das representações cujas condições afetam os aspectos cognitivos; e c) no nível dos processos de formação das representações.

No nível das dimensões das representações que se referem à construção do comportamento, tem-se três dimensões – a opinião, a atitude e estereótipo – sobre as

quais intervêm os sistemas de comunicação social, dos quais falaremos posteriormente.

O segundo nível estudado por Moscovici – o da emersão das representações cujas condições afetam os aspectos cognitivos – é composto por três fatores que afetam a formação das representações sociais. Destes, dois se referem à acessibilidade do objeto: a dispersão da informação e a focalização. O terceiro diz respeito à necessidade de desenvolvimento da coerência entre discurso e comportamento sentida pelo indivíduo. No que concerne à dispersão da informação sobre o objeto da representação, esta decorre não só da complexidade do próprio objeto, mas também da falta de capacidade de entendimento/compreensão do sujeito, o que leva à transmissão indireta dos saberes que, geralmente, ocorre de forma distorcida. Quanto à focalização, esta ocorre devido à relação entre a posição do grupo social e o objeto a ser representado, uma vez que determinadas características do objeto exercerão maior atração sobre o sujeito em detrimento de outras, dificultando ou obstruindo uma visão geral do objeto. Por último, a terceira condição, a que tange à necessidade de coerência entre comportamento e discurso acerca de um objeto acerca do qual o indivíduo tem pouco conhecimento. Esta necessidade faz com que o sujeito preencha – com o que conhece, muitas vezes por analogia, ou com a opinião dominante em seu grupo – as lacunas de seu saber, estabilizando, assim, o conhecimento relativo ao objeto, o que favorece a adesão dos indivíduos à opinião da maioria do seu grupo.

O terceiro nível, o dos processos de formação das representações, é essencial para explicitar a interdependência entre a atividade cognitiva e as condições sociais. Moscovici (1961/2012) ressaltou a forma como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social por meio de dois processos que são socialmente engendrados e têm como referência regulações normativas que verificam as operações cognitivas. São eles: a objetivação e a

ancoragem (Moscovici, 1961/2012).

3.4.1. Objetivação

A objetivação consiste em um processo pelo qual se torna concreto o que é abstrato e concerne ao modo como ocorre a organização dos elementos constituintes da representação e ao caminho percorrido para que tais elementos adquiram materialidade e se tornem expressões de uma realidade pensada como natural. Esse percurso é composto por três momentos distintos: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização. A construção seletiva ocorre primeiramente no instante em que se dá o processo de seleção e de descontextualização das informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação. “O que está em causa é a formação de um todo relativamente coerente, implicando que apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil.” (Vala, 2010, p. 466)

As normas e valores de uma sociedade em dado momento histórico são norteadores do processo de seleção e de reorganização dos elementos de um objeto, por isso, pode-se afirmar que tal processo não é neutro nem sequer aleatório, pois exprime e serve a valores grupais. Tem-se, então, que, para Allport – em seu estudo acerca de boatos/rumores – o processo de seleção é composto pela redução e pela acentuação que consistem, respectivamente, na abreviação da informação com o intuito de torná-la mais acessível, mais compreensível; e na ênfase em certos elementos da informação, em detrimento de outros segundo determinados critérios (Allport & Postman, 1945/1965).

O que Allport denomina acentuação é descrito por Moscovici como esquematização e corresponde à organização de noções básicas de uma representação de forma a constituírem um padrão de relações estruturadas, denominado esquema figurativo com o qual é construída uma imagem visual de uma abstração contendo a essência do conceito ou da ideia que se pretende objetivar. Este esquema figurativo –

núcleo organizador da representação – permite ao ser humano compreender, de maneira simplificada, a si mesmo e ao mundo e possibilita que se avance para a próxima fase do processo: a naturalização que, por sua vez, é a operação pela qual os conceitos se articulam “em verdadeiras categorias de linguagem e entendimento – categorias sociais certamente – próprias para ordenar os acontecimentos concretos e serem abafadas por eles” (Moscovici, 1961/2012, p.315). Assim, o esquema figurativo torna-se uma expressão imediata e direta do objeto a que se refere, levando à perda do caráter simbólico do conceito/ideia, e se converte em uma realidade de existência autônoma. Tem-se, então, que a naturalização consiste na materialização dos conceitos do esquema elaborado e das suas relações, tornando concreto o abstrato e real o que era apenas percepção, por meio de imagens e metáforas (Vala, 2010). Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem até que essa imagem se transforme em um elemento da realidade, deixando de ser apenas um elemento do pensamento. Ao objetivar algo, há o encaixe entre a representação e o que ela representa. É a naturalização responsável pela reificação de categorias no senso comum, o que as torna resistentes a mudanças, por exemplo, a categoria de raça e de nacionalidade, além da de região ou cidade de origem (naturalidade), no caso, os indígenas e os cuiabanos que são o objeto de estudo deste trabalho. Para Sá (1993) nos universos reificados, a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias.

Esta divisão em fases, do processo de objetivação permite apenas descrever os efeitos do referido processo, mas mal deixa entrever as características dos processos pelos quais funciona. Por conseguinte, surgiram três novas propostas de análise do processo de objetivação. A primeira levanta a hipótese de o estudo das representações sociais se detenha na análise dos discursos que estejam relacionados a atitudes socialmente partilhadas. A segunda enfatiza o uso de metáforas como dispositivo de

objetivação de objetos estranhos, a metaforização. Já a terceira proposta aponta a possibilidade de generalização decorrente de um efeito específico da objetivação, a personificação (Monteiro Neto, 1998).

Mas, de qualquer forma, é incontestável que a estabilidade do esquema figurativo orientando os julgamentos fornece os instrumentos de que faz uso a ancoragem, o segundo dos processos da representação social.

3.4.2. Ancoragem

A ancoragem é a segunda categoria de processos inerentes à formação das representações sociais, mas enquanto a objetivação reflete a intervenção do social na representação, a ancoragem traduz a intervenção da representação no social, possibilitando a incorporação do que é desconhecido ou estranho a uma rede de categorias pré-existentes. Esta incorporação decorre do fato de a ancoragem não se limitar ao conteúdo, mas sim englobar as atividades cognitivas de reconstrução e de remodelagem em três frentes: a utilidade, a significação e a integração cognitiva (Monteiro Neto, 1998).

A ancoragem ocorre quando os atores sociais, coletivamente, tomam um posicionamento no panorama social, posição definida em comparação com o posicionamento de outros grupos. Nesse nível de análise, as representações sociais se ancoram nas hierarquias de valores, nas crenças, nas concepções que os sujeitos constroem, na sua relação entre grupos e nas suas experiências sociais partilhadas com outros indivíduos, em função de sua pertença e posição, que influenciam os demais grupos na criação de uma representação social (Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi, 1992).

Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem tem como base a necessidade de pontos de referência para a construção ou o tratamento de informação,

ou seja, quando um sujeito reflete acerca de determinado objeto, o faz tendo como referência experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos. Allport e Postman (1945/1965) em seu trabalho acerca de rumores/boatos discorrem sobre o processo de assimilação que resulta da atração exercida sobre uma mensagem pelos “hábitos, interesses e sentimentos”, destacando a importância da motivação e dos conteúdos já adquiridos no processo de assimilação e enfatizam, ainda, o papel de certos mecanismos cognitivos. (Vala, 2010, p 473).

Segundo Moscovici, “se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais” (Moscovici, 1961/2012, p.318).

O que se entende da afirmação de Moscovici é que as representações sociais são constituídas por uma rede de significados que possibilita a ancoragem da ação e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, indivíduos, grupos e fatos. Assim, uma representação social é um código que permite a interpretação do não familiar, da novidade, do desconhecido; em uma instrumentalização social do objeto representado. Por outro lado, devido a sua complexidade, a ancoragem conduz à produção de transformações nas representações já constituídas, em um processo de redução do novo ao antigo e em uma consequente reelaboração do antigo sob influência da nova informação apreendida/adquirida. Retoma-se, então, o modelo genético de Piaget, pois, em um primeiro momento ocorre a assimilação, ou seja, a tendência a incorporar o novo objeto em uma representação já existente; posteriormente, constata-se a acomodação na nova representação estabelecida. (Vala, 2010)

A ancoragem deve ser, ainda, considerada “como um prolongamento da objetivação: elaboração de um quadro de instrumentos de conduta que prolonga a

remodelagem cognitiva em curso na objetivação” (Jodelet, 1983 p. 25). A ancoragem é, então, o instrumento para compreender como os elementos da representação, ao mesmo tempo em que exprimem as relações sociais, contribuem para a constituição das mesmas. A ancoragem consiste, também, em uma rede de significações cuja base são os valores que se destacam na sociedade e nos grupos que a compõem. Assim, uma representação social só existe em oposição a outra, ao mesmo tempo em que é corroborada por outra ainda, em uma inserção orgânica de uma representação social em um pensamento constituído (Jodelet, 1983), ou seja, a representação social não é constituída em uma tábula rasa. Para Moscovici, diferentes tipos de conhecimento coexistem em um mesmo indivíduo ou em um mesmo grupo e correspondem a relações definidas desse indivíduo, ou de um grupo, com os múltiplos contextos – histórico, econômico, político, cultural – em que ele está inserido. Essa coexistência resulta em um fenômeno por ele denominado de “polifasia cognitiva” que está relacionado à interação entre o caráter autônomo da representação social e o conjunto de pensamentos já elaborados.

In its initial formulation, cognitive polyphasia is closely linked to the multiple relations between humans and their environment, to the multiple facets of our knowledge of the world, and to our multiplicity of being in this same world. In other words, polyphasia is linked to the dynamics of social thought and to its entry into moving settings. Along the same lines, we belong to multiple and various social groups, we play numerous roles in the social scene of daily life; we are part of the mosaic of our identity matrix, the variety of our intentional states; and we partially share our representations: society’s voice is polysemous. The language of social representations carries with it the markings of this polysemy (Kalampalikis & Haas, 2008, p.453).

Acerca dessa coexistência entre o novo e o já representado, Jodelet afirma:

“O contato entre a novidade e o sistema de representação pré-existente está na origem de duas ordens de fenômenos, de certa maneira opostos, que dão às representações uma dualidade, por vezes surpreendente. A de serem, ao mesmo tempo, inovadoras e rígidas, móveis e remanescentes, e isto, por vezes, no interior de um mesmo sistema” (Jodelet, 1983, p. 31).

Novos estudos (Kalampalikis, Daumerie & Jodelet, 2007; Kalampalikis Moscovici, 2005; Kalampalikis, 2007) têm demonstrado que nem sempre a ancoragem retira do desconhecido sua estranheza. Estes estudos sustentam que a função da familiarização, tradicionalmente atribuída à ancoragem no âmbito de teoria das representações sociais, pode também funcionar ao contrário, transmitindo e garantindo o não familiar, assegurando que este assim permaneça de modo a instituir, portanto, o estranho (Kalampalikis & Haas, 2008). O estranho pode, então, parecer “menos” estranho; sem dúvida, menos assustador e mais familiar, sem que, contudo, perca totalmente seu status inicial. Assim, no que concerne ao contato interétnico entre indígenas e não índios, apesar do mesmo já ocorrer, no Brasil, há mais de 500 anos, essa “estranheza” dos não índios para com os indígenas, seus hábitos e sua cultura, permanece e as representações acerca deles podem revelar qual o status a eles atribuído hoje.

Tem-se, então, o processo de ancoragem como responsável pela articulação das três funções essenciais da representação: orientação de condutas e de relações sociais; interpretação da realidade e função cognitiva de integração/absorção da novidade (Jodelet, 1983).

3.4.2.1. O estudo da ancoragem

Como dito anteriormente, o processo de ancoragem, em sua primeira

conceituação, consiste na assimilação de um objeto novo tendo como base objetos já estabelecidos no sistema cognitivo. Estes objetos já estabelecidos são as âncoras que sustentam uma representação, modelando seus conteúdos semânticos. Mas o processo de escolha dessas âncoras não é neutro nem aleatório e, sim, demarcado por mecanismos que, por isso mesmo, devem ser elucidados e compreendidos. Surgiram, então, duas perspectivas que buscam analisar o processo de ancoragem. A primeira, proposta por Doise (1992), considera três grandes tipos de ancoragens das representações sociais: as psicológicas, as sociológicas e as psicossociológicas, o que equivale a dizer que devem ser levadas em consideração as lógicas individuais, sociológicas e psicossociológicas que regulam o processo de ancoragem. As ancoragens psicológicas ou individuais têm como referência as variações de uma representação decorrentes da análise individual, remetendo ao estudo de processos intra-individuais básicos. Outra forma de estudar a ancoragem psicológica consiste em analisar como diferenças individuais – basicamente valores e princípios ideológicos – se refletem na construção ou na predominância de determinado tipo de representação. Já as ancoragens sociológicas analisam a relação entre as pertencas sociais e os conteúdos de uma representação a partir da hipótese de que experiências comuns a membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes, em uma articulação com o sistema de relações sociais. São, também, as relações sociais responsáveis pelas ancoragens psicossociológicas, ainda que em outra perspectiva (Vala, 2010). A análise psicossociológica da ancoragem “inscrit les contenus des RS dans la manière dont les individus se situent symboliquement à l’égard des rapports sociaux et des divisions positionnelles et catégorielles propres à un champ social donné” (Doise, 1992 p.192) e é neste tipo de análise da ancoragem que se inclui a relação entre identidades sociais e representações

sociais.

Já a segunda perspectiva, denominada Edificação da Conduta, estuda os efeitos dos contextos de comunicação, nos quais um objeto tem uma representação produzida ou significados nucleares atribuídos. Moscovici – ao estudar a disseminação da psicanálise na sociedade francesa – sistematizou os efeitos dos contextos de comunicação em três modalidades: a propagação, a difusão e a propaganda (Moscovici, 1961/2012), sendo que a importância destes varia de acordo com o contexto formado pelo momento histórico e pelos grupos sociais existentes. A propagação foca um grupo em particular, com objetivos e valores específicos e que compartilha uma visão de mundo. A propagação tem a função de integrar – a um sistema de raciocínio e de julgamento já existente – uma nova informação. Para Vala (2010):

A propagação é uma modalidade de comunicação em que as mensagens produzidas por membros de um grupo se dirigem ao seu próprio grupo; e que visa harmonizar o objeto da comunicação com os princípios que fundam a especificidade do grupo. A sua finalidade é integrar uma informação nova ou um problema novo e perturbante, no sistema de valores do grupo. (Vala, 2010, p.476)

Contrariamente à propagação, a difusão ocorre quando o objetivo da fonte é transmitir e espalhar da forma mais ampla possível um conteúdo de interesse geral sem que haja foco em determinado grupo, uma vez que se dirige a membros de diversos grupos sociais, aos quais não pretende convencer, apenas informar. Tem-se, então que a difusão não está focada em um público, mas em uma “pluralidade de públicos” e as mensagens que se propõe a transmitir são organizadas de maneira imparcial, pois ignoram as diferenças entre os grupos, sendo elas de opinião ou sociais (Vala, 2010, p.477).

Já a propaganda, o sistema que mais se destaca no momento atual, é – em sua forma generalizada – uma característica dos séculos XX e XXI; e tem como objetivo principal convencer seus receptores a terem o comportamento almejado pela fonte.

Para Monteiro Neto (1998)

A propaganda desenvolve-se em um clima social conflituoso podendo oscilar entre o simples proselitismo e a conquista violenta. A propaganda contribui também para a afirmação e o reforço da identidade do grupo, é sua função reguladora. Também tem uma função organizadora: constrói, a propósito do adversário ou da ideologia que combate, uma representação em conformidade com os princípios inspiradores. A propaganda incita igualmente os seus receptores a um determinado comportamento (Monteiro Neto, 1998, p. 446).

Assim, a visão do mundo oferecida pela propaganda baseia-se na divisão em grupos e na oposição entre estes, reforçando a identidade de um grupo, ao mesmo tempo em que constrói uma imagem negativa do(s) outro(s), de suas normas, de seus princípios e de suas crenças. Assim, as representações dos objetos ocorrem de forma a acentuar as diferenças entre os grupos, de forma a aumentarem o abismo que os separa (Vala, 2010).

Esse conceito de propaganda pode ser verificado quando se fala na questão indígena, pois, em relação aos índios, a propaganda tem não só contribuído para a construção do conteúdo estereotípico acerca deles – como defensores da natureza, “bons selvagens” ou como obstáculos ao desenvolvimento da região amazônica –, mas também os colocado em uma situação de inferioridade em relação aos não índios, desvalorizando ou ridicularizando sua cultura ou, ainda, apontando-os como indivíduos que perderam sua cultura, deixando de ser, portanto, índios. O que significa tirar-lhes as terras e tirá-los das TIs para que estas possam ser “devidamente utilizadas”. Afinal,

quem nunca ouviu a pergunta: “Pra quê que índio precisa de tanta terra?” O que confirma empiricamente a afirmação de Jodelet (2001) de que “os processos de comunicação midiáticos (...) têm propriedades estruturais diferentes, correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos estereótipos” (Jodelet, 2001, p. 30).

Destarte, em relação a ambos os processos constituintes das representações sociais – objetivação e ancoragem – pode-se dizer que formam um continuum, pois “as representações emergem como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade” (Jovchelovitch, 2003, p. 82).

3.4.3. Funções das Representações Sociais:

Apesar de as representações sociais terem como função geral a atribuição de sentido ou a organização significativa do real, esta “função geral” pode ser dividida em três funções específicas: explicação de acontecimentos sociais, justificativa dos comportamentos e diferenciação social (Jodelet, 1983).

a) Representações sociais e explicação dos comportamentos ou causalidade social: são dois os caminhos pelos quais é possível o estudo das relações entre representações sociais e causalidade social. Em um, as atribuições são vistas no quadro de representações que o homem elabora acerca dele mesmo (meta-representações); no outro, as atribuições fazem parte do quadro das representações específicas sobre determinado comportamento ou fenômeno social.

b) Representações Sociais e Comportamentos: as representações sociais têm a função de orientar as ações, uma vez que dão forma e são constituintes dos elementos do contexto em que determinado comportamento ocorre e permitem justificar esse

comportamento.

c) Representações Sociais e Diferenciação Social: ao mesmo tempo em que a peculiaridade da situação em que se encontra cada grupo social é fundamental na construção de suas representações sociais, estas são fundamentais à caracterização da situação de cada grupo, em uma relação intrínseca em que é difícil discernir causa e consequência (Vala, 2010)

Assim, considerando que o estudo das representações sociais tem como objetivo entender o processo de sua construção não somente na dimensão cognitiva, mas acrescido de uma perspectiva afetiva e das demandas concretas provenientes das ações do cotidiano, é que se busca, neste trabalho, em um primeiro estudo, perceber as representações sociais dos indígenas acerca de si próprios, de como são vistos pelos outros – indígenas e não indígenas - e de seu papel no grupo de pertença. Já no segundo estudo, o que se busca é constatar qual a imagem que os estudantes universitários não indígenas têm dos indígenas e dos cuiabanos.

CAPÍTULO 4

Preconceito, Crenças, Discriminação e Identidade Social

O estudo do preconceito e da discriminação está se aprofundando nas mais diversas ciências, entre elas a Psicologia Social, devido não só a sua interferência nas relações sociais – aos quais são intrínsecos – mas também pelas consequências, geralmente nefastas, que acarretam.

A homofobia, o racismo e a intolerância à religião alheia estão cada vez mais presentes na mídia, por levarem a resultados como violência verbal, física e, em alguns casos, até à morte das vítimas dessas manifestações de intolerância com as diferenças.

Até pouco tempo, não se tinha tanto conhecimento de casos assim, não só porque não eram divulgados, mas também porque – como poucas pessoas tinham coragem de se assumir enquanto homossexuais – o contato entre os dois grupos aumentou consideravelmente.

O mesmo ocorre, atualmente, com o contato entre não índios e indígenas. Estes últimos, acuados pela pobreza, pela falta de perspectivas e, muitas vezes, pela invasão de suas terras por posseiros, fazendeiros, madeireiros e mineradores, migram para as cidades em busca de algo melhor, como emprego ou estudo, neste último caso, geralmente, em busca de formação universitária.

Entre os indígenas, como entre muitos grupos minoritários marginalizados, o consumo de drogas lícitas ou ilícitas, o desemprego e, até, o suicídio têm taxas elevadas, o que é fartamente noticiado na mídia (Altafin, 2012; Terra, 2011). Tais problemas apenas tendem a aumentar o preconceito existente contra eles, ainda mais em Mato Grosso onde um total de 14% do território estadual, ou seja, 12,5 milhões de hectares são de terras indígenas, denominadas Áreas Indígenas (AI) ou Terras Indígenas (TI) em teoria protegidas da invasão e da exploração dos que buscam a riqueza da soja, da qual

o estado é o maior produtor do Brasil.

Aos índios, por não explorarem as terras dessa forma, cabe o estereótipo de preguiçosos. O preconceito contra os indígenas não é dirigido apenas a uma ou outra etnia, apesar de haver algumas “atribuições” específicas a determinadas etnias.

Tal generalização confirma a definição de Allport (1979, p.12) de que preconceito é “an antipathy based on faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole or toward an individual because he is a member of that group”.

O que fica claro é que o indivíduo sofre preconceito não por ser quem é, mas por pertencer a um grupo determinado ao qual são atribuídas “características” generalizantes que resultam em “rótulos”, geralmente pejorativos.

Mesmo em relação às etnias há os conteúdos estereotípicos, o dito “senso comum”: os Xavante são agressivos; os Bororo, sonsos e os Terena, dissimulados. Mas essas “adjetivações” das etnias só ocorrem nas cidades que ficam no entorno das Áreas Indígenas, pois, em relação aos indígenas, “passados mais de quinhentos anos, a grande maioria dos brasileiros não sabe nem sequer os seus nomes, tribos ou etnias.” (Torres, Martignoni & Oliveira 2011, p.275) e se baseia em generalizações.

Um dos resultados do estudo realizado por Lima (2011) demonstra que as crenças coletivas dos não índios acerca dos indígenas são, em sua maioria, negativas, pois os indígenas são representados como “excluídos”, ou como “portadores de marcas negativas, como ‘preguiçosos’, ‘insignificantes’, ‘desconfiados’, ‘hostis’ e ‘feios’ ou, ainda como selvagens” (Lima, 2011, p. 228). O que é uma confirmação empírica da afirmação de Techio (2011), de que as atitudes intergrupais fundamentam-se em três componentes:

o cognitivo faz referência aos estereótipos, entendidos como crenças acerca das

características específicas que possuem determinadas categorias sociais e que podem também referir-se a crenças gerais simbólicas; o afetivo faz referência às sensações e emoções sentidas e expressadas ante uma categoria social; e o componente conativo ou disposicional, que são comportamentos executados ao interagir com os membros das distintas categorias sociais. (Techio, 2011, p.22)

E acrescenta ainda as características socioculturais, os valores sociais e os culturais como itens a serem também considerados.

Esses estudos sobre as relações intergrupais confirmam a Teoria das Relações Intergrupais desenvolvida por Tajfel que trata da distinção feita por indivíduos pertencentes a diferentes grupos.

4.1 A Teoria das Relações Intergrupais

Elaborada por Tajfel em 1982, essa teoria defende que a elaboração de estereótipos é uma consequência normal dos processos cognitivos de categorização entre dois ou mais grupos, pois é desta forma que as pessoas distinguem indivíduos de diferentes grupos de pertença, simplificando ou exacerbando as peculiaridades de um grupo, que passam a servir como justificativa e/ou forma de racionalização das condutas intergrupais.

Pode-se considerar, então, que a interação entre os grupos é permeada pelas aceções prévias de um deles acerca do outro, aceções essas que surgem da atribuição de características generalizantes e simplistas a cada grupo e, por extensão, a cada um de seus membros.

Os conceitos de endogrupo e de exogrupo são fundamentais para que se entenda as atitudes intergrupais. O endogrupo é formado pelos sujeitos que uma pessoa categoriza como membros do grupo ao qual ela mesma pertence e com o qual tende a identificar-se. Já do exogrupo fazem parte todos os outros sujeitos categorizados como

pertencentes a um outro grupo que não o da pessoa que os caracterizou.

Como se pode perceber, a categorização é um instrumento cognitivo que possibilita ao ser humano classificar e ordenar a realidade que o cerca tanto no que concerne ao meio físico quanto ao meio social. Este processo não só permite uma melhor adaptação ao meio em que nos inserimos, como também possibilita o discernimento para investir tempo e esforços no que se considere mais adequado.

4.2. Estágios do Preconceito e da Discriminação

O comportamento discriminatório pode se apresentar de diferentes maneiras que variam de falta de acesso a empregos, ou educação, à atribuição de apelidos ou pechas constrangedores – como o exemplo já citado em relação aos indígenas – e, em casos mais extremos, ao assassinato ou extermínio do exogrupo, geralmente um grupo minoritário (Monteiro Neto, 1998).

Ao se trabalhar com preconceito e com discriminação, devem ser considerados os cinco estágios que seguem, definidos por Allport (1979):

1 – Antilocução (ataques verbais): difamação, hostilidade conversacional.

2 – Segregação: manutenção da separação do grupo minoritário do restante da sociedade ou do grupo majoritário.

3 – Discriminação oficial: exclusão do grupo minoritário no que tange a direitos civis, a determinados empregos e a acesso a determinados alojamentos ou casas comerciais (hotéis, restaurantes...)

4 – Ataque físico: violência contra os integrantes dos grupos minoritários ou contra suas propriedades. Tal violência pode vir tanto de grupos organizados (skin heads, neo-nazistas) quanto de sujeitos isolados, ou seja, não pertencentes a esses grupos.

5 - Extermínio: violência indiscriminada contra todo um grupo minoritário que

culmina com a morte de grande parte desse grupo ou de um número significativo de integrantes do grupo em questão (Allport, 1979, p. 14 e 15).

O que se pode constatar, em relação aos indígenas brasileiros é que, apesar de, teoricamente, não sofrerem discriminação oficial, sofrem o restante dos estágios do preconceito, dependendo de onde moram e de com que tipo de não indígenas se dá seu contato. Assim, o preconceito contra os indígenas é manifestado tanto por meio de antilocução quanto por meio de ataques físicos e de extermínio de grupos inteiros.

Desde o final do século passado, a expressão “limpeza étnica” começou a ser utilizada para descrever ações que objetivam a eliminação de determinados grupos étnicos em uma região. Pode se dar pela migração forçada de um povo específico ou pelo genocídio, que é a eliminação física das etnias “indesejadas” por meio de seu extermínio. A resolução 1674 do Conselho de Segurança da ONU condena a limpeza étnica.

Na época da colonização do Brasil – e até recentemente – o genocídio foi utilizado para exterminar povos indígenas e facilitar a invasão de suas terras. Aliás, os indígenas também foram vítimas da migração forçada. O Massacre Haximu, também conhecido como Massacre de Ianomâmi, ocorrido em 1993 em Roraima, próximo à fronteira com a Venezuela é um exemplo. Dezesseis índios Ianomâmi foram assassinados por garimpeiros e tiveram sua aldeia incendiada.

Em julho de 2012, ocorreu um massacre de Ianomâmi em uma aldeia situada na fronteira com o Brasil, num caso em que garimpeiros brasileiros são apontados como suspeitos da morte de até 80 de pessoas. Segundo testemunhas e sobreviventes o massacre teria sido desencadeado pela tentativa dos garimpeiros de estuprar mulheres indígenas.

O fato de um indivíduo se encontrar em determinado estágio não significa que ele irá inexoravelmente para o estágio seguinte, mas se ocorrer um aumento das atividades típicas

de um estágio, há uma maior possibilidade de que a tênue linha que separa os estágios seja ultrapassada. (Allport, 1979)

Duckitt (1992) considera a existência de um estágio anterior aos dimensionados por Allport que denominou de demonstrações sutis e indiretas de antipatia intergrupais. Entre essas demonstrações incluiu: mudança do tom de voz, evitamento de contato visual, interação verbal relutante e visão tendenciosa da conduta do membro do outro grupo, geralmente minoritário ou étnico.

A denominação grupo minoritário não está relacionada ao número de membros do grupo e sim ao poder que o grupo detém. Um grupo minoritário – ou uma minoria – caracteriza-se por: ser a parte subordinada em uma sociedade; possuir traços físicos e culturais pouco apreciados pelo grupo dominante; estar consciente de sua condição de minoria; ter tendência a encorajar a afiliação; e valorizar o casamento entre membros do mesmo grupo.

Já por grupo étnico entende-se um conjunto de pessoas que têm antepassados comuns pertencentes a uma mesma cultura e sentimentos comuns de identificação com um grupo específico. Assim como as diferenças raciais, as diferenças étnicas também estão na base de muitos preconceitos. (Monteiro Neto, 1998)

As designações grupo minoritário e grupo étnico não se excluem, muito pelo contrário, pois muitas minorias pertencem a grupos étnicos de menor prestígio, como é o caso das etnias indígenas, não só no Brasil, mas em muitos outros países.

4.3. Algumas Definições de Preconceito

São várias as definições de preconceito, mas, o preconceito, para muitos psicólogos sociais, é tido como uma atitude socialmente orientada contra um grupo ou contra um indivíduo devido ao fato de ser membro de determinado grupo social (Brown, 1995).

Deve-se destacar, ainda, a diferença entre preconceito e discriminação, pois mesmo estando intrinsecamente relacionados, não devem ser confundidos, uma vez que a discriminação consiste em uma ação negativa ou em um conjunto de ações negativas contra um grupo que ocorrem devido a um pré-julgamento acerca da natureza hipoteticamente negativa dos membros desses grupos (Myers, 2000). Para Costa Júnior (2013) é a efetivação do preconceito, na esfera comportamental – em forma de expressões, condutas ou gestos – que denota o processo discriminatório. Já o preconceito é um desses pré-julgamentos negativo contra um grupo devido a sua raça, crença ou pelo estatuto social a ele atribuído (Jones, 1972). Por conseguinte, pode-se afirmar que a discriminação é uma consequência do preconceito; é uma ação ou comportamento que se fundamenta – explica e justifica – em um preconceito. Deve-se considerar, então, que o preconceito e a discriminação são interdependentes, sendo a discriminação a concretização, por meio de ações, do preconceito. Mas pode haver preconceito sem discriminação.

Para Allport (1979), o preconceito é uma atitude hostil ou negativa contra um indivíduo, baseada no fato de este indivíduo pertencer a um grupo desvalorizado socialmente. Essa atitude, para Lima, Machado, Ávila, Lima e Vala (2006) é, então, estruturada com base em dois componentes: um cognitivo, a generalização categorial, e um motivacional, a hostilidade, que influenciaria comportamentos discriminatórios.

A obra desenvolvida por Allport em 1954 – que é base para a maioria dos trabalhos acerca de preconceito – tem como eixo o estabelecimento das ligações entre preconceito e cognição social e define o preconceito como uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que pode ser dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo por fazer parte daquele grupo.

A partir da ligação estabelecida e dessa definição, o estudo do preconceito na

perspectiva da cognição social passou a descrevê-lo como um erro no processamento da informação, sendo que as definições de preconceito mais atuais consideram que dois aspectos se repetem: a definição de preconceito enquanto uma orientação negativa em relação a membros de determinados grupos e o outro a referência a algo que é aversivo e não justificado, irracional, errado e inflexível (Oliveira, 2013).

Rokeach (1960) define o preconceito como uma manifestação da percepção de diferença cultural em geral; e defende a idéia de que esse construto estaria na percepção de diferença nas crenças e não na pertença concreta dos indivíduos aos grupos sociais. Neste sentido, o preconceito não seria de natureza racial, sexual ou religiosa, mas intelectual. Ou seja, tanto o preconceito quanto o etnocentrismo decorreriam, então, de um estilo cognitivo, a “mente fechada” (closed mind), ou o dogmatismo, caracterizado pela dificuldade em lidar com novas informações e/ou entender um ponto de vista diferente do próprio, o que colocaria o etnocentrismo como o principal preditor da discriminação e do preconceito intergrupais. Em suas formas menos intensas, o etnocentrismo pode significar apenas uma atitude positiva em relação ao próprio grupo.

Tajfel (1981), diferentemente de Rokeach (1960), apresentou uma teoria intergrupais do preconceito – mencionada anteriormente – ao afirmar que o problema das hostilidades entre os grupos não se restringe apenas aos mecanismos cognitivos, nem aos conflitos realistas intergrupais. Para ele, tanto as hostilidades quanto os preconceitos seriam decorrentes dos processos de categorização social, ou seja, é o enquadramento de um indivíduo em uma determinada categoria social que resulta em preconceito. Assim, é a pertença a uma categoria ou grupo social que leva à atribuição de características positivas aos membros desse grupo e negativas aos do outro grupo. Este favoritismo endogrupal foi explicado pela teoria da identidade social (Tajfel, 1982) como sendo o resultado de uma motivação à manutenção de uma autoestima positiva

que é construída através de uma imagem favorável do grupo de pertença e uma desfavorável do outro grupo.

Segundo Pereira (2007), essa base motivacional foi criticada pelos autores que explicam a identidade social com base nas relações de poder entre os grupos e, para ele, o preconceito é uma forma particular de relação intergrupar em que, no quadro específico das relações de poder entre os grupos, desenvolvem-se e são expressas atitudes negativas e depreciativas, bem como comportamentos hostis e discriminatórios contra membros de um grupo social por serem membros desse grupo.

4.4. Teorias acerca do Preconceito e da Discriminação

Monteiro Neto (1998) elencou algumas teorias acerca das origens do preconceito e da discriminação que demonstram que inúmeros são os liames da trama que lhes deu origem. Entre elas:

- Abordagem econômica: para Marx, os preconceitos são uma justificativa para a exploração da classe trabalhadora.

- Abordagem sócio-cultural: leva em consideração o impacto de fatores sócio-econômicos no preconceito e na discriminação. Entre esses fatores estariam as alterações no papel e na função da família, o aumento da densidade populacional e, ainda, a competição por empregos.

- Abordagem situacional: considera como fatores principais o entorno imediato do indivíduo, a submissão às opiniões alheias e a necessidade de aprovação social. Assim, indivíduos que crescem ou habitam em lugares onde grassa o preconceito tendem a ser preconceituosos, repetindo o padrão de seu entorno para terem aceitação social.

Outros fatores – relacionados à demografia – têm sido considerados por alguns autores. Entre esses fatores demográficos estão: região geográfica, nível de instrução e

idade. Quanto mais idosa a pessoa é, mais tende a ser preconceituosa e, dependendo da região que habita, pode também haver variação no nível de preconceito.

- Abordagens psicodinâmicas: consistem em teorias que explicam o preconceito e a discriminação como tendo fundamentação psicológica. Para estas teorias é o indivíduo – e seus conflitos consigo mesmo, seus medos – que origina em si próprio o preconceito contra os outros.

Existem dois tipos de abordagens psicodinâmicas: o que considera o preconceito inerente à condição humana e o que o vê como resultante da personalidade de determinados indivíduos. Mas ambos os tipos partilham de uma característica comum denominada externalização, que consiste em lidar com problemas e conflitos descarregando-os e/ou projetando-os em outros indivíduos ou grupos.

Entre elas, duas se destacam:

a – Frustração e agressão: formulada por John Dollard, Leonard Doob e colaboradores, em 1939, esta teoria considera o preconceito como uma forma de agressão resultante da frustração. Assim, o preconceito contra minorias étnicas resultaria de frustrações laborais e de insegurança econômica, o que levou esta perspectiva a ser chamada de teoria do bode expiatório. Diversos estudos têm sido feitos tendo-a como base.

b- Diferenças de personalidade: leva em consideração as diferenças básicas de personalidade entre as pessoas mais preconceituosas e as menos preconceituosas. Objetiva relacionar o tipo de personalidade do indivíduo ao fato de este ser ou não preconceituoso. O estudo mais famoso é o de Adorno e colaboradores – denominado Estudo da Personalidade Autoritária – realizado em 1950. Para esse estudo foi criada uma escala com base em um questionário e, em função dos dados coletados, os sujeitos foram divididos em duas categorias. Apesar de esse estudo ter sido alvo de inúmeras

críticas no que tange ao método e à teoria utilizados, foi fundamental para que outros estudos que consideram a relevância da personalidade na relação com o preconceito fossem desenvolvidos.

- Abordagem cognitiva: segundo esta perspectiva, a forma como se processam as informações – isto é, a compreensão subjetiva – pode estar diretamente ligada à origem do preconceito. O preconceito seria, então, desenvolvido por meio de quatro formas de processamento: a categorização social, os estereótipos, os processos atribucionais e as crenças sociais, que serão abordadas ao se discorrer sobre a teoria da Identidade Social.

Teorias atuais como a do racismo simbólico – cuja base é a crença da violação dos valores tradicionais americanos do individualismo ou da ética protestante pelos negros – (Kinder & Sears, 1981); a do racismo moderno – que busca medir as atitudes raciais públicas dos indivíduos em um contexto cujas normas sociais inibem as expressões abertas de racismo e que aponta para a existência da noção de que os negros estão recebendo mais do que merecem – (McConahay, 1986); e a do racismo aversivo – que se baseia na atitude de muitos americanos brancos que vivenciam um conflito entre os valores igualitários que possuem e sentimentos negativos face aos negros – (Gaertner e Dovidio, 1986) afirmam que o preconceito se apresenta de forma sutil, ou encoberta (Lima & Vala, 2004).

Foi a partir desta idéia que Pettigrew e Meertens realizaram, em 1995, um estudo em que o preconceito contra minorias raciais na Europa apareceu formado por duas dimensões: flagrante e sutil. O preconceito flagrante foi constituído por dois fatores: percepção de ameaça e rejeição às relações de proximidade. O preconceito sutil apresentou três componentes: a percepção de que o exogrupo não adere aos valores do trabalho e do sucesso; a acentuação das diferenças culturais; e a negação de emoções positivas em relação aos membros do exogrupo.

Da combinação dessas dimensões, derivaram três tipos de indivíduos: preconceituosos flagrantes, os com alta rejeição à proximidade e negação de emoções positivas; preconceituosos sutis, os com pouca rejeição à proximidade e negação de emoções positivas; e igualitários ou não preconceituosos, os com baixa rejeição à proximidade e expressão de emoções positivas (Pereira, 2007). O que demonstra o papel normatizador das ideologias que organizam as leis psicológicas que regem os processos cognitivos e motivacionais. Em relação aos indígenas, o primeiro componente do preconceito sutil foi o que mais se destacou no decorrer deste estudo, uma vez que a ausência de identificação dos mesmos com valores como trabalho e sucesso financeiro foi apontada na caracterização dos mesmos pelos não indígenas.

Tem-se, então, o preconceito sutil como uma forma contemporânea de discriminação cujas características são discrição, frieza e ausência de explicitação, o que permite manter a exteriorização do preconceito sem, contudo, deixar de atender à norma social que considera inaceitável ser preconceituoso. Além do estudo anteriormente citado de Pettigrew e Meertens (1995), outros estudos acerca do preconceito étnico e racial em vários países, inclusive no Brasil (Moscovici & Perez, 1999; Camino, Silva, Machado & Pereira, 2001; Pereira, Torres & Almeida, 2003; Lima, Pinheiro, Pacheco, Lima & Vala, 2006) comprovaram o desenvolvimento de expressões mais sutis do preconceito que permitem a manutenção dos comportamentos discriminatórios concomitante à preservação da imagem do ator social (Fleury e Torres, 2007).

A teoria das representações sociais de Moscovici – que também norteia este trabalho – considera o preconceito como um fenômeno social que estaria ancorado em uma rede de representações sociais cuja função é, não só justificá-lo, mas também justificar a discriminação (Pereira, Torres & Almeida, 2003).

4.5. Teoria da Identidade Social

A teoria da identidade social (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986) preconiza que a identidade de um indivíduo é composta por dois elementos: o individual e o grupal (relacionado ao grupo a que pertence). Assim, a identidade de uma pessoa é, em parte, originária do seu grupo de pertença e, em parte, pela sua individualidade, uma vez que cada ser humano tem a noção de si enquanto indivíduo, ou seja, sabe quem é. Esta teoria afirma que os indivíduos são vistos como exemplos verdadeiros do grupo, e não enquanto indivíduos únicos e diferenciados, o que leva à categorização do indivíduo como membro legítimo do grupo. Tajfel (1981) define a identidade social como “a parcela do autoconceito de um indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença” (Tajfel, 1981, p. 291). Assim, quanto mais intenso o sentimento de pertença, maior a tendência a caracterizar seu próprio grupo (endogrupo) de maneira favorável, em detrimento do outro grupo (exogrupo).

A noção de grupo, nesta teoria, está associada tanto ao processo de categorização social – que consiste na representação da estrutura social dividida em grupos ou categorias – quanto ao processo de autocategorização – representação cognitiva do posicionamento do eu nos grupos ou categorias sociais e se baseia no fato de que a existência de um grupo está condicionada à percepção de dois ou mais indivíduos como membros da mesma categoria social cuja existência é reconhecida por pelo menos um outro indivíduo exterior a essa categoria, o que leva à consideração de que um grupo existe apenas em relação a outro grupo. Tem-se nesta definição a associação de um processo sócio-cognitivo à criação de grupos, sendo esse processo a categorização, uma vez que possibilita incluir como grupo não só categorias sociais amplas (de gênero, de etnia, de nação, de profissão etc.), mas também grupos menores (família, grupos de

local de trabalho etc.). Destarte, a objetivação de um grupo é resultado não só de fatores internos ao grupo – a autocategorização – quanto de fatores a ele externos – a heterocategorização – o que faz com que as estruturas e a coesão grupais, as normas e os valores que diferenciadores dos grupos sejam consequências e não antecedentes da categorização (Vala, 1997).

4.5.1. Categorização social

Apóia-se no fato de que os indivíduos promovem uma dicotomia entre “nós” e “eles”, o que leva à classificação das outras pessoas como pertencentes ou ao grupo do indivíduo – o “nós” (ou endogrupo) – ou ao grupo dos “outros” – o exogrupo -, o que influencia a percepção e o comportamento do indivíduo para com as pessoas ao seu redor. Assim, as categorias sociais a que o indivíduo julga pertencer originam informações acerca do que cada um é, ou seja, cada categoria a que o indivíduo pertence está relacionada a uma dimensão de sua identidade social e, portanto, concede-lhe os atributos pessoais, as atitudes e as normas que devem nortear seu comportamento; além do que preconiza comparações intergrupais cujo princípio motivacional objetiva a certeza de uma identidade social positiva. O destaque contextual de uma das múltiplas dimensões da identidade social – outro dos aspectos da autocategorização – é orientado não só por princípios cognitivos (a acessibilidade e a adequação ao contexto), mas também por um princípio motivacional: a escolha da categoria que se destacará em um dado contexto se baseará recairá sobre a que for mais favorável ao conceito positivo do eu nesse contexto (Vala, 1997).

A categorização social produz como efeito deletério a generalização do exogrupo, ou seja, os membros de um grupo são propensos a ver os membros do outro grupo como pessoas que apresentam, entre si, características similares, o que os torna menos diferenciados do que os membros do seu próprio grupo (Park e Rothbart , 1982).

Em relação aos indígenas, isso pode ser percebido na percepção genérica que os não índios têm deles.

O favoritismo do endogrupo tem duas explicações, uma vez que a categorização social faz com que os indivíduos não só percebam um número maior de similaridades dentro de seu próprio grupo e de diferenças entre seu grupo e o exogrupo do que realmente existem, como também faz com que esses indivíduos se avaliem e comparem em relação ao endogrupo em busca de uma identidade social positiva. Ou seja, a categorização social ressalta as diferenças entre grupos e enfatiza as similitudes dentro de grupos. (Turner, 1981)

Tajfel e Turner (1979) afirmam que os vieses do endogrupo estão relacionados à satisfação pessoal. Assim, sendo o viés uma tendência a possuir uma visão parcial em detrimento de outras alternativas – provavelmente de igual validade – a partir do instante em que um indivíduo faz de seu grupo – e, conseqüentemente de si – uma imagem positiva socialmente, tem uma considerável melhora de auto-estima e, infelizmente, de senso de superioridade sobre os outros, do exogrupo. Por esse motivo, a categorização social é, por si só, suficiente para suscitar discriminação social.

4.5.2. Estereótipos

Muito tem sido escrito e pesquisado acerca da noção, do conceito de estereótipo, tal interesse deve-se ao fato de que o estereótipo faz parte da forma como compreendemos e categorizamos as pessoas com as quais convivemos.

Os estereótipos formam um conjunto de crenças que são associadas aos grupos sociais, sendo que, essas crenças são, geralmente, simples, estão muitas vezes erradas e são aplicadas de maneira indiscriminada aos atributos de indivíduos componentes de um outro grupo. A generalização do exogrupo e sua conseqüente homogeneização – já mencionada enquanto efeito pernicioso da categorização social – é uma das explicações

para o desenvolvimento dos estereótipos, pois a partir do instante em que se iguala (ou homogeniza) todos os indivíduos, atribuindo-se a eles uma ou mais características em comum, cria-se um estereótipo. Assim, pode-se considerar que a formação de estereótipos acerca dos exogrupos é consequência de se percebê-los como sendo mais homogêneos que os endogrupos.

Além do viés da homogeneidade, a origem e a manutenção do estereótipo referente a certos grupos tem sido atribuído a uma operação denominada “correlação ilusória” que consiste em estabelecer relação entre um indivíduo pertencer a um grupo e, obrigatoriamente, possuir determinada característica. A correlação ilusória consiste em “um viés no processamento de uma informação pelo que a associação entre características ou acontecimentos é sobre avaliada” (Monteiro Neto, 1998, p. 549). Então, ao se superestimar as características de um indivíduo devido a sua pertença a determinado grupo, incorre-se na correlação ilusória que é mais desvantajosa para grupos minoritários, uma vez que a consequente observação destes grupos pelos membros dos grupos majoritários é menos frequente do que de um membro do grupo majoritário por outro indivíduo de grupo majoritário. Assim, tem-se que os mecanismos cognitivos que possibilitam o estabelecimento de correlações ilusórias tendem a colocar em desvantagem as minorias devido aos estereótipos que a elas são atribuídos.

Essa desvantagem é alimentada pelos meios de comunicação social. A mídia tende a enfatizar a etnia do indivíduo acusado de um crime quando este pertence a uma minoria. Este tipo de atitude não só pode criar estereótipos como também pode reforçar os já existentes. Por outro lado, não se pode negar que, quando o membro de um grupo minoritário é a vítima do crime há, também, ênfase nesse fato por parte da mídia.

Assim, no caso dos indígenas, muito do contato dos não índios com eles ocorre de forma indireta, por meio da mídia que os apresenta em situações desfavoráveis, seja

como vilões – invasores de prédios da Funai, carcereiros de engenheiros e de indianistas sequestrados; bloqueadores de estradas – seja como vítimas de massacres ou de invasão de terras.

O provérbio “Para toda a regra há uma exceção.” parece se aplicar adequadamente ao que ocorre quando um indivíduo encontra alguém a quem o estereótipo do grupo de pertença não se aplica. Diversos estudos sobre o caso de exceção têm demonstrado que um caso individual raramente provoca mudanças no estereótipo já enraizado. O que ocorre é que o restante dos indivíduos do grupo continua sendo visto de forma estereotipada e o indivíduo em questão é a exceção.

4.5.3. Atribuição

Consiste no processo de explicação do comportamento e pode ser distorcida pelo pensamento estereotipado, no caso de tentativas de explicação de acontecimentos surpreendentes ou negativos, o que pode levar à “rotulagem enviesada”, que consiste em nomear uma característica como qualidade ou como defeito, dependendo de quem a apresenta. Por exemplo: um membro do endogrupo (um de “nós” ou mesmo “eu”) que demonstre insistência, que perdure em sua luta por um objetivo, é descrito como persistente, ou como alguém que sabe o que quer; já alguém do exogrupo que apresente o mesmo comportamento será descrito como teimoso ou cabeça dura.

4.5.4. Crenças Sociais

As crenças sociais estão na raiz de muitos dos preconceitos existentes. Essas crenças podem ter caráter religioso ou político, e podem, ainda, ser baseadas na noção de justiça divina na qual, se uma pessoa sofre, é porque fez algo para merecer tal sofrimento, o que foi denominado como “crença em um mundo justo.” (Lerner, 1980) assim, muitas pessoas culpam as vítimas (de violência, de pobreza, de estupro) e não seus algozes, o que fundamenta muitas formas de preconceito. Por exemplo: um

indígena que se aventure em uma cidade à noite e seja atacado será apontado como culpado, porque “todo mundo sabe que não se pode andar sozinho à noite na cidade”.

O compartilhamento das crenças sociais reforça a identidade social do grupo, uma vez que, na maioria dos casos, o grau de certeza ou de verdade das mesmas é atribuído pelo grupo e repetir ou reafirmar essas crenças provoca um aumento no sentimento de pertença ao grupo.

Esse sentimento de pertença, componente essencial da identidade social, baseia-se em três pressupostos que formam um *continuum* que segue do comportamento interpessoal ao comportamento intergrupar. A identidade social é, por esse motivo, um processo social operacionalizado no interior do indivíduo, no espaço das relações individuais e no espaço das relações institucionais. Além do que é um processo dialético, uma vez que o sujeito muda o comportamento devido a sua participação no grupo, mas também provoca mudanças no grupo conforme se alteram suas concepções. Tem que se considerar, ainda, que esse processo ocorre em um certo contexto histórico passível de alianças ou conflitos e, portanto, traz implícita uma organização social e estrutural legítima e estável. Além disso, os pressupostos da teoria de Tajfel (1981) possibilitam a compreensão da identidade social como um sentimento de pertença e permitem, ainda, entender a crença social como o sentimento de pertença situado em um *continuum* em cujos extremos se situam a crença na mobilidade social e a crença na mudança social (Braga & Campos, 2012).

A mudança social deve ser entendida como “um movimento social que representa um esforço de um grande número de pessoas para resolver coletivamente um problema sentido como comum” (Tajfel, 1981. p. 277), enquanto que a mobilidade social consiste no “movimento dos indivíduos, famílias e grupos de uma posição social para outra” (Tajfel, 1981, p. 277). Quando há a crença na mobilidade social, abrindo

perspectivas de ascensão social individual, há o estímulo dos comportamentos individuais de ação; enquanto que a crença na mudança social favorece comportamentos coletivos (ações intergrupais) (Prette & Prette, 2003).

De acordo com essa definição, a identidade social indígena, atualmente, transformou-se em um instrumento de luta pela mudança social em que o objetivo é assegurar os direitos coletivos das etnias indígenas. Nesse processo, é reforçada a formação de grupos étnicos que ocorre “... quando os atores, tendo como finalidade a interação, usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros” (Barth, 2000, p. 32), diferenciando-se do exogrupo e colocando os interesses do grupo de pertença acima de seus próprios interesses e objetivos.

CAPÍTULO 5

Estudo I: As Representações Sociais dos Estudantes Universitários Indígenas

5.1. Objetivos

5.1.1. Objetivos Gerais

1. Analisar as Representações Sociais que os universitários indígenas têm sobre:
 - a) a vida na aldeia e a vida na cidade;
 - b) como acreditam que são percebidos pelos seus professores, colegas de curso e vizinhos;
 - c) como acreditam que são percebidos pelos indígenas mais velhos que ficaram na aldeia e pelos indígenas mais novos que também ficaram na aldeia;
 - d) o que eles acham que um indígena deveria fazer para estudar na cidade.

5.1.2. Objetivos específicos:

1. Analisar a avaliação que o universitário indígena faz de sua experiência na universidade.
2. Analisar o grau de contato intergrupal entre indígenas e não indígenas;
3. Verificar a autoclassificação racial do universitário indígena.

5.2. Método

5.2.1. Tipo de Estudo

Este estudo consiste em uma pesquisa de campo descritiva e censitária.

5.2.2. Local da Pesquisa

O *locus* da pesquisa foi a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá, mais especificamente, a sala de aula de nivelamento de Língua Portuguesa para estudantes indígenas, o saguão do Instituto de Linguagens e a sala da coordenação dos cursos de Nutrição e Psicologia, uma vez que os estudantes tinham

mais facilidade e disponibilidade de tempo para responder ao questionário biossociodemográfico e à entrevista semiestruturada nesses espaços. O critério para a seleção deste *locus* deve-se ao fato de ser um dos campi em que está sendo desenvolvida a ação afirmativa denominada Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta” – PROIND.

5.2.3. Tipo de Amostra

A amostra foi selecionada de forma não-probabilística, intencional, utilizando a técnica de “bola de neve”, método de amostragem intencional que consiste em indicações fornecidas por participantes que conhecem outras pessoas cujo perfil se encaixa nos critérios preconizados pela pesquisa (Lopes, Rodrigues, & Sichieri, 1996; Patton, 1990; Flick, 2009). A justificativa para o uso da referida técnica é a especificidade da amostra, uma vez que os estudantes indígenas formam um grupo que quase não mantém relações de amizade com os não indígenas, o que torna necessário, para o acesso aos mesmos, a indicação ou intercessão de outro integrante do grupo.

5.2.4. Participantes

A população deste estudo é constituída por 34 estudantes indígenas inseridos em 15 cursos de graduação: Administração (cinco); Ciências Contábeis (dois); Ciências da Computação (um); Ciências Sociais (um); Comunicação Social (quatro); Direito (quatro); Enfermagem (dois); Engenharia Florestal (um); Geografia Bacharelado (dois); Medicina (um); Medicina Veterinária (um); Nutrição (um); Psicologia (seis) e Serviço Social (dois); Sistemas de Informação (um). Destes estudantes, 20 são do sexo masculino (59%), em uma faixa etária dos 17 aos 37 anos ($M = 25,1$; $DP = 4,9$). A quantidade específica de 34 participantes deve-se ao fato de ser a totalidade dos estudantes indígenas que frequentavam os cursos do campus Cuiabá da UFMT na época da coleta dos dados.

5.2.5. Instrumentos

Para a coleta dos dados foram utilizados um questionário biossociodemográfico (Apêndice I) e um questionário temático composto por questões fechadas e abertas sobre a temática (Apêndice II).

5.2.5.1. Questionário biossociodemográfico

Utilizou-se este instrumento com o objetivo de obter o perfil dos participantes no que concerne a idade, sexo, etnia, local de nascimento e local de nascimento dos pais. Compõe, ainda, o questionário biossociodemográfico, uma escala do tipo *likert* contendo sete itens, desenvolvida por Costa Júnior (2013), variando de 1 (nada) a 7 (muito), onde os participantes demonstravam o seu grau de identificação racial – Escala de Identificação Racial 3 (EIR 3). Nessa escala de identificação, o participante tinha que se posicionar acerca de sua identificação com não indígenas negros e brancos.

5.2.5.2. Questionário Temático

O questionário para a obtenção de informações acerca da temática da pesquisa foi composto tanto por questões abertas – que possibilitam ao inquirido construir suas respostas, permitindo deste modo a liberdade de expressão – quanto com questões fechadas – em que o participante apenas seleciona a opção (entre as apresentadas) mais adequada a sua opinião. A utilização de questionários é necessária para que se possa obter uma maior quantidade de dados. No mesmo, o participante responde por escrito a um conjunto de questões cuja elaboração deve ser cuidadosa. Essas questões podem ser de dois tipos: abertas ou fechadas. As abertas não restringem a resposta, o que as torna mais fáceis de elaborar; por sua vez, as perguntas fechadas são de mais difícil elaboração, pois o pesquisador também tem que elaborar as possíveis respostas e o participante tem que escolher uma das respostas apresentadas. A eficiência de um questionário está diretamente ligada a sua elaboração, que deve seguir algumas

recomendações como: relação entre os temas escolhidos e os objetivos da pesquisa; limitação da extensão e da finalidade do questionário, uma vez que um questionário longo provoca cansaço e desinteresse e um questionário curto pode ser insuficiente; existência de orientações sobre como responder; e observação da estética da formatação do questionário (Marconi e Lakatos, 1999).

No que concerne à composição do questionário, a primeira questão consistia em um quadro no qual o participante deveria fazer uma comparação entre a vida em Cuiabá e a vida na aldeia. Para tanto, deveria preencher as colunas com os aspectos positivos e negativos de cada um dos locais.

A segunda questão buscava conhecer os motivos que levaram o participante a cursar o Ensino Superior, enquanto a terceira questionava como ele vê sua experiência na universidade.

Por sua vez, o contato intergrupar foi mensurado por 16 questões em formato de escala do tipo *likert*, cujas respostas eram compostas por sete alternativas: *nenhum*, *poucos*, *menos da metade*, *metade*, *mais da metade* e *todos*. Entre essas 16 questões, cinco tinham como alvo o contato via internet (e-mail, programa de mensagens instantâneas e redes sociais: *orkut* e *facebook*); uma questionava o participante quanto à quantidade de amigos próximos não indígenas; cinco inquiriam acerca do contato de amigos com não indígenas; e cinco perguntavam sobre o contato com não indígenas vivenciado por parentes próximos do participante. Quanto às perguntas acerca do contato de amigos e de parentes próximos com não indígenas, uma questão tinha como foco a quantidade de amigos; uma, a quantidade de colegas de trabalho; uma, a quantidade de colegas de classe, uma, a quantidade de amigos/parentes com namorado (a) não indígena e a última a quantidade de amigos/parentes com cônjuge não indígena.

A forma como são percebidos pelos não índios teve três perguntas a ela

relacionadas. Uma questionando acerca da percepção dos professores, outra acerca da percepção dos colegas de classe e a última acerca da percepção dos vizinhos. Por sua vez, a forma como são percebidos pelos integrantes do próprio grupo teve duas perguntas, uma acerca da percepção dos indígenas mais velhos e outra acerca da percepção dos mais novos.

5.2.6. Procedimento Ético

Este estudo foi realizado conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

5.2.7. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi feita de duas formas: a) em aplicação a mais de um indivíduo, concomitante, em sala de aula e b) em aplicação individual, de acordo com a disponibilidade de horário do participante.

5.2.8. Procedimento de Análise dos Dados

Os dados advindos dos questionários biossociodemográficos foram processados pelo Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 21 (SPSS 21) e analisados pela estatística descritiva (frequência, média, desvio padrão e porcentagem). Já no que concerne aos dados obtidos na entrevista, foi utilizado tanto o SPSS – para as questões fechadas – quanto o software Alceste – Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto) – com o qual se realizou a análise lexical dos dados textuais.

Fez-se uso, ainda, da metodologia de Análise de Conteúdo para o aprofundamento no sentido dos dados obtidos com as questões abertas referentes ao contato intergrupar no ambiente acadêmico.

5.2.8.1. O software SPSS

O SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) teve a sua primeira versão

em 1968 e é um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais; é também usado em pesquisas relacionadas a saúde, governo, educação e outros setores. Criado por Norman H. Nie, C. Hadlai (Tex) Hull e Dale H. Bent, é um programa de informática utilizado para executar análises estatísticas, manipular dados e gerar tabelas e gráficos que resumem esses dados. O SPSS possibilita, através de suas funções, desde análises simples – com estatísticas descritivas em que se obtêm médias, desvio padrão e tabelas de frequência – até métodos avançados de inferência estatística como análise de variância, modelos de regressão multivariável, análise fatorial e outros. (Wagner, Motta, & Dornelles, 2004).

5.2.8.2. O software Alceste

O programa de computador Alceste foi criado em 1979, na França, por Max Reinert; e em 1998 foi introduzido no Brasil (Veloz, Nascimento-Schulze, & Camargo, 1999) e Camargo (2005). Sua concepção decorreu do contato com as necessidades dos pesquisadores da área de Ciências Sociais que se deparam sempre com a análise de materiais linguísticos oriundos não só de questionários com perguntas abertas, mas também de entrevistas. Além disso, livros literários ou não, revistas, listas de palavras ou diálogos podem ser processados pelo Alceste com o objetivo de distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso acerca do assunto de pesquisa (Kronberger & Wagner, 2003). Ainda segundo Kronberger e Wagner, o Alceste deve ser considerado uma “metodologia, porque o programa integra uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados em um todo orgânico que se ajusta perfeitamente ao seu objetivos de análise do discurso” (p. 426).

Para proceder à análise das formas de discurso, o Alceste realiza a Técnica de Análise Hierárquica Descendente (TAHD), que possibilita o acesso a “contextos textuais que são caracterizados pelo seu vocabulário, e também segmentos de texto que

compartilham esse vocabulário” (Nascimento-Schulze & Camargo, 2000, p. 297). Tais contextos configuram – em sua totalidade – a expressão estável e coletiva de pontos de vista específicos de indivíduos (Reinert, 1998). As classes compostas pelos contextos lexicais podem indicar representações sociais ou campos de imagem sobre um dado objeto. Destarte, o Alceste contribui para a implantação da análise psicossocial da linguagem oral e escrita, o que possibilita a abordagem hermenêutica do conteúdo dos discursos e a melhor compreensão da comunicação social. Desta forma, a concepção e o processamento dão lugar à análise da linguagem das representações sociais que constitui e dá forma ao pensamento e ao conhecimento social (Saraiva, Coutinho & Miranda 2011). Aliado a isso, destaca-se também que o trabalho quantitativo de dados textuais executado pelo Alceste leva em consideração a qualidade do fenômeno estudado, pois fornece critérios provenientes do próprio material para considerá-lo como indicador de um fenômeno de interesse científico. (Azevedo & Miranda, 2012)

5.2.8.2.1. Conceitos básicos do Alceste

Unidade de Contexto Inicial – UCI: unidade a partir da qual o programa efetuará a fragmentação inicial; podendo ser artigos de revista, capítulos de um livro, respostas de questionário e outros.

Unidade de Contexto Elementar – UCE: segmento de um texto; o menor fragmento com sentido. É com base no pertencimento das palavras de um texto a uma UCE que são estabelecidas as matrizes para a classificação das mesmas (Reinert, 1998).

Unidade de Contexto – UC: segmento maior de texto que contextualiza a UCE, ajudando a compreender seu sentido. Promove o agrupamento de UCEs sucessivas dentro de uma mesma UCI.

Classe: grupo constituído por várias UCEs de vocabulário homogêneo.

Lematização: operação em que ocorre a substituição de palavras por formas

reduzidas, o que possibilita ao programa agrupar palavras que possuam radical em comum.

Análise Fatorial por Correspondência – AFC: cruzamento entre o vocabulário (ponderando a frequência de incidência de palavras) e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano, no qual são vistas as oposições entre classes ou formas.

Classificação Hierárquica Descendente – CHD: classificação do material textual com base na similaridade do seu conteúdo no contexto intraclasse e pelas diferenciações do mesmo no contexto interclasses. As referidas classes são caracterizadas por vocabulários específicos que descrevem contextos indicativos de conteúdos de representações sociais (Camargo, 2005).

Dendrograma: gráfico hierárquico que indica a fragmentação do texto e as relações estabelecidas entre as Classes. Por representar o produto da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ilustra, portanto, as relações interclasses e possibilita verificar a representatividade de cada classe com base no seu percentual no corpus analisado.

O processamento efetuado pelo Alceste ocorre em quatro etapas: *A, B, C, D e E*. Na primeira (*A*) são feitos: a “leitura” do texto e os cálculos do dicionário. Para tanto, é gerada uma listagem em ordem alfabética de todo o vocabulário do *corpus* e, dessa lista, deriva uma segunda, composta pelas formas reduzidas e pelas palavras por elas representadas, ou seja, um dicionário de formas reduzidas. A seguir, o programa faz a compilação das formas reduzidas mais frequentes, tendo como base substantivos, adjetivos, pronomes e artigos. Estas classes de palavras são as chaves categoriais utilizadas pelo Alceste nessa primeira etapa classificatória do vocabulário.

Para poder identificar as várias conjugações verbais e diferenciar palavras com

significado (verbos, substantivos e adjetivos) de palavras de valor puramente gramatical (conjunções, preposições, advérbios), o programa traz consigo dicionários (inclusive de língua portuguesa). Isto é extremamente importante, pois ao fazer essa diferenciação, o *software* seleciona as classes de palavras – no caso, as palavras com significado lexical – com as quais vai realizar a análise.

Na etapa B ocorre a classificação das Unidades de Contexto Elementar (UCE), por meio do teste χ^2 (qui-quadrado) de associação. Porém, maiores valores percentuais não correspondem, necessariamente, a um qui-quadrado mais significativo, uma vez que o programa considera o número de ocorrências e similitudes de cada raiz léxica, entrecruzando com as variáveis definidas pelo pesquisador, de acordo com o grau de significância esperado pelo pesquisador e com aquilo que é observado pelo recurso estatístico.

A terceira etapa (C) traz os resultados mais importantes, pois fornece o dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ilustrando as similaridades entre as classes. Já a etapa D – tida como uma extensão da anterior – faz o movimento inverso, pois explica a Classificação Hierárquica Ascendente (CHA). Na etapa C3 há a produção dos esquemas figurativos a partir de combinações estatísticas e informacionais, compostas por eixos, um horizontal e outro vertical, linhas x e y, compondo quatro partes iguais da mesma figura e uma distribuição espacial das variáveis. É no espaço circundante destas linhas que se configuram os quadrantes superior direito e superior esquerdo (QSD e QSE), inferior direito e inferior esquerdo (QID e QIE), que formam o campo representacional em que se inserem as classes (Azevedo & Miranda, 2012).

Para essa análise considerou-se as palavras com frequência igual ou superior à média e com significância estatística de (qui-quadrado) $\chi^2 \geq 2$ ($p = .05$).

5.2.8.3. A análise de conteúdo

Segundo Franco (2005) as representações sociais são responsáveis pela manifestação do sentido pessoal e objetivado que se concretiza na prática social. Tais representações, para serem passíveis de análise, devem ser contextualizadas, o que possibilita seu estudo por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para tanto, essa análise parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu conteúdo simbólico cujos sentidos e significados nem sempre são manifestos nem únicos. Para Chizzotti (2006) a decodificação de um documento pode valer-se de diferentes procedimentos para desvendar o significado e o sentido nele contidos, por esse motivo, a escolha do procedimento depende do texto que será analisado, dos objetivos da pesquisa e, ainda, do posicionamento social e ideológico do próprio analisador. Destarte, o que se pode entender é que, devido à impossibilidade de neutralidade em toda e qualquer leitura, ao proceder à análise de conteúdo o pesquisador atribui a este sua interpretação pessoal. Assim, buscaram-se as unidades cujo sentido foi tido como significativo para a investigação do contato intergrupal no contexto acadêmico, mas que não foram analisadas pelo *software*, ou seja, as respostas às seguintes questões: “Como você acha que é percebido pelos seus professores?”; e “Como você acha que é percebido pelos seus colegas de curso?”.

Uma vez que os dados a serem analisados já haviam sido coletados para o trabalho com o Alceste, procedeu-se à análise, que, para Moraes (1999), é composta por cinco etapas: a preparação das informações, a transformação do conteúdo em unidades; a categorização ou classificação das unidades em categorias; a descrição; e a

interpretação.

A preparação das informações consistiu na identificação dos dados a serem analisados com o intuito de separar os mais representativos para a verificação da percepção de como ocorre o contato intergrupal, como mencionado anteriormente. Além disto, uma vez que aos participantes já havia sido atribuído um código numérico, a etapa de codificação também já estava pronta.

A unidade de análise (ou registro) escolhida foi o *tema* e as unidades de contexto escolhidas foram os conjuntos de textos que englobam a pergunta e resposta de cada participante, o que possibilitou que se realizasse a categorização por meio de critérios semânticos e originou categorias temáticas. Buscou-se manter a validade e a objetividade na categorização com o intuito de evitar a subjetividade. Para testar essas características, a categorização foi submetida para teste a três outros codificadores, tendo o resultado sido compatível em 87% das categorias. Na descrição, quarta etapa do processo de análise, optou-se pela montagem de textos síntese, o que é apontado por Moraes (1999) como o mais adequado ao tipo de pesquisa realizado. Por fim, procedeu-se à interpretação do conteúdo.

5.3. Resultados e Discussão

As respostas advindas do questionário biossociodemográfico nos possibilitaram traçar o perfil da amostra, que, neste trabalho, vai além das questões de sexo e idade, uma vez que a configuração étnica, a identificação racial e o local de nascimento da amostra também são essenciais.

Participaram deste estudo 34 estudantes universitários indígenas, sendo 59% do sexo masculino, com média de idade de 25,2 anos (DP= 4.3 anos).

Os participantes eram oriundos de nove etnias indígenas, a saber: Bakairi (11), Bororo (nove), Chiquitano (quatro), Guató (um), Irantxe (um), Paresí (um), Umutina

(um), Xavante (um) e Yawalapiti (um).

Quanto ao local de nascimento, 91% dos participantes nasceram em terras indígenas das respectivas etnias, enquanto o restante nasceu na zona urbana de Cuiabá.

No que concerne à identificação racial, 44% dos participantes marcaram *nada* como resposta a quanto se identificam com as pessoas negras e 62% marcaram *nada* ao responder o quanto se identificam com pessoas brancas. Essa menor identificação com pessoas de cor branca também é constatada no que concerne à quantidade de participantes que afirmaram se identificar *muito* com pessoas negras e com pessoas brancas, pois enquanto 14% dos participantes se identificam *muito* com pessoas negras, apenas 6% o fazem em relação a pessoas de cor branca.

5.3.1. Descrição do Conteúdo Temático

O conteúdo das respostas advindas das questões abertas da entrevista semiestruturada submetida aos participantes foi digitado e preparado para submissão ao *software* Alceste, conforme orientações de Camargo (2005), Saraiva, Coutinho e Miranda (2011), Hohl, Tsirogianni e Gerber (2011, 2012). Ou seja, os textos coletados foram preparados para a submissão ao Alceste através da correção da pontuação, da mudança de letras maiúsculas para minúsculas e da retirada de todos os caracteres especiais como apóstrofo, hífen e percentagem.

Após o processamento do material verbal ao tratamento padrão do Alceste, este programa gerou um relatório apresentando os seguintes registros: um *corpus* constituído de 34 Unidades de Contexto Inicial (UCI), o que corresponde ao quantitativo de participantes inquiridos, totalizando 6221 ocorrências, sendo 1085 palavras diferentes, com uma média de seis ocorrências por palavra.

Como dito anteriormente, para esta análise, considerou-se as palavras com frequência igual ou superior à média e com significância estatística de $\chi^2 \geq 2$ ($p =$

0.050). O percentual de Unidades de Contexto Elementar (UCEs) retidas para análise foi de 79%, o que é válido, uma vez que o Alceste considera como aceitável, ao menos 70%. A frequência e o qui-quadrado (χ^2) das palavras fundamentam o agrupamento de UCEs em determinada Classe, de acordo com seu vocabulário específico. Para Camargo (2005), “esta análise visa obter classes de UCEs que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCEs das outras classes” (p.515). Ou seja, as Classes identificadas pelo Alceste relacionam-se entre si e permitem observar similitudes no material analisado.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) deu origem a três classes constituídas pelo quantitativo de UCEs, vocabulário e excertos diferenciados. No que diz respeito ao número de UCEs, a classe 1 apresentou 38 UCEs, um percentual de 32,0%, de aproveitamento do corpus e 20 palavras analisadas. A classe 2 registrou 44 UCEs, um percentual de 38,0% e 41 palavras analisadas, já a classe 3, que juntou 36 UCEs, obteve 30% de aproveitamento textual e registrou 24 palavras analisadas.

No que diz respeito ao compósito definitivo das classes lexicais gerado pelo Alceste, observa-se que a classe 2 é a que mais reteve aproveitamento textual. Estas informações podem ser visualizadas na Figura 1.

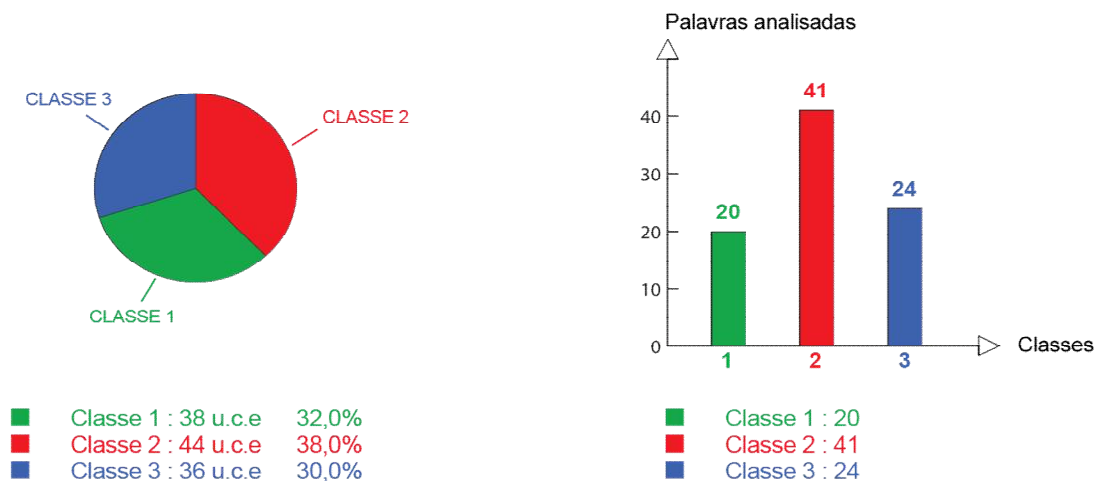


Figura 1. Classes lexicais distribuídas por número de UCEs, percentuais no *corpus* analisado e quantitativo de palavras analisadas.

Na Figura 2 exibe-se o dendrograma, resultante da análise CHD, cujo resultado representa as relações de interdependência entre as classes lexicais.

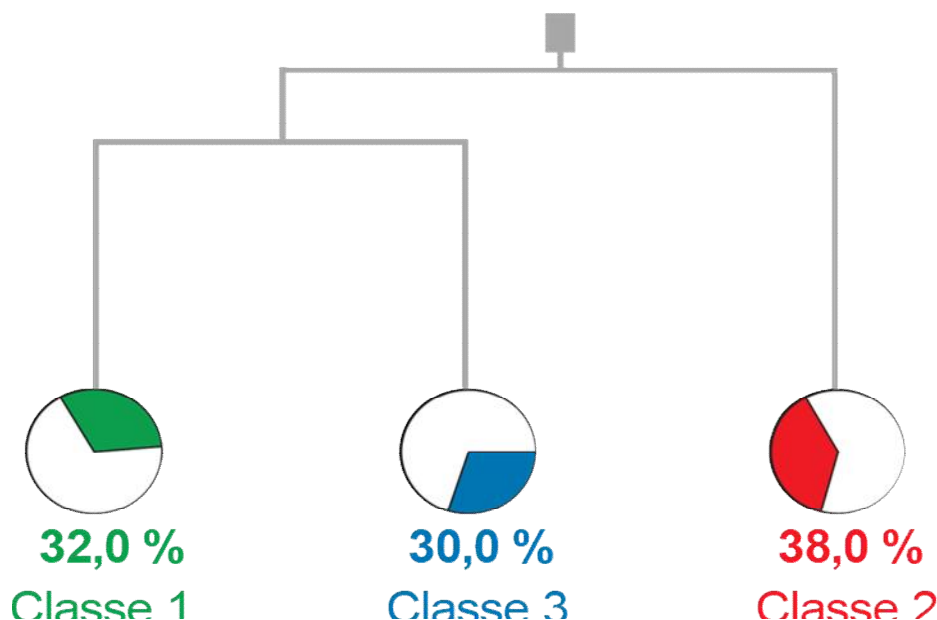


Figura 2. Dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente

Nesta figura, podem ser visualizadas duas ramificações, em que se apresenta uma dupla fragmentação do *corpus* resultando em dois *sub-corpora*, um aglutinando os conteúdos lexicais da Classe 1 denominada “*Como os outros me veem*” e da Classe 3 nomeada “*Orientações para os indígenas que ficaram na aldeia*”. O segundo sub-corpora aglutinou o conteúdo textual correspondente à Classe 2 denominada “*Tomada de decisão e enfrentamento de obstáculos*”.

Essas classes podem ser detalhadamente visualizadas na Figura 3 que as apresenta; trazendo suas respectivas denominações, o número de UCEs que as compõem, o percentual de aproveitamento, as palavras que se encontram nelas alojadas, suas frequências e o valor de qui-quadrado (χ^2).

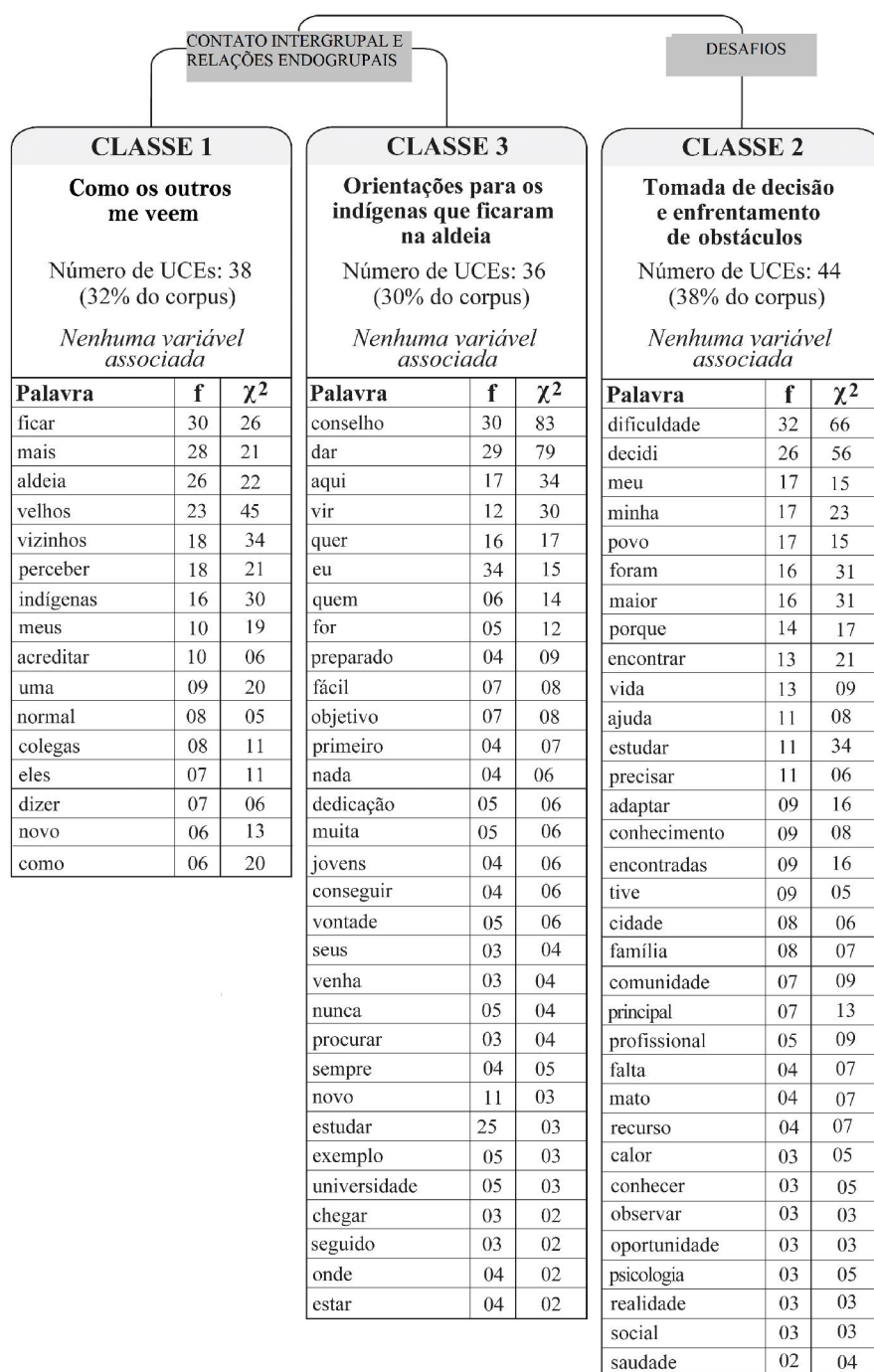


Figura 3. Dendrograma da Análise Hierárquica Descendente das Representações Sociais dos Indígenas

A *Classe 1*, com 32% dos repertórios discursivos dos participantes, denominada *Como os outros me veem* foi composta por palavras no intervalo entre $\chi^2 = 45$ (*velhos*) e $\chi^2 = 5$ (*normal*) e demonstra que a percepção dos participantes acerca de como são

vistos varia de acordo com quem o vê: se um “outro”, se um membro de seu grupo de pertença. As palavras mais frequentes – sublinhadas e grafadas em itálico deste parágrafo em diante – tornam possível perceber que aqueles que ficaram na aldeia acreditam na capacidade deles, ou seja, os outros indígenas, principalmente os mais velhos veem o indígena universitário como alguém capaz de terminar a contento um curso superior e trazer benefícios para o grupo. Por sua vez, os vizinhos e colegas os veem como pessoas normais.

(i) “...Os indígenas mais velhos acreditam em nosso potencial.”

(ii) “Os indígenas mais velhos que ficaram na aldeia me percebem como uma solução para os problemas deles.”

(iii) “...os vizinhos me veem como uma pessoa simples, normal...”

A *Classe 3*, com 30% dos repertórios dos participantes, denominada “*Orientações para os indígenas que ficaram na aldeia*” foi constituída por um vocabulário no intervalo entre $\chi^2 = 83$ (conselho) e $\chi^2 = 2$ (chegar, seguido, onde, estar). A ênfase deste conteúdo discursivo é na necessidade de estar preparado para as dificuldades de todos os tipos decorrentes de ir para a cidade fazer um curso superior. O conselho que os participantes têm a dar é que os jovens que querem vir (para a cidade) devem estar preparados, pois nada é fácil e os jovens têm que ter muita vontade, dedicação e têm que estudar muito para conseguir atingir seus objetivos.

Os conteúdos dos excertos apresentados a seguir demonstram a necessidade de preparo para sair da aldeia e ir estudar na cidade:

(i) “O conselho que eu daria é que devem estudar bastante e ficar preparados para sentir as diferenças no jeito das pessoas.”

(ii) “... devem estudar bastante, se dedicar ao estudo, porque aqui não é fácil. A vida na universidade exige muita coisa.

A Classe 2, intitulada “Tomada de decisão e enfrentamento de obstáculos”, com 38% dos repertório discursivos, foi composta por palavras no intervalo entre $\chi^2 = 66$ (dificuldade) e $\chi^2 = 3$ (observar, oportunidade, realidade, social).

Os quatro vocábulos, de conteúdo lexical diferenciado, mais frequentes nesta classe: dificuldade, decidi, meu/minha e povo apontam o principal motivo para cursar o Ensino Superior, independente dos obstáculos a serem enfrentados. Assim, apesar das dificuldades, é tomada a decisão (decidi) de se fazer um curso superior para ajudar a etnia da qual fazem parte: meu povo, ou seja, o bem do grupo é posto acima de qualquer sofrimento individual. A interação na comunidade é fundamental, e sua falta faz com que as maiores dificuldades encontradas sejam o afastamento da família e da comunidade; a saudade decorrente desse afastamento. Além de ter que se adaptar à vida na cidade; a falta de conhecimento; a falta de recursos, principalmente financeiros e o calor.

Assim, os conteúdos discursivos apresentados compreendem a ideia de que o estudo não é apenas para crescimento pessoal, mas principalmente para o bem da comunidade.

(i) “Decidi estudar para ter acesso a informação e para poder ajudar a minha família, o meu povo. As minhas dificuldades foram a adaptação e as saudades de casa, de minha família, mas as principais foram as financeiras.”

(ii) “Decidi estudar para o meu crescimento pessoal e para contribuir coletivamente para melhorar as condições de meu povo. A principal dificuldade encontrada para mim foi falar o português diariamente, as saudades de minha família...”

(iii) “Decidi estudar para ajudar minha comunidade que precisa de profissional de Psicologia. As dificuldades que encontrei foram a falta de informação em

relação à universidade e dificuldade em algumas matérias.”

O que se depreende desses resultados é que cursar o Ensino Superior, para os participantes, é sinônimo de possibilidade de ajudar a comunidade de pertença, o que só é conseguido com a superação das dificuldades encontradas que incluem o olhar diferenciado de que são alvo, como veremos adiante. Além disso, as dificuldades que eles afirmam ter em relação ao uso da língua portuguesa e nas disciplinas dos cursos podem levar à construção estereotipada de que tais dificuldades se devem ao fato de serem indígenas e não ao fato de terem frequentado escolas cuja educação é deficitária.

5.3.2. Análise Fatorial de Correspondência gerada pelo software Alceste.

No relatório gerado pelo Alceste também é possível visualizar a Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Nesta, apresenta-se os resultados das relações das classes lexicais, ocorridas a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Na Figura 4, visualiza-se o vocabulário constante nas classes lexicais a partir da análise feita pelo Alceste. Este vocabulário posiciona-se em um Plano Fatorial.

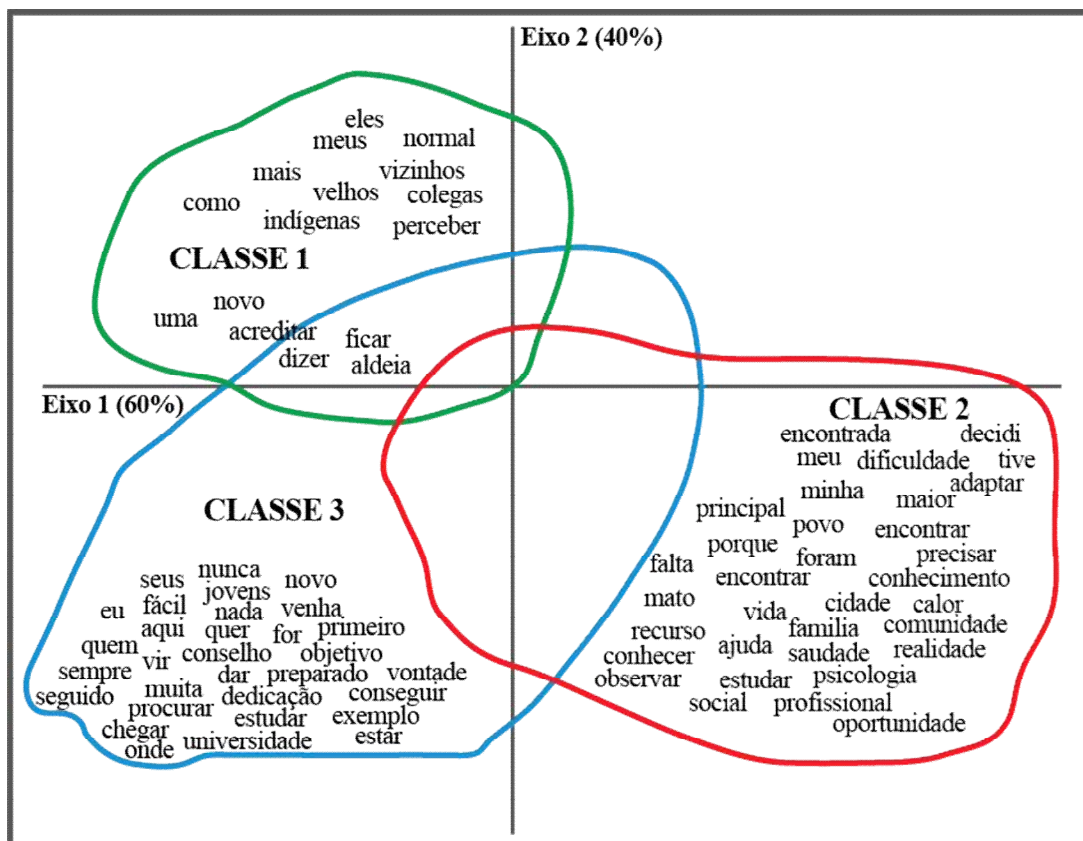


Figura 4. Representação da Análise Fatorial de Correspondência.

Inicialmente, o que se observa é o fato de haver a sobreposição das classes no cruzamento dos dois eixos (Eixo 1 e Eixo 2), o que se justifica por todas se remeterem, de uma forma ou de outra, à vivência dos indígenas participantes enquanto estudantes universitários. É possível observar também que o vocabulário foi distribuído de modo não aleatório em três aglomerados ou *clusters* o que representa as formas específicas das três classes lexicais advindas da CHD.

As análises da Figura 4 foram realizadas a partir da observação, identificação e leitura do vocabulário com as maiores cargas fatoriais que se agrupam em campos semânticos e distribuem-se em oposição em ambos os eixos ou fatores (Eixo 1 e Eixo 2). Juntos os fatores registram a variância total das UCEs.

No eixo 1, horizontal, em sua parte inferior, à direita no Plano Fatorial, emerge o vocabulário aglutinado da *Classe 2* nomeada “*Tomada de decisão e enfrentamento de*

obstáculos”. E no eixo 2 (vertical), à esquerda, localiza-se a *Classe 1* nomeada “*Como os outros me veem*” na parte superior e a *Classe 3* nomeada “*Orientações para os indígenas que ficaram na aldeia*” na parte inferior.

Por oposição, no eixo 1, na parte inferior, no lado positivo, à direita, agrupam-se os campos semânticos com as palavras com as maiores cargas fatoriais agrupadas na *Classe 2* nomeada “*Tomada de decisão e enfrentamento de obstáculos*”.

Observa-se que na AFC, salientam-se agrupamentos de palavras, posicionados em espaços diferenciados representando as distâncias entre os Eixos 1 e 2. Desta forma, a *Classe 2* – que apresenta as temáticas relacionadas a “*Tomada de decisão e enfrentamento de obstáculos*” – emerge circunscrita a seu vocabulário de forma distanciada das outras duas classes. Em relação às *Classes 1 e 3*, estas apresentam uma proximidade espacial no Plano Fatorial, justificando, desta forma, a indissociabilidade do conteúdo das temáticas envolvidas em ambas classes lexicais.

5.4. Discussão dos Resultados

No que tange à análise lexical, após o processamento dos dados oriundos da entrevista semiestruturada pelo software Alceste, buscou-se situar no contexto as ideias trazidas pelos vocábulos componentes do sentido do texto, segundo recomendação de Minayo (2010), o que permitiu o aparecimento de uma estrutura composta por três classes, as quais se encontram agrupadas por dois campos temáticos, respectivamente: *Contato Intergrupar e Relações endogrupais*; e *Desafios*. No primeiro campo temático temos as classes: *Como os outros me veem* (1) e *Orientações aos indígenas que ficaram na aldeia* (3). Já no segundo temos apenas a classe 2, *Tomada de decisões e enfrentamento de obstáculos*.

As classes 1 e 3, componentes do grupo: *Contato intergrupar e relações endogrupais*, reúnem componentes semânticos relacionados ao conceito de imagem.

Não só da imagem que fazem de si e dos outros membros do grupo, mas também das imagens que os componentes de seu próprio grupo e do exogrupo fazem acerca do indígena, enquanto indígena e enquanto estudante universitário.

5.4.1. Como os outros me veem.

De acordo com os resultados, e tomando-se o dendrograma da Figura 2 das três Classes Lexicais e o PLN exibido na Figura 4, chamam a atenção as representações que os participantes elaboram dos indígenas mais velhos e mais jovens. Estas se encontram ancoradas em múltiplas dimensões – institucionais, familiar, escolar e social – que envolvem os familiares indígenas, as interrelações com os colegas, professores e vizinhos e com a universidade. O preconceito emerge veiculado pelas representações que os participantes fazem de si, situando-se não somente em contexto de sala de aula, mas em quaisquer outros contextos, no domínio das relações interpessoais na esfera relacional fortalecido pelo discurso do “*Como os outros me veem*”.

Quanto à dimensão formada pelos familiares e pela comunidade indígena, a importância do contexto familiar e dos amigos no que concerne ao apoio ao indivíduo é considerada fundamental (Minuchin, 1990), uma vez que a família é o microssistema imediato com que o indivíduo estabelece relações sociais, face a face, sendo, portanto, considerada o berço da relação estrutural, relacional e social de seus membros e a fonte primária de apoio sócio-afetivo (Bucher-Maluschke, 2008). Há que constar, ainda, que é no núcleo familiar que ocorre o registro das primeiras vivências relacionais: aspectos de identificação, individuação, aceitação, pertencimento, tolerância e frustração, essenciais à formação da personalidade. Assim, o indivíduo se constitui nas e das interações com o grupo familiar, responsável primeiro pela manutenção da vida orgânica e pela formação inicial do sujeito em todos os aspectos (Badinter, 1985; Werlang, 2000).

Assim, geradas por esta classe, aparecem objetivações como: *aldeia – indígenas*

– *acreditar*, ancoradas na alteridade, no laço social. Por este motivo, torna-se possível registrar a importância do grupo de pertença para estes participantes, o que encontra respaldo em Jodelet (2001b) quando afirma que as representações sociais, sob a perspectiva cognitiva, abrangem a pertença social dos indivíduos, encontrando-se assinaladas por uma presença efetiva de valores não só normativos, mas possuidores de dimensões afetivas, o que remete a uma composição de natureza cognitivo-afetiva, o que leva à consideração de que as representações sociais devem ser buscadas nos contextos inclusivos e interacionais da vida diária do indivíduo.

É, também, perceptível o nível elevado de compromisso e a alta identificação dos estudantes indígenas com o grupo de pertença, o que, de acordo com a teoria da Identidade Social demonstra o grau de pertença ao grupo (Tajfel, 1981). Aliás, o processo de “retnização” – mencionado no capítulo 1 – porque passam os povos indígenas também é passível de explicação pela teoria da Identidade Social, pois, uma vez que a avaliação feita sobre as consequências da pertença ao grupo “etnia indígena” tem sido positiva, maior se tornam a filiação e a admissão de pertencimento a esse grupo. Este pertencimento é corroborado pelos resultados da escala de identificação racial já apresentados.

Além disso, na descrição das etnias de pertença dos participantes, foi possível constatar que a comunidade desempenha um papel essencial na vida dos indígenas de um modo geral e que as relações comunitárias estão objetivadas e se baseiam-se em solidariedade, compromisso, apoio, partilha e generosidade entre os indivíduos que a compõem.

5.4.2. Orientações aos indígenas que ficaram na aldeia.

O vivenciado na universidade parece estar associado à imagem social de devoção ao estudo como estratégia de superação das dificuldades e de enfrentamento do

preconceito. As representações que os estudantes indígenas elaboram de si encontram-se ancoradas em imagens refletidas em um plano real circunscrito pelo contexto universitário, por vezes adverso fortalecendo desta forma a função identitária das RS moldada pelo discurso oficial escolar de “entregar-se intensamente aos estudos” para realização de um objetivo, ou seja, transformar a realidade da comunidade indígena. Desta forma veiculam suas representações que atuam como guias de orientação aos indígenas mais novos que ficaram na aldeia e, nessas representações, fica claro que os indígenas têm a percepção de que, hoje, a educação não é uma arma de dominação dos não-índios sobre os índios, mas principalmente uma ferramenta importante na luta e na aquisição de conhecimentos necessários para atuarem na sociedade, levando em consideração o intenso contato entre seu grupo e o dos não indígenas, que compõe a maioria envolvente, o que encontra respaldo em Abric (1998) para quem “a identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais” (Abric, 1998, p. 27). Assim, o conselho aos indígenas mais novos que ficaram na aldeia,

evidencia as potencialidades, os limites e as revelações deste sujeito que passa a se re-conhecer, afirmando-se ou negando-se, na condição de estudante universitário e de indígena no espaço da universidade (Amaral, 2010 p.59).

Além do que, são características inerentes ao ambiente acadêmico: a formação de uma consciência social e a criação de um saber crítico em relação à ordem existente, entre outras (Costa, Torres, Burity & Camino, 1994). Essa conformação do ambiente universitário pode agregar, para esses estudantes, maior capacidade de desvelamento e enfrentamento das adversidades geradas pelo contato exacerbado e, geralmente conflituoso, com o grupo de entorno.

5.4.3. Tomada de decisão e enfrentamento de obstáculos

As Representações Sociais que os participantes elaboram acerca de suas decisões para ingresso na universidade fluem a partir dos problemas de sobrevivência face às dificuldades enfrentadas na adaptação em contexto institucional, nas barreiras linguísticas, na ausência da família, nas limitações financeiras, nas condições climáticas da capital de Cuiabá, nas especificidades das disciplinas, entre outras. Nestas adversidades, os participantes compartilham RS ancoradas no compromisso social de auxílio profissional à comunidade indígena como elemento de superação e enfrentamento dos obstáculos. Muitos desses obstáculos se relacionam intrinsecamente às disciplinas estudadas na academia e à forma como elas são ministradas, pois os problemas descritos pelos estudantes indígenas indicam que a igualdade no acesso à educação não é conseguida apenas pela igualdade de acesso a um currículo hegemônico que desconsidera as múltiplas identidades e diferenças da sociedade brasileira, e também o modo como estas são produzidas e reproduzidas no dia a dia por meio das relações de poder (David, Melo & Malheiro, 2013).

Além destas classes e dos conceitos que elas desvelam, percebeu-se a possibilidade de uma análise de sentido que se baseasse nas mensagens que, mesmo não alcançando um número de unidades de contexto elementar passível de análise pelo Alceste, possibilitaram a produção de inferências que desvelavam, no caso, representações sociais formadas a partir do contato intergrupar. Isto posto, buscou-se agregar outros sentidos e as inferências por meio de uma análise de conteúdo.

5.5. Resultados e discussão da Análise de Conteúdo

Ao se proceder à categorização das respostas da primeira questão em análise obteve-se a Tabela “Como você acha que é percebido pelos professores do seu curso?” (Apêndice VIII). Na análise temática do conteúdo manifesto, percebe-se claramente

colocado que a identidade social do participante que mais se destaca é a identidade étnica, pois, apesar de também ser visto como aluno – está ali para aprender – mesmo enquanto aluno ele não deixa de ser indígena o que suscita formas diferenciadas de ser percebido pelos professores. Essa diferenciação no olhar se modifica, não só de professor para professor, uma vez que há alguns professores que os valorizam por sua vida em comunidade enquanto outros os vêem como incapazes e os olham com desconfiança; mas também com o decorrer do tempo, pois o contato em sala de aula faz com que os professores comecem a mudar a forma com que os olham, devido à responsabilidade que demonstram ter.

Pode-se perceber, também, em uma análise do sentido latente, que ao demonstrarem possuir características atribuídas, geralmente, a não índios (responsabilidade e vontade de aprender), os indígenas deixam de ser vistos como tal e passam a ser apenas alunos, o que possibilita duas hipóteses de sentido: a primeira que ser percebido como índio é ser percebido como alguém irresponsável e incapaz, assim quem não tem estas características não é indígena; já a segunda possibilidade é a ocorrência de uma mudança no conteúdo estereotípico acerca dos indígenas devido ao contato com os mesmos, o que possibilita percebê-los como indivíduos com características positivas e provoca o esvaziamento do uso pejorativo da denominação *índios*.

O texto abaixo é uma síntese feita a partir da compilação das informações e dos sentidos oriundos da categorização de “Como você acha que é percebido pelos professores do curso?”:

Pelos meus professores sou percebido como alguém que está ali e quer aprender, embora seja visto como alguém diferente dos outros alunos por ser indígena e viver em comunidade. Além disso, o empenho acadêmico dos indígenas é muito

observado e comentado entre os professores, pois muitos nos consideram incapazes e acham que os indígenas precisam de mais atenção, porque saíram do mato e não têm conhecimento de nada. Por isso há olhares de desconfiança e alguns deixam transparecer o preconceito nas suas declarações, mas com o passar do tempo os professores vão nos vendo como alguém que tem responsabilidade com o curso e não nos chamam mais de índios.

Por sua vez, a categorização das respostas da segunda questão em análise gerou a tabela “Como você acha que é percebido pelos seus colegas de curso?” (Apêndice IX). O que se pode constatar ao analisar as categorizações resultantes é que assim como os docentes, os colegas de sala de aula também se dividem em pessoas que, aparentemente não têm preconceito contra os indígenas e aqueles que demonstram um preconceito sutil, expresso em olhares, no distanciamento e por meio de um aparente incômodo. O contato mais cotidiano e frequente leva à percepção de que os colegas indígenas não são diferentes deles, o que modifica a forma como eram vistos no início da convivência em que, mais uma vez eram tidos como seres primitivos.

A categorização das respostas da segunda questão possibilitou a compilação do seguinte texto síntese:

A forma como sou percebido pelos meus colegas varia: alguns têm preconceito, outros não; alguns se aproximam e gostam de nós, outros cumprimentam, mas se mantêm afastados. Muitos colegas nos vêem como incapazes de frequentar o curso e pode-se perceber um certo incômodo por parte de alguns. Os que se aproximam perguntam muito da aldeia e quando contamos, vêem que somos iguais a eles, embora no começo fosse diferente, pois no início do curso éramos vistos como índios com hábitos primitivos.

O que fica claro é que o contato intergrupar é permeado por estereótipos, que

para parte dos estudantes permanecem, uma vez que evitam a convivência mais próxima com os indígenas. Para estes estudantes, não há lugar para indígenas fazendo curso superior, muito menos cursos considerados bons, como Administração, ou de prestígio, como Medicina. Tal forma de olhar se origina do processo de estereotipia, pois os estereótipos enquanto esquemas cognitivos têm a função de processar as informações acerca de determinada categoria e – mesmo que estas sejam poucas – “criar” expectativas distorcidas que fazem com que determinada ação seja esperada ou predita. Além disso, os julgamentos sociais também são norteados por estereótipos, uma vez que “no processo de percepção, os atributos estereotípicos quase que automaticamente são associados a esquemas guardados na memória, e a partir desses esquemas se fazem inferências que vão além das informações disponíveis” (Techio, 2011).

Além disso, como se pode perceber, a questão da identidade indígena é muito forte, aliás, os estudantes Bororo, quando questionados acerca de sua etnia, anotaram o nome Boe, designação que os membros da etnia sempre usaram para se referirem a si próprios; o mesmo aconteceu com o estudante Irantxe, que deu sua auto-denominação: Manoki, o que remete à afirmação de Breakwell:

a key to understanding the processes that drive identity development and expression lies in understanding how individuals respond when their identity is threatened (Breakwell, 2010, p 6.2)

O que se constata, então, acerca da questão da identidade indígena é que esta é composta por duas dimensões interconectadas: a do grupo (coletiva) e a individual. Desta forma, a identidade indígena está relacionada à pertença ao grupo étnico enquanto forma de organização social diferenciada da do exogrupo, o que torna a questão cultural apenas como uma característica a mais e não o único aspecto que define os indivíduos desse grupo. Assim, pode-se compreender que a formação dos grupos étnicos ocorre

“... quando os atores, tendo como finalidade a interação, usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros” (Barth, 2000, p. 32). Além disso, não é por frequentarem uma universidade que deixam de ser índios, muito pelo contrário, fazer um curso superior é um esforço para a superação de uma situação social negativa – falta de médicos, nutricionistas, psicólogos e outros nas TIs – e que se baseia na identidade social que reconhecem ter enquanto integrantes de um grupo de pertença, ou seja, de cada uma das etnias indígenas e de suas comunidades. Por conseguinte, enquanto componentes de um grupo, é possível desenvolver um conjunto de valores, atitudes, representações que lhes permite reagir de maneira favorável às situações sociais enfrentadas – distância da comunidade, dificuldades financeiras e de acompanhamento das disciplinas – ao mesmo tempo em que a relação com sua família e sua comunidade é valorizada, o que implica na reafirmação dos aspectos positivos do grupo de pertença. Entre esses aspectos está a noção de *vida em comunidade*, o que é perceptível no discurso de engajamento de retribuição com o grupo que ficou na aldeia esperando por eles. Além disso, nas afirmações de que são exemplos para os mais jovens, percebe-se uma autoimagem muito positiva.

Por outro lado, há um discurso velado de discriminação detectado no olhar diferenciado do vizinho, do colega de sala e do professor – ou seja, nos componentes do exogrupo – externadas nas falas anteriormente apresentadas que apontam para a consciência do preconceito de que os indígenas são alvo, mas que, por ser socialmente inaceitável, não é manifestado de formas mais flagrantes, ou seja, o preconceito sutil.

Para complementar o trabalho apresentado neste capítulo, foi desenvolvido um segundo estudo cujos participantes são os estudantes não indígenas que convivem no ambiente acadêmico com os participantes deste Estudo I. Assim, no próximo capítulo são apresentados o estudo, seu método, os procedimentos adotados e os resultados desse

estudo que busca analisar os estereótipos atribuídos aos indígenas e aos cuiabanos por esses estudantes não indígenas.

CAPÍTULO 6

Estudo II: Percepções acerca de Cuiabanos e de Indígenas

6.1. Objetivo Geral

Analisar os conteúdos estereotípicos dos estudantes universitários acerca dos indígenas e dos cuiabanos.

6.1.2. Objetivos Específicos

1. Comparar os conteúdos estereotípicos atribuídos pelos participantes aos indígenas e aos cuiabanos;
2. Investigar a autoclassificação racial dos participantes;
3. Verificar o grau de contato intergrupar existente entre indígenas e não indígenas.
4. Verificar as crenças pessoais e as crenças coletivas atribuídas pelos participantes a indígenas e a cuiabanos.

6.2. Método

6.2.1. Tipo de estudo

Este segundo estudo consiste em uma pesquisa de campo, de caráter descritivo e de abordagem quantitativa.

6.2.2. Local do Estudo

A pesquisa para este estudo foi realizada na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá, nas salas de aula do Instituto de Linguagens, do Instituto de Ciências da Saúde e do curso de Direito, durante as aulas com a anuência dos professores e coordenadores dos referidos cursos.

Assim como no primeiro estudo, o critério para a seleção deste *locus* deve-se ao fato de ser um dos campi em que está sendo desenvolvido um programa de inclusão indígena, o que propicia o contato intergrupar.

6.2.3. Tipo de Amostra

Quanto ao critério de escolha dos participantes, esta ocorreu de forma não probabilística acidental, tendo como critério a acessibilidade, a disponibilidade e a propensão à participação na pesquisa, além da anuência dos professores em ceder sua aula para aplicação do instrumento.

6.2.4. Participantes

Participaram desta investigação 160 estudantes de Ensino Superior da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, divididos em cinco cursos, a saber: Psicologia, Comunicação Social, Letras, Nutrição e Direito. Do curso de Psicologia são 26,9% dos participantes; de Comunicação Social são 16,3%; de Letras são 34,4%; de Nutrição, 10%; e de Direito, 12,5%.

Entre os participantes, 29,4% são do sexo masculino, com uma média de idade de 23 anos e o desvio-padrão de 6,7.

6.2.5. Instrumentos

Para a coleta dos dados foram utilizados um questionário biossociodemográfico (Apêndice V) e dois questionários temáticos (Apêndice VI e VII) compostos por perguntas fechadas.

6.2.5.1. Descrição dos Instrumentos

Para a coleta de dados, fez-se uso de um questionário biossociodemográfico e de dois questionários acerca do tema em si.

O questionário biossociodemográfico foi utilizado com o objetivo de se obter o perfil dos participantes no que concerne a idade, sexo, classe social, local de nascimento e local de nascimento dos pais. Compõe, ainda, o questionário biossociodemográfico, uma escala do tipo *likert* contendo sete itens, desenvolvida por Costa Júnior (2013), variando de 1 (nada) a 7 (muito), onde os participantes demonstravam o seu grau de

identificação racial – Escala de Identificação Racial 3 (EIR 3). Nessa escala de identificação, o participante tinha que se posicionar acerca de sua identificação com negros, brancos, morenos e indígenas.

No que concerne aos questionários com indagações pertinentes ao tema em estudo foram formulados dois tipos, sendo que um tipo tinha como referência nas questões 1 e 2 os cuiabanos e o outro tinha como referência os indígenas. As referidas questões eram objetivas, de múltipla escolha, isto é, o participante poderia marcar quantas alternativas considerasse corretas para atribuir os adjetivos que melhor descrevessem os cuiabanos ou os indígenas, conforme o tipo de questionário aleatoriamente distribuído, sendo que 52,5% dos questionários respondidos tinham indígenas como referência e 47,5% tinham os cuiabanos como referência. A primeira questão pedia que fossem escolhidos os adjetivos que, na opinião do participante, melhor descrevessem os indígenas ou os cuiabanos. Sendo que os adjetivos das alternativas eram, na ordem: preguiçoso, burro, alegre, acomodado, generoso, desajeitado, batalhador, trabalhador.

Já a segunda questão solicitava que fossem escolhidos os adjetivos que, na opinião do participante, os brasileiros em geral usariam para descrever os indígenas/cuiabanos. Nesta questão, manteve-se a mesma ordem dos adjetivos da questão anterior.

Para averiguar o contato intergrupar, foram elaboradas oito questões (questões de 3 a 10) cujas respostas variavam de *nenhum* a *todos*. O objetivo dessas questões era verificar o grau de contato entre os estudantes e os indígenas. Para tanto, questionava-se acerca do contato em diversos contextos em que esse contato era possível: virtual (via redes sociais e chats), acadêmico e familiar. Para a verificação do reconhecimento da

influência dos hábitos e das línguas indígenas sobre os hábitos e o modo de falar dos cuiabanos, formularam-se duas questões que perguntavam acerca dessa influência.

6.2.6. Procedimento Ético

Este estudo foi realizado conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

6.2.7. Procedimento de coleta de dados

Após a concessão da autorização, entrou-se em contato com as coordenações dos cursos para verificar quais estariam dispostas a colaborar com o trabalho e, isso feito, conversou-se com vários professores para solicitar tempo de suas aulas para a realização da pesquisa e foram agendadas as aplicações. No dia e hora combinados com os professores procedeu-se à aplicação dos questionários, o que se deu de forma coletiva, aproveitando a presença dos estudantes nas salas de aula, salienta-se, porém, que cada questionário foi respondido individualmente em um intervalo de tempo que variou de 20 a 40 minutos. Inicialmente, esclareceu-se em que consistia a pesquisa e quais seus objetivos, depois, falou-se acerca da questão do voluntariado, reiterando o direito à não-participação e à interrupção da participação em qualquer instante. Além disso, discorreu-se acerca do anonimato dos participantes e do sigilo quanto às informações coletadas. Após esses esclarecimentos, foi solicitado aos alunos que participassem da pesquisa e apenas aqueles que se dispuseram a tal responderam aos questionários.

6.2.8. Procedimento de Análise dos Dados

Os dados advindos do questionário biossociodemográfico e do questionário temático foram processados pelo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21 - SPSS 21 e analisados pela estatística descritiva (frequência, média, desvio padrão e porcentagem).

6.3. Resultados

6.3.1. Perfil da Amostra

Os resultados obtidos com o processamento dos dados do questionário biossociodemográfico, foram organizados na Tabela 4 para facilitar a visualização do perfil dos participantes da pesquisa.

Tabela 4: Perfil da Amostra dos Estudantes Universitários

Variáveis	Frequência	%
Curso		
Comunicação Social	26	16
Direito	20	13
Letras	55	34
Nutrição	16	10
Psicologia	43	27
Total	160	100
Sexo		
Feminino	113	70
Masculino	47	30
Total	160	100
Classe Social		
Alta	1	0.5
Média Alta	50	31
Média Baixa	94	59
Baixa	15	9.5
Total	160	100
Cidade onde nasceu		
Cuiabá	72	45
Outra cidade	88	55
Total	160	100
Cidade onde o pai nasceu		
Cuiabá	20	12
Outra cidade	140	88
Total	160	100
Cidade onde a mãe nasceu		
Cuiabá	27	17
Outra cidade	133	83
Total	160	100

Em relação ao curso frequentado, verificou-se que 34% dos participantes são estudantes do curso de Letras – o que mais se propôs a participar; 27% dos participantes são alunos de Psicologia; 16% dos participantes fazem o curso de Comunicação Social; 13% dos participantes são estudantes de Direito; 10% dos participantes são estudantes de Nutrição, estando todos devidamente matriculados e tendo participado da pesquisa voluntariamente. A escolha de estudantes universitários da UFMT se justifica porque é

com este grupo que ocorre a relação intergrupar com os estudantes indígenas do PROIND. Entre os cursos aqui citados, apenas o curso de Letras não possui estudantes indígenas, uma vez que a inclusão de estudantes indígenas em cursos de licenciatura no estado ficou a cargo de outra instituição de ensino superior, a UNEMAT.

No que concerne à variável *idade*, observou-se que a faixa etária predominante foi a de 18 a 22 anos, tendo a média de idade sido de 23 anos e o desvio padrão de 6,7.

No que tange à variável *classe social*, verificou-se que a maioria dos participantes – 59% da amostra – declarou pertencer à classe média baixa. O percentual dos demais participantes oscilou entre as categorias “classe média alta” (31%), “classe alta” (0.5%) e “classe baixa” (9.5 %). Na variável *sexo* observou-se a predominância do feminino com 70 % de participantes. Considerando que dos estudantes concluintes de cursos superiores, 61% são do sexo feminino (IBGE, 2010) e, ainda, a predominância feminina em cursos como Letras e Nutrição, pode-se considerar que a amostra é representativa da população universitária do Brasil.

O quesito *local de nascimento* – se Cuiabá, se outra cidade – tanto dos pais quanto dos respondentes, revelou que o número de migrantes no ambiente acadêmico ainda é maior do que o número de cuiabanos, apesar de ser quase equitativo, senão, vejamos: 55% nasceram em outras cidades e 45% nasceram em Cuiabá. Quanto ao local de nascimento dos pais, este revela que a maioria esmagadora dos universitários pesquisados é filho de migrantes, uma vez que apenas 17% das mães e 13% dos pais nasceram em Cuiabá. O que é explicado pelos dados de migração das décadas de 1970 a 1980, época em que Cuiabá recebeu, em média, 43.000 pessoas por ano, a maioria delas dos estados do Paraná e São Paulo (Cunha & Baeninger, 1999).

6.3.2. Descrição do conteúdo temático

As respostas às questões 1 e 2 do questionário temático, possibilitaram a construção das Tabelas 5 e 6, que nos permitem conhecer as crenças pessoais e as crenças coletivas sobre os objetos das questões – indígenas e cuiabanos.

Tabela 5: Frequências e Percentuais de Adjetivação atribuídos aos **Indígenas**

Adjetivos	Os brasileiros pensam (%)*	Eu penso (%)*
<i>Positivos</i>		
Alegre	14.3	84.5
Batalhador	7.2	50
Generoso	0	26.2
Trabalhador	2.4	11.9
<i>Negativos</i>		
Preguiçoso	63.1	0
Acomodado	53.6	19.1
Burro	40.4	0
Desajeitado	19.1	8.3

*Uma vez que havia a possibilidade de escolher mais de uma alternativa, a soma das porcentagens ultrapassa 100%. O mesmo ocorre com a Tabela 6.

Tabela 6: Frequências e Percentuais de Adjetivação atribuídos aos **Cuiabanos**

Adjetivos	Os brasileiros pensam (%)	Eu penso (%)
<i>Positivo</i>		
Alegre	40.8	81.5
Batalhador	2.6	44.7
Trabalhador	1.3	13.2
Generoso	6.6	14.5
<i>Negativo</i>		
Preguiçoso	73.7	7.9
Acomodado	54.0	34.2
Burro	10.5	1.3
Desajeitado	10.5	2.6

No que concerne ao contato com indígenas em sala de aula, 66% dos participantes estudam em salas que têm ao menos um estudante indígena, enquanto 44% não estudam com indígenas. A média obtida com a escala de contato – com variação de 1 (nenhum) a 7 (muitos) variou de 1,14 (Quanto de seus parentes namoram ou são casados com indígenas) a 1,86 (Quanto de seus amigos possuem colegas indígenas).

Este resultado nos possibilita levantar duas hipóteses: a primeira é que os indígenas, por não coadunarem com o conteúdo estereotípico de andarem nus, morarem na floresta, viverem de caça e pesca, não são vistos como tal o que gera o não reconhecimento de sua identidade étnica. Já a segunda possibilidade é a da invisibilidade social, ou seja, os estudantes indígenas “não existem”, são ignorados propositalmente e o motivo dessa invisibilidade é, na maioria das vezes, o preconceito, uma vez que ninguém é obrigado a conviver, a se relacionar ou a ter contato com o que não está presente.

6.4. Análise e Discussão dos Resultados

A crença pessoal dos participantes acerca dos indígenas possibilita caracterizá-los de forma positiva como alegres (84,5%) e batalhadores (50%). Mas a adjetivação que eles acreditam que o restante dos brasileiros atribui aos indígenas é essencialmente negativa: preguiçoso (63,1%) e acomodado (53,6%).

Já quanto aos cuiabanos, os participantes – entre os quais 45% nascidos em Cuiabá – atribuem também características positivas, uma vez que 81,5% os consideram alegres e 44,7% os consideram batalhadores. E assim como no caso dos indígenas, os participantes consideram que a sociedade brasileira atribui principalmente características negativas aos cuiabanos: 73,7% os consideram preguiçosos e 54% os consideram acomodados.

É perceptível que, apesar de não se considerarem preconceituosos e não demonstrarem preconceito em suas respostas, os participantes revelam que, para eles, existe preconceito no Brasil.

Quando os estudantes responderam por si mesmos utilizaram mais adjetivos positivos e menos negativos tanto para caracterizar os indígenas, quanto os cuiabanos. Quando responderam pela sociedade o padrão oposto é observado, o que sugere que os participantes têm consciência de que se vive em uma realidade em que persiste a discriminação racial, mas que por outro lado, as pessoas não se sentem, enquanto indivíduos, responsáveis por essa situação.

Uma das possíveis explicações para esse fenômeno é a desejabilidade social que consiste em uma tendência dos participantes de uma pesquisa a responderem de forma a agradar o pesquisador ou de acordo com os preceitos sociais vigentes no contexto em que se encontram (Furnham, 1986). Por esse motivo, quando indagados acerca de como caracterizariam os indígenas e os cuiabanos, os participantes desta pesquisa tenderam a se posicionar de forma socialmente aceitável, isto é, negando que possuam preconceito e atribuindo o existente à sociedade brasileira.

Essa inadmissão do próprio preconceito aliada ao reconhecimento do preconceito da sociedade já foi constatada em vários trabalhos, como os de Pereira, Torres e Almeida (2003), Venturi e Paulino (1995) o que possibilita afirmar que há uma dissociação cognitiva no discurso ideológico organizador da representação das relações raciais no Brasil, uma vez que as pessoas negam que são preconceituosas, o que as exime dessa responsabilidade que passa a ser atribuída a uma entidade abstrata: a sociedade brasileira, o que destaca a questão da natureza desse preconceito, uma vez que se torna necessário saber se o preconceito decorre do indivíduo em si ou se este advém de situações sociais que levam à discriminação. Segundo Pereira et al (2003):

De acordo com a perspectiva das representações sociais, as novas formas do racismo são decorrentes menos de processos psicológicos de internalização dessas normas do que de novos discursos ideológicos construídos pelos grupos dominantes para justificar a sua condição de maioria social (Pereira et al, 2003, p.102).

Pereira; Torres; Pereira e Falcão (2011) apontam em seu trabalho que diversas linhas de pesquisa têm apresentado como resultado a diminuição das manifestações explícitas do preconceito nas últimas décadas e citam como exemplo: Gaertner e Dovidio, 1986; Katz e Hass, 1988; McConahay, Hardee e Batts, 1981; Pettigrew e Meertens, 1995; Sears e Henry, 2003. Mas destacam também que essa redução é empiricamente verificável apenas em relação aos grupos sociais protegidos pela norma do antipreconceito como os indígenas, o que pode ser outra possibilidade de explicação dos resultados obtidos.

Sabendo-se da relativa estabilidade dos estereótipos, e tendo em mente a preocupação do desenvolvimento de novas estratégias de expressar o preconceito, uma das nossas intenções de pesquisa foi a de verificar como estudantes da mesma universidade atribuem os mesmos estereótipos não só aos indígenas, mas também aos cuiabanos. O fato de a maioria deles não ser de família cuiabana pode apontar para a imagem que é elaborada acerca dos cuiabanos e também que os estudantes não se veem na categoria de cuiabanos, em um processo de categorização social. Outro dado interessante advém da Tabela 7 que apresenta a compilação dos dados de identificação racial dos participantes.

Tabela 7: Identificação racial dos participantes

Raça	Média	t	p
Moreno	3.91	- 0.36	n.s.
Branco	4.21	0.91	n.s.
Negro	2.68	-6.34	< 0.001
Indígena	2.35	-8.42	< 0.001

Como se pode perceber, os participantes da pesquisa têm dúvida se são morenos ou brancos, mas têm a certeza de que não são indígenas nem negros, ou seja, há uma tendência a negar a pertença a grupos vítimas de preconceito. Assim, apesar de reconhecerem a influência indígena em hábitos e na língua que falam, como mostra a Tabela 8 a seguir, não se identificam com as etnias indígenas.

Tabela 8. Reconhecimento da Influência Indígena

Reconhece a influência	Fala	Hábitos
Sim	64%	70%
Não	36%	30%
Total	100%	100%

Por sua vez, os valores baixos em que resultou a escala de contato demonstram que a convivência com os indígenas, sejam eles estudantes ou não, quase não ocorre ou ocorre em contextos extremamente restritos. Essa ausência de contato pode ser um dos fatores que contribuem para a manutenção do preconceito que afirmam não ter, mas que atribuem à sociedade, uma vez que o contato entre grupos é essencial para a diminuição da visão estereotipada de um grupo pelo outro. Pode confirmar, ainda, o preconceito sutil, anteriormente explicitado, que preserva a imagem social e a civilidade de quem o expressa sem, contudo, deixar de ser manifestado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando da constatação de que este trabalho se aproximava de seu final, tanto os primeiros questionamentos quanto as primeiras reflexões que surgiram se relacionavam ao cumprimento ou não do que foi proposto inicialmente – apreender as representações sociais acerca de identidade e preconceito elaboradas por indígenas e não indígenas estudantes universitários – e o que se pôde inferir no decorrer do caminho metodológico acerca:

- a) da caracterização do perfil biossociodemográfico dos participantes indígenas e não índios estudantes universitários;
- b) da análise dos campos lexicais acerca de identidade e relações endo e intergrupais;
- c) da análise de como os cuiabanos são identificados, devido a determinadas características, com os indígenas;
- d) da identificação racial dos participantes do segundo estudo.

No primeiro estudo, os dados do questionário biossociodemográfico apontaram que a maioria dos estudantes indígenas é do sexo masculino, está fora da faixa etária tida como padrão para cursar o Ensino Superior, nasceu em TIs e pertence a etnias cuja proficiência na língua portuguesa – devido a seu uso no ambiente familiar – é maior.

As representações sociais desveladas possibilitaram o reconhecimento de que o estudo é, para os indígenas, instrumento de luta pelos direitos, pela qualidade de vida e pela manutenção de sua comunidade.

O maior contato intergrupar entre índio e não índios – decorrente do aumento das populações, do avanço de áreas de exploração ilegal de madeira, de criação de gado, de plantação de soja e de outros produtos – está ameaçando o modo de vida e os valores dos indígenas, dificultando a preservação de sua cultura. Diante deste cenário, registra-

se a necessidade premente de práticas que, ao mesmo tempo em que possibilitam o conhecimento para a sobrevivência no mundo não-indígena, ressaltam o valor de uma cultura, de uma língua e de uma forma de viver únicas. Assim, as políticas de ações afirmativas fazem-se necessárias em um país de tanta diversidade e de tantas desigualdades.

Além disso, os textos síntese elaborados por meio da análise de conteúdo demonstram que o indígena é vítima de preconceito que só diminui, em parte, quando o contato mais prolongado com membros do exogrupo ocorre. Mesmo assim, o indígena tem consciência que apenas quando não é mais considerado índio, quando é visto como um estudante igual a qualquer outro é que deixa de ser vítima da discriminação.

Quanto ao segundo estudo, tem-se duas hipóteses explicativas dos resultados: em uma, a forma de adjetivação dos indígenas confirmou os estudos de Lima (2011) no que tange às crenças coletivas, uma vez que o caráter dos adjetivos que os participantes consideram que a população brasileira atribui aos indígenas tem, em sua maioria, carga negativa: preguiçosos e acomodados.

Já a segunda hipótese explicativa se baseia na desejabilidade social, pois na ânsia de serem socialmente aceitos, esses participantes estariam, então, propensos a dar respostas que estejam de acordo com o que é socialmente aceitável, ou seja, respondem à pesquisa de acordo com o que consideram que seja a resposta correta, e não, necessariamente, a verdadeira.

Como se pôde perceber, o estudo I e o estudo II têm participantes que representam os dois lados de um mesmo processo: o contato intergrupar entre indígenas e não indígenas. No primeiro estudo, foram as Representações Sociais e as inferências dos estudantes indígenas – grupo minoritário – que revelaram sua noção de pertença social e de identidade e como ocorre o contato intergrupar entre eles e os estudantes não

indígenas e as relações endogrupais com os indígenas que ficaram nas aldeias. Por sua vez, o segundo estudo buscou analisar os conteúdos estereotípicos dos estudantes universitários acerca dos indígenas e dos cuiabanos – chamados por quem vem de fora de “fi’os de índios”. Pelos resultados obtidos pode-se afirmar que ambos os estudos se complementam, uma vez que ao se investigar o exogrupo, suas crenças e o conteúdo estereotípico por ele atribuído aos indígenas, tem-se a confirmação da existência do preconceito apontado no primeiro estudo que, devido, provavelmente, à desejabilidade social e/ou às formas modernas do preconceito sutil, não é assumido pessoalmente e, sim, atribuído à sociedade brasileira como um todo, o que é revelado pelas características que eles consideram que os brasileiros atribuiriam aos indígenas (preguiçoso e acomodado) e pelas que eles atribuíram (alegre e batalhador).

Não se pode deixar de apontar que os participantes do estudo II são, no estudo I, os membros do exogrupo sobre os quais é feita a pergunta “Como você é visto pelos seus colegas?” cuja resposta possibilita que se apreenda o preconceito existente que emerge mais claramente quando da análise de conteúdo.

Nessa análise, fica claro que as categorias sociais a que os estudantes não indígenas julgam pertencer originam informações acerca do que cada um é, ou seja, acerca do que ele é, na dimensão de sua identidade social que o aponta como não indígena; e acerca do que o estudante indígena é. Desta forma, concede aos estudantes indígenas os atributos pessoais, as atitudes e as normas que devem nortear seu comportamento e lhe possibilita comparações intergrupais cujo princípio motivacional objetiva a certeza de uma identidade social positiva.

Da junção dos resultados dos dois estudos, torna-se perceptível que o preconceito velado ou revelado apenas na forma de olhar estará presente enquanto o outro for visto como inferior, como só caracterizável por meio de adjetivos de valor

negativo. Mas pior que não admitir os próprios preconceitos, é imputá-los a outrem em uma tentativa de se mostrar superior ou, melhor dizendo, de se tornar socialmente aceitável.

Tem-se, então, na acepção de Doise (2002) um processo interindividual e situacional, em que os participantes representam diferentes papéis nas relações sociais, típicas de uma sociedade, e estão submetidos aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, entre as quais a que preconiza a atual rejeição ao preconceito oriundo de diferenças étnicas.

Essa aceitação social é a responsável pelo preconceito sutil que se revela quando da identificação racial dos participantes se deu basicamente pela negativa de pertencimento às raças que mais sofrem com o preconceito e a discriminação no Brasil.

Por outro lado, a mudança social – aqui entendida na acepção de Tajfel (1981, p. 277) enquanto esforço coletivo para resolução de um problema em comum – em relação ao falar cuiabano vem ocorrendo, uma petição pública levou a Secretaria Estadual de Cultura a decretar o tombamento do falar cuiabano como patrimônio imaterial de Mato Grosso, no dia 22 de abril de 2013 (Dióz, 2013). Apesar de não garantir o fim da discriminação contra esse linguajar, nem o não desaparecimento do mesmo em um contexto cada vez mais tendente à uniformização, é um passo para o reconhecimento e a valorização de uma marca característica da identidade social do cuiabano. Além disso, segundo a portaria, o resultado prático desse tombamento seria fomentar o linguajar e registrar seu uso, além de promover pesquisas acerca do mesmo.

Esse mesmo tipo de mudança social tem sido vivenciada pelas diversas etnias indígenas por meio da criação de associações e cooperativas que visam defender seus interesses e buscar soluções para seus problemas. Uma pesquisa na internet fornece informações acerca de organizações como a Associação das Mulheres Indígenas de

Dourados; Associação dos Indígenas do Alto Rio Negro; Associação das Mulheres Indígenas Sateré Mawé, entre outras. Têm sido também criados *sites* e *blogs* que visam divulgar os costumes, as tradições indígenas e os problemas por eles vivenciados. Entre eles pode-se citar: Aikax Kuikuro; Aikewára: entre histórias, castanhas e estrelas; Amigos dos Kamayurá; Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque; Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul;; Daniel Mundukuru; Krenak e Yuxinawa, entre outros.

Uma investigação desta natureza, apesar de ter desvelado muitas incógnitas apresenta algumas limitações inevitáveis, principalmente pelo fato de que uma pesquisa é antes uma busca pela compreensão da realidade, um ato de reunir evidências que favoreçam a sistematização, não podendo, portanto, ser considerada como a única ou a última versão sobre determinado fato ou contexto. A pesquisa foi conduzida na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – campus Cuiabá, o que limitou de certa maneira o tipo de amostragem utilizada. Deveria de certo modo, ter sido aleatória, possibilitando maior diversidade, o que poderia, ou não, ter interferido nos resultados.

Outra limitação está relacionada com o fato do nosso estudo ter se confinado em uma única área geográfica (Cuiabá-MT), o que também contribui para que os resultados não possam ser generalizados em nível nacional. Assim, seria desejável que o estudo fosse replicado com uma amostra aleatória e com uma representatividade geográfica mais alargada, com a participação de alunos indígenas não só de outros *campi* da UFMT, mas também de outras Instituições de Ensino Superior.

Essas limitações podem resultar em algum viés ao não permitir que todos os universitários indígenas tivessem chances iguais de participar na pesquisa, implicando que os resultados não possam ser generalizados à população, embora tenham ido ao encontro de outros estudos realizados acerca de identidade indígena (Beltrão, Oliveira & Oliveira, 2009; Brand & Calderoini, 2010); preconceito contra indígenas (Oliveira,

2009); e vivências de indígenas no Ensino Superior (Amaral, 2010) noutros locais e noutras circunstâncias.

Apesar destas limitações, o estudo apresenta alguns aspectos positivos do ponto de vista metodológico que o enriqueceram, como o uso da entrevista semi-estruturada que permitiu uma análise mais acurada da questão da Identidade dos participantes e das Representações Sociais por eles construídas, principalmente no que concerne à consciência da pertença ao grupo e de seu compromisso com a comunidade.

A identidade social indígena, atualmente, transformou-se em um instrumento de luta pela mudança social em que o objetivo é assegurar os direitos coletivos das etnias indígenas. Nesse processo, é reforçada a formação de grupos étnicos, pois a assunção das identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros lhes possibilita diferenciarem-se do exogrupo e colocar os interesses do grupo de pertença acima de seus próprios interesses e objetivos. Para a Teoria das Relações Intergrupais, a pertença é reafirmada a partir do instante em que se tornam perceptíveis as vantagens do pertencimento ao grupo. No caso dos indígenas, as políticas de ações afirmativas, o senso de união e de comunidade, a retomada das tradições, da cultura e do uso da língua se sobressaem em comparação à ausência de raízes, à sensação de não pertencimento, à perda da noção de família e de comunidade vivido pelo exogrupo, o dos não indígenas. Aliás, como constatado, o senso de união com a comunidade aflora nas afirmações de que é necessário estudar para ajudar a comunidade. Então, na formação da Identidade Social dos estudantes indígenas fica claro o elemento grupal – componente de uma etnia indígena – que se revela essencial para seu contato com o exogrupo. Ser indígena – apesar do preconceito e da discriminação – é motivo de orgulho justamente pelo valor de pertencer a uma comunidade que está se reestruturando, se reetnizando, sem perder a coesão grupal, o que gera uma autocategorização positiva.

Assim, apesar de o estudo ter apresentado limitações, os resultados obtidos foram considerados significativos por sua similitude com a literatura acerca do assunto. Esta tese compreende somente um entre os inúmeros recortes possíveis da realidade do contato intergrupal entre indígenas e não indígenas no Brasil, em uma tentativa de contribuir para o desvendar das engrenagens que caracterizam a dinâmica desse contato em um ambiente universitário, que se esperava ser menos propício à existência de preconceitos e estereótipos acerca de indígenas e de cuiabanos.

Referências

- Abrieu, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. (1998). Em: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D.C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp.27-38). Goiânia: AB.
- Allport, G. W. & Postman, L. J. (1945/1965). *The basic psychology of rumor*. Transactions of the New York Academy of Sciences (8), 1945. 61-81. doi: 10.1111/j.2164-0947.1945.tb00216.x
- Allport, Gordon W. (1979). *The nature of prejudice*. 25th anniversary edition. United States of America: Addison-Wesley Publishing Company.
- Allport, G. (1985). The historical background of social psychology. In: *Handbook of Social Psychology* (vol 1). Lindzey G., e Aronson E. (Eds.). (pp.3-56). New York: Random House.
- Altafin, I. G. (2012, 12 de março). Suicídio de índios Carajás é resultado de álcool, droga e abandono, dizem lideranças. *Portal do Senado, Comissão de Direitos Humanos*. Recuperado de: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/03/12/suicidio-de-indios-carajas-e-resultado-de-alcool-droga-e-abandono-dizem-liderancas>
- Álvaro, J. L. e Garrido, A. (2006). *Psicologia Social – perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Amaral, W. R. do (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal do Paraná-UFPR. Curitiba, Paraná, Brasil.

Recuperado de: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_amaral.pdf.

Aytai, D. (1985). O mundo sonoro Xavante. Coleção Museu Paulista: Etnologia, 5. São Paulo: Museu Paulista.

Azevedo, D. M. & Miranda, A. N. (2012). Teoria das representações sociais e Alceste: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. Em: *Saúde & Transformações Sociais*. v. 3, n. 4, (pp.04-10). Florianópolis. Recuperado de www.incubadora.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/.../2235.

Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. Recuperado de: [http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf).

Baniwa, G. S. L. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda.

Barros, E. P. de. (2001). Os Bakairi e o Alto Xingu: uma abordagem histórica. Em: Franchetto, B.& Heckenberger, M. (Orgs.). *Os povos do Alto Xingu*. (pp. 308-334). Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

Barros, E. P. de. (2003). *Os filhos do sol – História e Cosmologia na Organização Social de um povo Karib:os kura-bakairi*. São Paulo: Edusp.

Barth, F. (2000). Os grupos étnicos e suas fronteiras. Em: Barth, F. (Org.). *O guru, o*

iniciador e outras variações antropológicas. (pp. 25-67). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Beltrão, J. F. ; Oliveira, A. C. & Oliveira, L. C. (2009). *Outras Faces do Ser Indígena: entre Pertencimentos e Exclusões*. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 3, n. 2,, 9-41, jul./dez. 2009. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/10777>.

Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologias: uma Introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva.

Bordignon, M. (1986). *Os Bororo na história do Centro Oeste brasileiro: 1716-1986*. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso.

Braga, C. F. & Campos, P. H. F. (2012). *Invisíveis e subalternos: as representações sociais do indígena*. Psicologia & Sociedade, 24(3), 499-506. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/03.pdf>.

Brand, A. J. & Calderoni, V. A. M. O. (2010). *Ambivalências na Identidade de Estudantes Indígenas em Campo Grande, MS*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, 61-72, Jan/Jun 2010. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/brand-calderoni.pdf>.

Brasil. *Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996*. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 10 de out. de 1996. Recuperado de: <https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>.

Breakwell, G. M. (1993). *Social Representations and Social Identity*. Papers on Social

Representations, 2(3), 198-217 Recuperado de:
http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Brea2.pdf.

Breakwell, G. M. (2010). *Resisting Representations and Identity Processes*. Papers on Social Representations Volume 19, 6.1-6.11. Recuperado de:
<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>.

Brown, R. (1995). *Prejudice: its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2008). Do transgeracional na perspectiva sistêmica à transmissão psíquica entre as gerações na perspectiva da psicanálise. Em: Penso, M. A. & Costa, L. F. (Orgs.). *A Transmissão Geracional em diferentes contextos – da pesquisa à intervenção*. (pp. 76-96). São Paulo: Summus.

Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 125-137. Recuperado de
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200003&lng=en&tlng=pt).

Carrara, E. (1997). *Tsi Tewara: um vôo sobre o cerrado Xavante*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, São Paulo, Brasil.

Cajueiro, R. (2008). *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Recuperado de:
<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf.

Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de

- dados textuais. Em Moreira, A. S. P.; Jesuíno, J. C. & Camargo, B. V. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. (pp. 511-539) João Pessoa: EdUFPB.
- Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira C. (2001). A face oculta do preconceito no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista Psicologia Política*, 1(1), 13-36.
- Camino, L. & Torres, A. R. R. (2011). Origens e Desenvolvimento da Psicologia Social. Em: Camino, L.; Torres, A.R.R.; Lima, M. E. O. & Pereira, M. E. (org). *Psicologia Social: Temas e Teorias*. (pp. 23-101). Brasília: Technopolitik.
- Canen, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. Em: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.) (2010). *Currículo: debates contemporâneos*. (pp. 174-195). São Paulo: Cortez.
- Canova, L. (2003). *Os doces bárbaros: imagens dos índios Paresí no contexto da conquista portuguesa em Mato Grosso (1719-1757)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.
- Carneiro da Cunha, M. Introdução a uma História Indígena. (1992). Em: Carneiro da Cunha, M. (Org.). *História dos Índios no Brasil*. (pp. 9-24). São Paulo: Cia. das Letras.
- Casado, L. & Oliveira, C. de. (2010). *Índios saem da escola sem preparo para a universidade*. R7, 30 jul. 2010. Recuperado de: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/indios-saem-da-escola-sem-preparo-para-a-universidade-20100730.html>.

- Catanante, B. R. (2008). *Relato de experiência de alunos cotistas negros na UEMS de 2003 a 2008*. Campo Grande-MT. Recuperado de: <http://www.uems.br/.../apresentação-encontro-proreitores-grad-regioes.ppt>.
- Cavalcante, I. M. S. (1997). *A presença dos meios de comunicação tecnológicos na aldeia Yawalapiti*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Distrito Federal, Brasil.
- Chaves, A. M. & Silva, P. L. (2011). Representações Sociais. Em: Camino, L.; Torres, A.R.R.; Lima, Marcus E. O. & Pereira, Marcos Emanuel (org). *Psicologia Social: Temas e Teorias*. (pp.299-349). Brasília: Technopolitik.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Conselho Indigenista Missionário - CIMI. (2012). *Relatório Violência contra os Povos Indígenas do Brasil: Dados de 2012*. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.cimi.org.br/pub/viol/viol2012.pdf>
- Costa, J. B.; Torres, A. R. R.; Burity, M. H. L. & Camino, L. (1994). Universidade: espaço institucional para o desenvolvimento político. Temas em Psicologia. vol.2 nº1. Ribeirão Preto. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000100003&lng=en&nrm=iso.
- Costa Júnior, C. P. (2013). *Do Branqueamento às Cotas Raciais: Conhecimento Histórico e Memória para a Tomada de Posição*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba- UFPB. João Pessoa, Paraíba, Brasil.

- Costa, J. E. M. (2000) *O Manto do encoberto: identidade e território entre os Chiquitanos (MT)*. Monografia do curso de Especialização em Antropologia: Teoria e Métodos. Departamento de Antropologia. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.
- Cunha, J. M. P. & Baeninger, R. (coordenadores). (1999). *Redistribuição da população e meio ambiente: São Paulo e Centro Oeste*, 2. Campinas: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População.
- Cunha, L. O. P. (2007). Rumo ao Ensino Superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. Em: Lima, A. C. S. & Barroso-Hoffmann, M. (2007) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas do Brasil – Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. (pp. 95-101). Rio de Janeiro: Museu Nacional.
- Dal’Bó, T. L.. (2010). *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://www.bdttd.ufscar.br/>.
- David, M., Melo, M. L. & Malheiro, J. M. S. (2013). Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educação e Pesquisa*. vol.39. nº 1. São Paulo Jan./Mar. 2013. doi:10.1590/S1517-97022013000100008
- Dettoni, R. V. (2003) *A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Dióz, R. (2013). *Linguarajar cuiabano é tombado como patrimônio imaterial de Mato Grosso*. G1 Mato Grosso. Recuperado de: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2013/05/linguarajar-cuiabano-e-tombado-como-patrimonio-imaterial-de-mato-grosso.html>.

Doise, W. (1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes Editora.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales Em: Ghignone, R., Bonnet, C. & Richard, J. F. *Cognition, representation, communication*. Paris: Dunod.

Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: PUF.

Doise, W. (1992). *L'ancrage dans les études sur les représentations sociales*. Bulletin de Psychology, Tome XLV - N° 405, 189-195, 1992. Recuperado de: <http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/doise-ancrage.pdf>

Doise, W. (2002). Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 18 (1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1.pdf>.

Duckitt, J. H. (1992). *The social psychology of prejudice*. Westport, Connecticut: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Duveen, G. (2009). O poder das ideias: uma psicologia social do conhecimento. Em: Moscovici, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 6ª ed. (pp.7-28). Petrópolis: Vozes.

- Dworkin, R. (2005). *A virtude soberana: A teoria e prática da igualdade*. São Paulo, Martins Fontes.
- Estácio, M. A. F. (2012). *Acesso e Permanência de Indígenas na Educação Superior do Amazonas: um estudo das cotas para índios da Universidade do Estado do Amazonas* – UEA. Recuperado de histedbr.fae.unicamp.br.
- Fleury, A. R. D. & Torres, A. R. R. (2007). Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estudos de Psicologia I Campinas I 24(4) I 475-486 I out.- dez. 2007*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n4/v24n4a07.pdf>
- Freire, J. R. B. (2002). Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. *Tellus – Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco*. Campo Grande-MS. v. 2, n. 3, 87-98, outubro de 2002. Recuperado de ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus3/TL3_indice.pdf.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, S. & Bastos, C. (2010). Representações sociais na história recente dos povos indígenas do Oiapoque/AP. Em: *PRACS Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, (2) Recuperado de: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/33>
- Furnham A. (1986) Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and Individual Differences*, 7, 385-400 Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0191886986900140>
- Garlet, M., Guimarães, G. & Belinni, M. I. B. (2010). Cotas para estudantes indígenas:

inclusão universitária ou exclusão escolar? *Revista Educação*, v. 33, n. 1, 65-74, jan./abr. 2010. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5208/4948>.

Gonçalves, C. M. T. S. (2013). *Tabagismo e qualidade de vida: um estudo das implicações biopsicossociais à luz das representações sociais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Herzlich. C. (1969). *Santé et maladie: Analyse d'une representation sociale*. Paris, La Haye: Mouton. Recuperado de: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1969_num_24_6_422185_t1_1519_0000_6

Hohl. K.; Tsirogianni, S.; & Gerber, M. (2012). *Introduction to ALCESTE*. Recuperado de http://personal.lse.ac.uk/schonhar/docs/links/ALCESTE_Handout_2.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico 2010: Educação e Deslocamento*. Recuperado de: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012a). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Série estudos e pesquisas nº 29. Rio de Janeiro. Recuperado de ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012b). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*.

IBGE. Diretoria de pesquisas. Rio de Janeiro. Recuperado de:
www.ibge.gov.br/indigeas/indigena_censo2010.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012c). *Censo Demográfico 2010. Características Gerais dos Indígenas*. Recuperado de:
ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/tab_1_14.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2007). *Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil*. Brasília. Recuperado de:
http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B74843DB9-A72E-401A-8426-1186066262DB%7D_1educacaoindigenabrasil.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2009). *Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008*. Brasília. Recuperado de
www.consed.org.br/.../2-biblioteca?...olhar-sobre-a-educacao-indigena.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2011). *Resumo Técnico - Censo Escolar 2010: versão preliminar*. Brasília. Recuperado de
http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_2012_10.pdf.

Jodelet, Denise. (1983). *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. Paris. EHESS.

Jodelet, Denise. (2001a). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.

Jodelet, Denise. (2001b). Representações sociais: um domínio em expansão. Em: Jodelet, Denise. *As representações sociais*. (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.

- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and Racism*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Jovchelovitch, S. (2003). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações. Em: Guareschi, P. & Jovchelovitch, S (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. (pp. 63-85). Petrópolis: Vozes.
- Kalampalikis, N., Daumerie, N. & Jodelet, D. (2007). De l'effet Médiatique au Fait Politique: la Santé Mentale en Question. *Information Psychiatrique*, 83(10): 839–843. doi: 10.1684/ipe.2007.0264
- Kalampalikis, N. & Moscovici, S. 2005. Une Approche Pragmatique de L'analyse Alceste. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15–24. Recuperado de: <http://recherche.univ-lyon2.fr/greps/spip.php?article12>
- Kalampalikis, N. 2007. *Les Grecs et le Mythe d'Alexandre*. Étude Psychosociale d'un Conflit Symbolique à Propos de la Macédoine. Paris: L'Harmattan.
- Kalampalikis, N. & Haas, V. (2008). More than a theory: a new map of social thought. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 38(4), pp. 449-459.
[doi:10.1111/j.1468-5914.2008.00381.x/pdf](https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00381.x/pdf)
- Kronberger, N. & Wagner, W. (2003). Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. Em: M. W. Bauer & G. Gaskell (editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Lerner, M. J. (1980). *Belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Lima, J. L. (2003). *Comportamento Linguístico do Falar Cuiabano*. Anais do 5º

- Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003. 662-670. Recuperado de:
<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/092.pdf>
- Lima, M. E. O. & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 401-411. Recuperado de
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-294X2004000300002
- Lima, M. E. O.; Machado, C.; Ávila, J.; Lima, C. & Vala, J. (2006). Normas sociais e preconceito: o impacto da igualdade e da competição no preconceito automático contra os negros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 309-319. Recuperado de
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200018&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-79722006000200018.
- Lima, M. E. O. & Almeida, A. M. M. (2010). Representações Sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. *Paidéia*. 20, 45, 17-271. doi:10.1590/S0103-863X2010000100004
- Lima, M. E. O. (2011). Da diferença à indiferença: Racismo contra índios, negros e ciganos no Brasil. Em: Techio, E. M. & Oliveira Lima, M. E. (org.). (2011). *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal*. (pp. 217-246). Brasília: Technopolitik.
- Lima, A. C. S. & Barroso-Hoffmann, M. (2007). Universidade e povos indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. Em: Lima, A. C. S. & Barroso-Hoffmann, M. (2007) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas do Brasil – Políticas públicas de ação afirmativa e direitos*

culturais diferenciados. (pp.5-32). Rio de Janeiro: Museu Nacional.

Lopes, C. S., Rodrigues, L., & Sichieri, R. (1996). The lack of selection bias in a snowball sampled case-control study on drug abuse. *International Journal of Epidemiology*, 25, 1267-70. doi:10.1093/ije/25.6.1267

Lopes, A. M. G. M. (2011). *Marketing Social: Estratégia de Promoção da Inclusão Social e da Educação Intercultural*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa - Portugal. Recuperado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6070/1/ulfpie039921_tm.pdf.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Meireles, D. M. (1989). *Guardiães da Fronteira: Rio Guaporé, século XVIII*. Petrópolis: Vozes.

Melatti, J. C. (2011). *Áreas Etnográficas da América Indígena: Alto Juruena*. Recuperado de: <http://www.juliomelatti.pro.br/areas/27juruena.pdf>.

Myers, D.G. (2000) *Psicologia Social*. 6ª ed.. Rio de Janeiro: LTC.

Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Monteiro Neto, F. F. (1998). *Psicologia Social Vol I*. Lisboa, Universidade Aberta.

Monzilar, E. B. (2012). *Território Umutina: vivências e sustentabilidade*. Dissertação de

Mestrado. Universidade de Brasília – Unb. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32.

Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. In: *Annual Review of Psychology* nº 14 231-260. doi:10.1146/annurev.ps.14.020.163.001312

Moscovici, S. (1989). Des representations collectives aux représentations sociales: Éléments pour une histoire. Em: Jodelet, D. *Les representations sociales*. Paris: Press Universitaires de France.

Moscovici, S., & Pérez, J. A. (1997). Prejudice and social representations. *Papers on Social Representations*, 6 (1), 27-36.

Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (1961, 2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

Nascimento-Schulze, C. M. & Camargo, B. V. (2000). Psicologia Social, representações sociais e métodos. *Temas de Psicologia*, 8(3), 287-299.

Organização Internacional do Trabalho. (2011). Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução referente à ação da OIT. 5ª edição Brasília: OIT. Recuperado de: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/convencao%20169%20portugues_web_292.pdf.

Oliveira, J. E. (2002). *Da pré-história à história indígena: (re)pensando a arqueologia*

e os povos canoieiros do Pantanal. Tese de Doutorado em História/Arqueologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Brasil.

Oliveira, T. M. (2009). *Análise Psicossocial do Preconceito contra Povos Indígenas de Goiás: Contato, Sentimentos Intergrupais e Identidade Social*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Católica de Goiás- UCG. Goiânia, Goiás, Brasil.

Oliveira, T. M. (2013). *Violência policial contra minorias sociais no Brasil e na Espanha: justificativas para o posicionamento de estudantes universitários*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Park, B. & Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 42(6), Jun 1982. 1051-1068. doi: [10.1037/0022-3514.42.6.1051](https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.6.1051)

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage.

Pereira, C. R. (2007). *Preconceito, normas sociais e justificações da discriminação: o modelo da discriminação justificada*. Doutorado em Psicologia Social e Organizacional. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

Pereira, C., Torres, A. R. R., & Almeida, S. T. (2003). O preconceito na perspectiva das representações sociais: Análise da influência de um discurso justificador da

discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 95-107

Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16801.pdf>.

Pereira, C., Torres, A. R. R., Pereira, A. & Falcão, L. C. (2011). Preconceito contra homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. vol 27 nº 1 Brasília. doi:10.1590/S0102-37722011000100010

Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420250106>

Piaget, Jean. (2008). *A Representação do Mundo na Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ideias e Letras.

Pivetta, D. L. (1993a). *Processo de ocupação das dilatadas chapadas da Amazônia Meridional: Iranxe - educação etnocida e desterritorialização*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Pivetta, D. L. (1993b). *Trágico destino: extermínio e escravidão*. Cadernos do Neru, Cuiabá: UFMT, n. 2, 141-63, dez. 1993.

Pivetta, D. L. & Freire, M. L. B. D. (1993). *Iranxe: luta pelo território expropriado*. Cuiabá: UFMT, 1993.

Prette, A. Del & Prette, Zilda A. P. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, jun. 2003. Recuperado de: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI2004

Reinert, M. (1998). *Alceste: Analyse de données textuelles*. Manuel d'utilisateur. Toulouse: IMAGE.

Rodrigues, A. D. (2002). *Línguas Brasileiras: para o Conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo: Edições Loyola.

Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books, 1960. Recuperado de: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1979/A1979HJ26700001.pdf>.

Sá, C. (1983). Observações sobre a habitação em três grupos indígenas brasileiros. Em: Novaes, S. C. (Org.). *Habitações indígenas*. (pp.103-146). São Paulo: Nobel; Edusp.

Sá, C. P. (1993). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria Em: M.J. Spink (org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. (pp.19-45). São Paulo: Brasiliense.

Sans, P. (2012). *Catálogo de línguas indígenas sul-americanas*. Recuperado de: <http://www.etnolinguistica.org/lingua:chiquitano>.

Santana, A. C. (2012). *Línguas cruzadas, histórias que se mesclam: ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitano no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. Recuperado de: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Asantana-2012/santana_2012_chiquitano.pdf.

- Santos, A. M. (2010). Os Primórdios de uma disciplina – curso e percurso. Em: Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord) (2010). *Psicologia Social*. 8ª edição. (pp. 13-30). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saraiva, E. R. A., Coutinho, M. P. L., & Miranda, R. S. (2011). O emprego do software Alceste e o desvendar do mundo lexical em pesquisa documental. In M. P. L. Coutinho & E. R. A. Saraiva (Orgs.). *Métodos de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas*. (pp. 67-94). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Silva, J. A. F. (1993). *O Índio: esse nosso desconhecido*. Cuiabá: Editora da UFMT.
- Simon, B.; Hastedt, C. & Aufderheide, B. (1997). When Self-Categorization Makes Sense: the Role of meaningful social categorization in Minority and Majority Members' Self-perception. *Journal of Personality and Social Psychology* vol 73 n° 2, 310-320. Recuperado de: <http://www.umich.edu/~psychol/381/simon.pdf>.
- Simon, B.; Pantaleo, G. & Mummendey, A. (1995). Unique individual or interchangeable group member? The accentuation of intragroup differences versus similarities as an indicator of the individual self versus the collective self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 106-119 doi: [10.1037/0022-3514.69.1.106](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.106)
- Souza Lima, A. C. & Barroso-Hoffmann, M. (Orgs.) (2007). *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Trilhas de Conhecimento: Ensino superior de indígenas no Brasil, 2007. Recuperado de:

<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>.

Sousa, J. N. R. (2009). *Os Desafios dos estudantes e das Instituições de no convênio FUNAI – UnB*. Monografia de especialização, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/desafios-estudantes-instituicoes-convenio-funai/desafios-estudantes-instituicoes-convenio-funai.shtml>.

Tajfel, H. Experiments in intergroup discrimination. (1970). Em *Scientif American*, 223, 96-102. Recuperado de: <http://asfranthompson.files.wordpress.com/2011/11/tajfel-1970-experiments-in-intergroup-discrimination.pdf>.

Tajfel, H. (1981). *Grupos Humanos e Categorias Sociais*. (Lígia Amâncio, Trad.), Lisboa: Livros Horizonte.

Tajfel, H. (1982). *Social identity and Intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Em Austin W. G. & Worchel, S. (Eds.). *The Social Psychology of intergroup relations*. 33–47. Monterey: CA:Brooks/Cole Recuperado de [http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/_C12579E500316406.nsf/0/916B517AB58093DDC12579E6002805C4/\\$FILE/Tajfel%20&%20Turner%201979.pdf](http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/_C12579E500316406.nsf/0/916B517AB58093DDC12579E6002805C4/$FILE/Tajfel%20&%20Turner%201979.pdf)

Tajfel, H & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall, 1986, 7–24 Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo>.

Techio, E. M. (2011). Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais.

Em: Techio, E. M. & Oliveira Lima, M. E. (org.) (2011) *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal*. (pp.21-77). Brasília: Technopolitik.

Techio, E. M. & Oliveira Lima, M. E. (org.) (2011). *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal*. Brasília: Technopolitik.

Terra, P. (2011, 03 de agosto). Embriaguez e suicídio de indígenas na atualidade: número de suicídios entre índios do Alto Solimões, na Amazônia, é quase oito vezes maior que a média nacional. *Revista de História.com.br*. Recuperado de <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/embriaguez-indigena>

Torres, A. R. R.; Martignoni, T. V. L. & Oliveira, T. M. (2011). Contato, Sentimentos Intergrupais, Identidade Social, Preconceito e Dívidas Históricas: O Caso dos Indígenas em Goiás. Em: Techio, E. M. & Oliveira Lima, M. E. (org.). (2011). *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal*. (pp.275-309). Brasília: Technopolitik.

Turner, J. (1981). The experimental social psychology of intergroup behaviour. Em: Turner, J. & Gilles, H. (Eds.). *Intergroup behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.

Universidade Federal de Campina Grande. (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena*. Recuperado de: <http://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/ppp-li-ufcg.pdf>.

Universidade do Estado de Mato Grosso. (2001). Texto de apresentação do programa.

Recuperado de <http://indigena.unemat.br/>.

Vala, J. (1997). *Representações Sociais e Percepções Intergrupais*. *Análise Social*, vol.xxxii (140), 1997 -1.º 7-29 Recuperado de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221840494M6zFQ7xv9Rd55BV5.pdf>

Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord) (2010). *Psicologia Social*. 8ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (2010). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: Vala, Jorge & Monteiro, M. B. (coord). (2010) *Psicologia Social*. 8ª edição. (pp. 457-501). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veloz, M. C. T., Nascimento-Schulze, C. M., & Camargo, B. V. (1999). Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 479-501. doi:10.15.90/S0102-79721999000200015

Venezuela investiga suposto massacre de 80 Ianomâmis por brasileiros. Recuperado de: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/08/venezuela-investiga-suposto-massacre-de-80-ianomamis-por-garimpeiros-brasileiros.html>.

Venturi, G. & Paulino, M. F. (1995). Pesquisando preconceito racial. Em C. Turra & G. Venturi (orgs.). *Racismo cordial: A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. (pp. 83-95). São Paulo: Ática.

Viveiros de Castro, E. (1987). Alguns aspectos do pensamento Yawalapiti (Alto Xingu): classificações e transformações. Em: Oliveira Filho, J. P. (Org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. (pp. 43-83). Rio de Janeiro: Marco Zero; UFRJ.

- Viveiros de Castro, E. (2002). *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Wagner, M. B., Motta, V. T., & Dornelles, C. (2004). *SPSS passo a passo: statistical package for social sciences*. Caxias do Sul: EDUCS.
- Werlang, B. G.(2000). Avaliação inter e transgeracional da família. Em: Cunha, J. *Psicodiagnóstico V*. (pp. 141-150). Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE I (Instrumento utilizado no estudo I, com os 34 estudantes indígenas)

Questionário Biossociodemográfico

1 . Idade: _____ anos.

2. Sexo:

() Masculino () Feminino

3. Qual sua etnia? _____

4. Onde você nasceu: _____

Município: _____

5. Onde seu pai nasceu: _____

Município: _____

6. Onde sua mãe nasceu: _____

Município: _____

7. O quanto você se acha parecido com brasileiros de cor negra?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

8. O quanto você se acha parecido com brasileiros de cor branca?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE II

Questionário temático (Instrumento utilizado no estudo I, com os 34 estudantes indígenas).

- 1) Preencha o quadro abaixo fazendo uma comparação entre a vida em Cuiabá e a vida na aldeia

VIDA EM CUIABÁ		VIDA NA ALDEIA	
POSITIVO	NEGATIVO	POSITIVO	NEGATIVO

- 2) Por que você decidiu estudar?

- 3) Quais as maiores dificuldades que você encontrou?

- 4) Quantos de seus amigos, os quais conheceu e mantém contato **exclusivamente pela internet**, **não** são indígenas?

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

- 5) Quantos de seus amigos, os quais conheceu e mantém contato **exclusivamente pelo facebook**, não são indígenas? SE VOCÊ NÃO TIVER FACEBOOK, DEIXE EM BRANCO.

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

- 6) Quantos de seus amigos, os quais conheceu e mantém contato **exclusivamente pelo msn**, não são indígenas? SE VOCÊ NÃO TIVER MSN, DEIXE EM BRANCO.

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

7) Quantos de seus amigos, os quais conheceu e mantém contato **exclusivamente por orkut**, não são indígenas? SE VOCÊ NÃO TIVER ORKUT, DEIXE EM BRANCO.

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

8) Quantos de seus amigos, os quais conheceu e mantém contato **exclusivamente por e-mail**, não são indígenas? SE VOCÊ NÃO TIVER E-MAIL, DEIXE EM BRANCO.

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

9) Quantos dos seus amigos, com os quais interage no dia a dia (sem o uso de internet), não são indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

10) Quantos dos seus amigos possuem outros amigos próximos que não são indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

11) Quantos dos seus amigos possuem **colegas de trabalho** que não são indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

12) Quantos dos seus amigos possuem **colegas de sala de aula** que não são indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

13) Quantos de seus amigos têm namoram pessoas que não são indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

14) Quantos de seus amigos são casados com pessoas que não são indígenas?

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

15) Quantos de seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) possuem **amigos próximos** que não são indígenas?

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

16) Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) possuem **colegas de trabalho** que não são indígenas?

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

17) Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) possuem **colegas de classe** que não são indígenas?

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

18) Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) namoram com pessoas que não são indígenas?

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

19) Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) são casados com pessoas que não são indígenas?

() Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

20) Como você acha que é percebido:

a) Pelos professores do seu curso:

b) Pelos seus colegas de curso:

c) Pelos seus vizinhos:

d) Pelos indígenas mais velhos que ficaram na aldeia:

e) Pelos indígenas mais novos que ficaram na aldeia:

21) Que conselho você daria para um indígena que quer vir estudar aqui?

Obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE III

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Pretendemos fazer uma pesquisa cujo tema é “Preconceito e identidade entre os estudantes universitários indígenas e não indígenas”. Para tanto, necessitamos efetuar uma coleta de dados em sua instituição com estudantes de diversos cursos. Por este motivo, a autorização da instituição se faz necessária para podermos ter acesso aos estudantes e realizar a pesquisa.

Os procedimentos a serem adotados serão os seguintes:

1. Abordar os participantes coletivamente ou individualmente em local e momento combinado com a direção da instituição convidando-os a participar da pesquisa voluntariamente, orientando para que respondam aos instrumentos que fazem parte desta pesquisa: questionário biossociodemográfico e questionário temático.
2. Os participantes serão informados que os dados serão tratados com sigilo e analisados coletivamente, garantindo a confiabilidade das informações individuais.
3. Serão orientados a responder todas as questões dos instrumentos para que haja aproveitamento dos dados, mas que em qualquer instante podem desistir de participar sem que haja nenhuma consequência para eles.

A professora e pesquisadora Luisa A. Carvalho Patatas (doutoranda em Psicologia Social) e a Prof^a Dr^a Ana Raquel R. Torres, responsáveis por este projeto de pesquisa, desde já agradecem a colaboração e se colocam à disposição para esclarecimentos que se façam necessários no Programa de Pós graduação em Psicologia Social – Dinter – IFMT/UFPA, através do telefone 3314 – 3535 ou na rua Zulmira Canavarros, 95, Centro, Cuiabá – MT.



Luisa A. Carvalho Patatas

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa sobre identidade e preconceito nas dependências da instituição que represento.

Nome do responsável: Florisvaldo Fernandes dos Santos

Cargo: Coordenador de Ensino de Graduação (PROEG)

Universidade Federal de Mato Grosso

Endereço: Fernando Correa da Costa 2367 Bairro Boa Esperança CEP 78060900

Telefone: (65) 36158108.


Florisvaldo Fernandes dos Santos
Coordenador de Ensino de Graduação
PROEG UFMT - SHAPE 1080405

Cuiabá, 12 de abril de 2012

APÊNDICE IV

DINTER UFPB/IFMT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **Identidade e Contato Intergrupal**. Vou explicar para você as informações que estão escritas neste documento. Se você aceitar fazer parte do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é minha, pois sou a pesquisadora responsável. Se você não quiser participar deste estudo não há problema em sua relação comigo, com os seus professores ou com esta instituição de ensino. Se você tiver dúvidas pode procurar o Departamento de Programas de Pós Graduação do IFMT pelo telefone (65) 3318-1460.

O objetivo principal deste estudo é apreender como ocorre a formação da identidade brasileira e o contato entre os grupos de indígenas e não indígenas.

A sua participação neste estudo não levará mais de 30 minutos. A qualquer momento que você achar necessário poderá pedir esclarecimentos sobre o que está sendo tratado bem como solicitar a interrupção de sua participação, sem nenhum problema, de qualquer natureza. Asseguro que o que for registrado e escrito será respeitosamente utilizado, e que serão mantidos o sigilo e o anonimato das informações neste estudo contidas, inclusive na divulgação da mesma. Você receberá uma cópia desse termo onde tem o meu nome, telefone e endereço para que você possa localizar-me a qualquer tempo.

Desde já agradeço a sua colaboração. Pesquisadora: Luisa A. Carvalho Patatas. Doutoranda do Programa Dinter da Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Telefone: 8404-0128 / 3318-1522.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação **AUTORIZO** a publicação.

Eu.....idade:.....sexo:.....naturalidade:.....por
tador(a) do documento RG Nº declaro que entendi os objetivos, riscos
e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante:.....

Assinatura do pesquisador principal:.....

Cuiabá,.....de.....de 2012.

APÊNDICE V (Instrumento utilizado no estudo II)

Questionário sócio-demográfico:

1. Idade: _____ anos.
2. De acordo com o que sua família ganha e o que ela possui, você diria que ela é da classe:

() Alta () Média alta () Média baixa () Baixa

3. Sexo:

() Masculino () Feminino

4. A cidade onde você nasceu: _____

5. A cidade onde seu pai nasceu: _____

6. A cidade onde sua mãe nasceu: _____

7. O quanto você se acha parecido com brasileiros de cor morena?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

8. O quanto você se acha parecido com brasileiros de cor branca?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

9. O quanto você se acha parecido com brasileiros de cor negra?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

10. O quanto você se acha parecido com os índios brasileiros?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE VI

Questionário tipo I (Instrumento utilizado no estudo II)

Caro estudante,

Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre a sociedade brasileira. Gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo sinceramente às questões que virão, entendendo que:

- **Não há respostas certas ou erradas**, responda rapidamente e não passe à questão seguinte sem ter respondido a anterior.
- Não deixe nenhuma questão em branco.

Em caso de dúvida, responda do modo que mais se aproxime de sua opinião pessoal.

1. Escolha, entre os adjetivos abaixo, os que, em sua opinião, melhor descrevem os cuiabanos:

☐ Preguiçoso ☐ Burro ☐ Alegre ☐ Acomodado

☐ Generoso ☐ Desajeitado ☐ Batalhador ☐ Trabalhador

2. Marque, agora, os adjetivos que os BRASILEIROS EM GERAL, escolheriam para descrever os cuiabanos:

☐ Preguiçoso ☐ Burro ☐ Alegre ☐ Acomodado

☐ Generoso ☐ Desajeitado ☐ Batalhador ☐ Trabalhador

3. Quantos de seus amigos, os quais conheceu e mantém contato **exclusivamente pela internet**, são indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

4. Quantos dos seus amigos, com os quais interage no dia a dia (sem o uso de internet), são indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

5. Quantos dos seus amigos possuem outros amigos próximos indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

6. Quantos dos seus amigos possuem **colegas** indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

7. Quantos de seus amigos **namoram ou são casados** com indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

8. Quantos de seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) possuem **amigos próximos** indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

9. Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) possuem **colegas** indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

10. Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) **namoram ou são casados** com indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade

☐ Muitos ☐ Todos

11. Vários estudiosos da língua portuguesa têm demonstrado que o modo de falar do cuiabano é fortemente influenciado pela língua indígena. Você concorda com esta afirmação?

☐ Não.

☐ Sim. Você poderia nos dar exemplos de sua influência?

12. Além disso, vários estudos mostram que os hábitos diários dos cuiabanos têm forte influência dos hábitos dos indígenas. Você concorda?

☐ Não.

☐ Sim. Você poderia nos dar exemplos de sua influência?

APÊNDICE VII

Questionário tipo II (Instrumento utilizado no estudo II)

Caro estudante,

Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre a sociedade brasileira. Gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo sinceramente às questões que virão, entendendo que:

- **Não há respostas certas ou erradas**, responda rapidamente e não passe à questão seguinte sem ter respondido a anterior.
- Não deixe nenhuma questão em branco.

Em caso de dúvida, responda do modo que mais se aproxime de sua opinião pessoal.

1. Escolha, entre os adjetivos abaixo, os que, em sua opinião, melhor descrevem os indígenas:

- () Preguiçoso () Burro () Alegre () Acomodado
() Generoso () Desajeitado () Batalhador () Trabalhador

2. Marque, agora, os adjetivos que os BRASILEIROS EM GERAL, escolheriam para descrever os indígenas:

- () Preguiçoso () Burro () Alegre () Acomodado
() Generoso () Desajeitado () Batalhador () Trabalhador

3. Quantos de seus amigos, os quais conheceu e mantém contato **exclusivamente pela internet**, são indígenas?

- () Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

4. Quantos dos seus amigos, com os quais interage no dia a dia (sem o uso de internet), são indígenas?

- () Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

5. Quantos dos seus amigos possuem outros amigos próximos indígenas?

- () Nenhum () Poucos () Menos da metade () Metade () Mais da metade
() Muitos () Todos

6. Quantos dos seus amigos possuem **colegas** indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade
☐ Muitos ☐ Todos

7. Quantos de seus amigos **namoram ou são casados** com indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade
☐ Muitos ☐ Todos

8. Quantos de seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) possuem **amigos próximos** indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade
☐ Muitos ☐ Todos

9. Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) possuem **colegas** indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade
☐ Muitos ☐ Todos

10. Quantos dos seus parentes imediatos (pais, irmãos, tios etc.) são casados com indígenas?

☐ Nenhum ☐ Poucos ☐ Menos da metade ☐ Metade ☐ Mais da metade
☐ Muitos ☐ Todos

11. Vários estudiosos da língua portuguesa têm demonstrado que o modo de falar do cuiabano é fortemente influenciado pela língua indígena. Você concorda com esta afirmação?

☐ Não.
☐ Sim. Você poderia nos dar exemplos de sua influência?

12. Além disso, vários estudos mostram que os hábitos diários dos cuiabanos têm forte influência dos hábitos dos indígenas. Você concorda?

☐ Não.
☐ Sim. Você poderia nos dar exemplos de sua influência?

APÊNDICE VIII

Tabela “Como você acha que é percebido pelos professores do seu curso?”

Como qualquer outro aluno	1 Uma aluna tímida 15 com muito respeito 31 Uma pessoa tímida e acanhada que observa muito antes das ações que tem interesse em aprender 2 Tem uma boa relação, no entanto, os mesmos demonstram interessados em ajudarem em nossas dificuldades. 24 de maneira igual, nós tenta fazer uma amizade que com isso nos tornamos com o professor um aluno normal sem diferença. 25 Não sei, mais uma pessoa que está ali e quer aprender 32 Alguns acham interessante, outros são indiferentes, me trata como os outros colegas
Diferente dos outros alunos/ Realce da etnicidade	3 Meus professores até agora sempre me trataram bem. Me vêem como indígena bem autêntico. 5 Somos diferenciados e usados como exemplos dependendo da matéria. Sempre ouvem nosso ponto de vista devido vivermos em comunidade 7 Diferente pois tem eles tem o cuidado de respeitar minha cultura 8 Uma pessoa que pode lutar pela melhoria da minha comunidade 9 Como uma pessoa simples e diferente 10 Um aluno muito bom nos debates em sala por ter uma visão diferente dos demais colegas. 11, 16,17,29 diferente 12 um pouco estranho, com olhar diferente mas independente da cor, eu sou capaz porque acredito muito no meu potencial 23 A maioria dos professores nos veem de forma diferente, alguns dizem que temos muito a contribuir. A coordenadora do nosso curso disse que foi um ganho muito grande para o curso de Psicologia ter indígena no curso 26 Não há nenhum tratamento especial, mas observam muito o empenho acadêmico de cada indígena do curso e

	comentam uns com os outros 33 Existem professores que acreditam e enxergam um diferencial competitivo em nós, indígenas. 34 Como diferente dos demais. Dedicção, desempenho escolar e sobretudo atitude de indígena perante questões indígenas
Preconceito/Discriminação	13 Vêm diferente, como se fosse incapaz de acompanhar a matéria 14 Como uma pessoa que precisa de maior atenção 18 Pouco percebido e quando é, é tratado com mais atenção com intuito de achar que precisa de mais atenção 19 por ser indígena já é motivo para marcarem a sua cara e te cobrar mais 20 Como não sabe de nada, eles acham que saímos do mato e não tem conhecimento de nada. Vê com uma diferença 27 Como indígena, diferente dos outros 33 como uma incógnita a ser desvendado. Os olhares são com desconfiança a meu respeito, colocando-me a prova a todo momento. Alguns deles deixam transparecer o preconceito nas suas declarações. Contudo, há exceção.
Preconceito/Discriminação modificado(a) pelo contato	21 No começo era como uma indígena que veio da aldeia. Hoje em dia, eles me trata como meus colegas da classe, com o mesmo objetivo na nossa vida. Estudar. 22 Eles só olham no começo, depois é igual aos outros alunos 28 No início do curso era visto como índio, alguém que veio da mata, com hábitos primitivos. Hoje não me chamam de índio, todos me conhecem, aprenderam a me respeitar. 30 No início do curso como um incapaz, talvez como um cara que não fosse até do fim do curso. Mas hoje como capaz de chegar onde quero 32 existem, mas são poucos, os que são preconceituosos e olham diferente, mas ao longo vão vendo a responsabilidade que levo o curso e a disciplina e diminuem a implicância.

APÊNDICE IX

Tabela: Como você acha que é percebido pelos seus colegas de curso?

Preconceito/discriminação	4 Alguns dos colegas não conversam comigo 5 Alguns se aproximam e gostam de nós, outros cumprimentam mas mantem afastados. 7 Diferente alguns tem preconceito, porém há outros que não fazem diferença por eu ser indígena. 8 Uma pessoa popular e vencedor apesar de minha história enquanto indígena. 9,17 como índia (como indígena) 12 com olhar diferente, por isso que existe a dedicação de mostrar que nós também somos capazes. 13 Olhares desconfiados 14 Incapaz de exercer o curso o qual está matriculado 16 como indígena que vem da aldeia na cidade, pensando que somos inocentes ou... 18 Um pouco disfarçado. Tentam disfarçar o preconceito, as vezes o faz bem. 19 Uns me apoiam e me ajudam como podem 23 Eles não dizem declaradamente mas muitos nos vê como menos inteligente que eles, porém não são todos 33 Os meus colegas me olham com preconceito. Substima a minha capacidade. Percebo, dentro da sala de aula, um certo incômodo por parte de alguns. É visível a não aceitação em dividir o ambiente acadêmico.
Como qualquer outro colega	2,3,6 Tem um respeito normal entre os colegas 10 Sou taxado como certinho ou chato pois não aceito muito barulho quando estou falando. 11 Um cara muito legal e inteligente também 15 muitas amizades 30 como amigo 24 não tenho nenhum problema 25 Que gosta do curso 31 tímida, mas comunicativa 32 De forma normal. As vezes fazem pergunta, mas por parte deles nunca sofri preconceito.
Diferente dos outros alunos/ Realce da etnicidade	11,27,29 por ser indígena, diferente deles 22 Eles perguntam muito da aldeia, do que a gente faz lá 26 Há pessoas que mantêm distância e também observam o empenho acadêmico, mas a grande

	maioria tem um bom relacionamento e buscam conhecer a realidade indígena 34 Pelo modo como eu sou (índio), estudos, dedicação e desempenho nos estudos
Preconceito/discriminação modificado(a) pelo contato	20 Perguntam como é viver na aldeia e quando nós contamos eles vem que nos somos iguais a eles 21 No começo era diferente também. Poucos conversava comigo, eu era bem calada também, sentia falta de alguém conversa comigo. Ta mudano mais é difícil. 28 No início do curso era visto como índio, alguém que veio da mata, com hábitos primitivos. Hoje não me chamam de índio, todos me conhecem, aprenderam a me respeitar.

ANEXOS

ANEXO I

RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 82, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007

Dispõe sobre criação do Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas “Gurereiros da Caneta” no âmbito da UFMT por um período de cinco anos a partir de 2008.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO o que consta no Processo n.º 23108.019869/07-7, 111/07 – CONSEPE;

CONSIDERANDO a decisão do plenário em sessão realizada no dia 12 de setembro de 2007;

R E S O L V E :

Artigo 1º. Criar o Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas “Gurereiros da Caneta” no âmbito da UFMT por um período de cinco anos a partir de 2008., com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso.

Parágrafo único – Este Programa poderá ser estendido por um período maior após avaliação e apreciação pelos órgãos colegiados superiores.

Artigo 2º. Disponibilizar cem vagas a serem ofertadas e distribuídas da seguinte maneira: dez vagas para o período letivo de 2008, 20 vagas para o período letivo de 2009, 20 vagas para o período letivo de 2010, 25 vagas para o período letivo de 2011 e 25 vagas para o período letivo de 2012.

§ 1º - A criação de sobrevagas, a cada ano, fica condicionada à garantia de permanência do estudante indígena, financiado por programas específicos de inclusão indígena.

§ 2º - A definição dos cursos, a ser enviada ao CONSEPE pela PROEG, ocorrerá após a apreciação da demanda dos povos indígenas e das unidades acadêmicas envolvidas.

Artigo 3º. As vagas serão preenchidas por estudantes de etnias indígenas presentes no Estado de Mato Grosso em Processo Seletivo Específico e Diferenciado a ser organizado pela PROEG.

Artigo 4º. O Programa estará vinculado à PROEG, será coordenado por uma Comissão Interdisciplinar e Interinstitucional e será responsável pelo Acompanhamento Acadêmico dos estudantes indígenas, conforme as normas estabelecidas pelo “Programa Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas da UFMT” (anexo).

Artigo 5º. Esta Resolução entra em vigor nesta data, ficando revogadas as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, em Cuiabá, 12 de setembro de 2007.

Elias Alves de Andrade
Presidente em exercício do CONSEPE

ANEXO DA RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 82/2007
PROGRAMA PERMANENTE DE ACOMPANHAMENTO
DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFMT

O Programa Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (PPAEIND) visa atender os estudantes indígenas que ingressarem na UFMT nos cursos de graduação através de Processo Seletivo Específico e Diferenciado voltado aos povos indígenas do estado de Mato Grosso.

O PPAEIND é parte do Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas na UFMT o qual está vinculado à Pró-reitoria de Ensino de Graduação/PROEG que deverá disponibilizar estrutura e pessoal para auxiliar a execução dos trabalhos.

Para a efetivação das ações do PPAEIND, será nomeada, pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PROEG, uma Comissão responsável pelo Acompanhamento Acadêmico e implementação do Programa.

A Comissão será composta por uma equipe interdisciplinar e interinstitucional constituída por representante(s) das organizações Indígenas de Mato Grosso, do Conselho de Educação Escolar Indígena ligado à Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (CEI/SEDUC/MT), do Setor de Educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) regional, da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) regional, das Unidades Acadêmicas da UFMT e representantes dos cursos que recebem estudantes indígenas.

A comissão reunir-se-á a cada dois meses, ou quando convocada em caráter extraordinário.

A COMISSÃO terá as seguintes competências

- a) Efetuar o acompanhamento acadêmico dos estudantes indígenas em conjunto com os coordenadores e/ou professores orientadores dos mesmos;
- b) Propor ações referentes ao vestibular indígena;
- c) Emitir parecer(es) e relatório(s) referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes indígenas;
- d) Articular ações integradas com as diversas unidades da UFMT, quando se tratar de estudantes indígenas;
- e) Propor programas e projetos específicos que venham a atender a demanda e interesse dos estudantes indígenas;
- f) Propor projetos de complementação de estudos que visem minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas nos conteúdos das disciplinas dos cursos nos quais estão matriculados;
- g) Propor ações (eventos culturais, cursos, seminários, palestras, entre outros) que tratem sobre a temática Diversidade na Universidade, especificamente sobre a presença indígena no Estado do Mato Grosso e nos cursos de graduação da UFMT, visando preparar e sensibilizar a comunidade acadêmica (professores, alunos, servidores) para recepção dos estudantes indígenas que ingressarem nos cursos de graduação da UFMT;
- h) Propor programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para os povos

indígenas do MT com a participação dos estudantes indígenas aprovados no processo seletivo específico, buscando, inclusive, envolver outros estudantes indígenas que já estejam cursando outros cursos na UFMT.

i) Propor parcerias através de um termo de cooperação técnica com a FUNAI com vistas a garantir, da parte deste órgão de assistência indígena, apoio à permanência, participação na Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, participação dos estudantes indígenas nos Processos Seletivos da UFMT Para Os Povos Indígenas do Mato Grosso e outras modalidades de apoio que se fizerem necessários ao atendimento dos interesses dos estudantes indígenas.

j) Propor um termo de cooperação com a FUNASA com vistas à assistência de saúde destes estudantes indígenas durante o período em que estiverem cursando os cursos nos Campi da UFMT.

A COMISSÃO terá as seguintes atribuições:

a) quando no ingresso do candidato na UFMT, realizar reunião com os estudantes para apresentar o Programa de Inclusão e de acompanhamento dos Estudantes Indígenas;

b) orientar na efetivação da matrícula;

c) realizar acompanhamento pedagógico acadêmico individual dos estudantes indígenas;

d) encaminhar Termo de Cooperação aos órgãos que desenvolvem políticas públicas voltadas aos Povos Indígenas no Brasil, sempre que necessário;

e) realizar reuniões periódicas com o(a) coordenador(a) de curso, professor(a) Orientador(a), monitores, bolsistas e estudante indígenas;

f) propor capacitação dos servidores que atuam ou atuarão com os estudantes indígenas;

g) organizar eventos para a comunidade acadêmica que promovam a discussão e reflexão sobre diversidade cultural;

h) propor ações de complementação de estudos (através de projetos específicos) que visem minimizar as dificuldades dos estudantes indígenas naquelas disciplinas que estes demonstrem dificuldades de acompanhamento e entendimento.

i) buscar junto às instituições indígenas e indigenistas, governamentais e não governamentais, apoio a projetos específicos voltados à permanência dos estudantes indígenas na UFMT.

No Programa Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas PAEIND serão atribuições dos coordenadores (as) de curso:

a) Cumprir e fazer cumprir a legislação da UFMT;

b) Indicar, sempre que necessário, o (a) professor (a) orientador (a) que deverá realizar acompanhamento pedagógico do estudante durante o período de realização do curso;

c) Comunicar à Comissão sobre o desempenho, bem como, qualquer outro procedimento relativo ao (s) estudante (s) indígena (s);

d) Acompanhar o (a) professor (a) orientador (a) sempre que necessário na orientação do estudante indígena(s).

Serão atribuições do professor(a) Orientador(a):

a) cumprir e fazer cumprir a legislação da UFMT;

b) atender o(s) estudante(s) indígenas, através de reuniões periódicas ou sempre que necessário;

c) acompanhar e orientar a trajetória acadêmica do estudante (s) indígena(s) ao longo do

curso;

d) emitir pareceres periódicos à coordenação do curso que o aluno está matriculado, sempre que necessário.

e) subsidiar a Comissão sobre o rendimento acadêmico dos estudantes indígenas.

f) propor projetos e ações que visem a minimizar as dificuldades dos estudantes indígenas nos cursos em que estão matriculados.

Serão atribuições dos monitores que integrarem o programa de inclusão indígena:

a) cumprir a legislação da UFMT;

b) atender o(s) estudante(s) indígenas, sob a orientação dos professores que ministram a disciplina e da Comissão;

c) propor projetos e ações que visem a melhoria das práticas de ensino e minimização das dificuldades em relação a apreensão dos conteúdos por parte dos estudantes indígenas.

Serão atribuições dos estudantes indígenas:

a) cumprir a legislação da UFMT;

b) Comparecer junto à Comissão para reuniões de acompanhamento pedagógico, realização de entrevistas, preenchimento de questionários, entrega de relatórios ou por qualquer motivo quando solicitado;

c) Comparecer às reuniões com o Coordenador (a) de curso ou com o professor orientador, quando necessário;

d) Participar dos programas de ensino pesquisa e extensão ou de qualquer outro programa que seja considerado pela UFMT atividade formativa e que contribua com seu desenvolvimento acadêmico;

e) Participar ao longo do curso de graduação no qual estiver matriculado de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados às suas comunidades de origem.

O estudante indígena participante do PPAEIND poderá solicitar trancamento de curso, conforme legislação vigente, observando as seguintes recomendações do PPAEIND:

a) apresentar justificativa de seu pedido acompanhado de uma declaração da sua comunidade de origem (liderança), parecer do(a) professor(a) orientador(a) e do colegiado do curso, acrescido do histórico escolar e formulário específico para este fim encaminhado à Comissão.

ANEXO II

RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 135, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2006.

Dispõe sobre aprovação de sobrevivagas no Curso de Enfermagem e no Curso de Medicina.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal de Mato Grosso, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o que consta no Processo n.º 23108.034180/06-5, 285/06-CONSEPE;

CONSIDERANDO a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 11 de dezembro de 2006;

RESOLVE:

Artigo 1º. Criar 03 (três) vagas no curso de Enfermagem, oferecidas pela Faculdade de Enfermagem, do Campus de Cuiabá, no período letivo de 2007, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso, aprovados em processo seletivo específico.

Artigo 2º. Criar 03 (três) vagas no curso de Medicina, oferecidas pela Faculdade de Medicina, do Campus de Cuiabá, no período letivo de 2007, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso, aprovados em processo seletivo específico.

Artigo 3º. Aprovar a realização de processo seletivo específico para inclusão indígena, nas seis sobrevivagas dos cursos de Enfermagem e Medicina, para o período letivo de 2007.

Artigo 4º. Aprovar o Programa Permanente de Acompanhamento Acadêmico aos estudantes indígenas dos cursos de Medicina e Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, anexo a esta Resolução.

Artigo 5º. Esta Resolução entra em vigor nesta data, ficando revogadas as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, em Cuiabá, 11 de dezembro de 2006.

Elias Alves de Andrade
Presidente em exercício do CONSEPE

**PROGRAMA PERMANENTE DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES
INDÍGENAS DOS CURSOS DE MEDICINA E ENFERMAGEM DA UFMT -
PPAEIND**

O Programa Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (PPAEIND) visa atender os estudantes indígenas que ingressarem na UFMT nos cursos de graduação de medicina e enfermagem, através de Processo Seletivo Específico e Diferenciado voltado aos povos indígenas do estado de Mato Grosso.

Para a efetivação das ações do PPAEIND, será nomeada, pelo Reitor, um Comitê responsável pelo Acompanhamento do Processo Seletivo Específico e Diferenciado para ingresso no período letivo de 2007, e pela implementação deste Programa.

O Processo Seletivo Específico e Diferenciado será composto por uma equipe interdisciplinar formado por representante (s) indígena, representante do Setor de Educação da FUNAI regional (Cuiabá) e Coordenação Geral de Educação Escolar sediada em Brasília CGE/FUNAI, professores das áreas de antropologia, saúde – dos cursos que recebem estudantes indígenas (medicina e enfermagem) - psicologia e educação, preferencialmente especialistas na questão indígena, e/ou que tenham interesse em trabalhar no acompanhamento acadêmico dos estudantes indígenas aprovados no I Vestibular dos Povos Indígenas do Mato Grosso – UFMT.

O COMITÊ terá as seguintes competências:

- a) Efetuar o acompanhamento acadêmico dos estudantes indígenas em conjunto com os coordenadores e/ou professores tutores dos mesmos;
- b) Propor sobre as ações referentes ao vestibular indígena;
- c) Emitir parecer (es) e relatório(s) referentes aos estudantes indígenas;
- d) Articular ações integradas com as diversas unidades da UFMT, quando se tratar de estudantes indígenas;
- e) Propor programas e projetos específicos que venham a atender a demanda e interesse dos estudantes indígenas;
- f) Propor projetos de complementação de estudos que visem minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas nos conteúdos das disciplinas dos cursos nos quais estão matriculados;
- g) Propor ações (eventos culturais, cursos, seminários, palestras, entre outros) que tratem sobre a temática Diversidade na Universidade, especificamente sobre a presença indígena no Estado do Mato Grosso e nos cursos de graduação da UFMT, visando preparar e sensibilizar a comunidade acadêmica (professores, alunos, servidores) para recepção dos estudantes indígenas que ingressarem nos cursos de graduação da UFMT;
- h) Propor programas e projetos de ensino pesquisa e extensão voltados aos povos indígenas do MT com a participação dos estudantes indígenas aprovados no processo de vestibular indígena específico e diferenciado, buscando inclusive envolver outros estudantes indígenas que já estejam cursando outros cursos na UFMT.
- i) Propor parcerias através de um termo de cooperação técnica com a FUNAI/BSB com vistas a garantir, da parte deste órgão de assistência indígena, a divulgação e participação dos estudantes indígenas no I Vestibular Indígena da UFMT. Neste caso específico, considerando

que os seis estudantes aprovados terão bolsa permanência da FUNASA para realização de seus estudos, buscar junto à FUNAI a garantia do transporte, alimentação e estadia durante o processo do vestibular indígena. Caso no Futuro a UFMT estenda o vestibular a outros cursos deverá ser elaborado um outro termo onde a FUNAI através de seus parceiros garantam a permanência dos estudantes indígenas na universidade.

j) Propor um termo de cooperação com a FUNASA com vistas à assistência de saúde destes estudantes indígenas durante o período que estes estiverem cursando os cursos no Campus da UFMT Cuiabá.

O COMITÊ terá as seguintes atribuições:

a) Quando no ingresso do candidato na UFMT, realizar reunião com os estudantes para apresentar o Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas nos Cursos de Enfermagem e Medicina da UFMT, o Programa de Bolsas de Estudos Para Estudantes Indígenas no Ensino Superior na Área de Saúde implementado pela Fundação Nacional de Saúde/FUNASA, Termo de Cooperação UFMT/FUNAI e orientar na efetivação da matrícula;

b) encaminhar relação dos classificados no concurso vestibular para vagas UFMT (Coordenação de Exames Vestibulares/CEV – Pro-Reitoria de Ensino de Graduação/PROEG).

c) realizar acompanhamento pedagógico acadêmico individual dos estudantes indígenas, verificando seu desempenho acadêmico, dificuldades no curso;

encaminhar Termo de Cooperação UFMT/FUNAI e de outros órgãos que desenvolvem políticas públicas voltadas aos Povos Indígenas no Brasil, sempre que necessário;

realizar reuniões periódicas com o(a) coordenador(a) de curso, professor(a) Orientador(a) e estudante indígena;

d) Propor capacitação os servidores (técnico-administrativos e docentes) que atuam ou atuarão com os estudantes indígenas;

organizar eventos para a comunidade acadêmica que promovam a discussão e reflexão sobre diversidade cultural e políticas de ação afirmativa;

e) Propor ações de complementação de estudos (através de projetos específicos) que visem minimizar as dificuldades dos estudantes indígenas naquelas disciplinas que estes demonstrem dificuldades de acompanhamento e entendimento.

buscar junto às instituições indígenas e indigenistas, governamentais e não governamentais apoio a projetos específicos voltados à permanência dos estudantes indígenas na UFMT.

No PPAEIND serão atribuições do coordenador (a) de curso:

a) Cumprir e fazer cumprir a legislação da UFMT;

b) Indicar, sempre que necessário, o (a) professor (a) tutor (a) que deverá realizar acompanhamento pedagógico do estudante durante o período de realização do curso;

realizar junto com o professor tutor a matrícula orientada do (a) estudante indígena;

c) Comunicar ao Comitê sobre o desempenho bem como, qualquer outro procedimento relativo ao (s) estudante (s) indígena (s);

d) Acompanhar o (a) professor (a) tutor (a) sempre que necessário na orientação do estudante indígena(s);

Serão atribuições do professor(a) Tutor(a);

a) Cumprir e fazer cumprir a legislação da UFMT;

b) Atender o(s) estudante(s) indígenas, através de reuniões periódicas ou sempre que necessário;

c) Acompanhar e orientar a trajetória acadêmica do estudante (s) indígena(s) ao longo do

curso;

d) Emitir pareceres periódicos a coordenação do curso que o aluno está matriculado, sempre que necessário.

e) Subsidiar o Comitê sobre o rendimento acadêmico dos estudantes indígenas.

propor projetos e ações que visem a minimizar as dificuldades dos estudantes indígenas nos cursos em que estão matriculados.

Todo o estudante indígena será inserido no programa deverá cumprir e fazer cumprir as determinações do PPAEIND. Os critérios de participação do estudante indígenas no PPAEIND obedecerão à legislação vigente na UFMT, e atenderá aos seguintes procedimentos:

a) Comparecer junto ao Comitê para reuniões de acompanhamento pedagógico, realização de entrevistas, preenchimento de questionários ou por qualquer outro motivo quando solicitado;

b) Comparecer às reuniões do Coordenador (a) de curso ou de seu professor tutor (orientador), sempre que for chamado ou quando necessário;

c) Solicitar trancamento de curso, cancelamento de disciplinas ou qualquer outro procedimento administrativo ao Comitê, mediante preenchimento de formulário próprio juntamente com a justificativa, ciência da sua comunidade de origem e documentação necessária;

d) Manter sua matrícula ativa, conforme orientação do(a) professor (a) tutor (a), coordenador(a) de curso e/ou do Comitê;

e) Participar dos programas de pesquisa, extensão ou de qualquer outro programa que seja considerado pela UFMT atividades formativas, que contribuam com seu desenvolvimento acadêmico.

O estudante indígena participante do PPAEIND poderá solicitar trancamento de curso, conforme legislação vigente e observando as seguintes recomendações do PPAEIND:

a) Apresentar justificativa de seu pedido, juntamente com uma declaração da sua comunidade de origem (liderança), e parecer do(a) professor(a) tutor(a), histórico escolar e preencher formulário específico para este fim ao Comitê;

b) Posteriormente o estudante indígena poderá solicitar outro(s) trancamento (s) de curso conforme legislação da UFMT

No PPAEIND estão previstas tanto ações que dizem respeito ao acompanhamento pedagógico como a permanência dos estudantes indígenas, na UFMT. A permanência do estudante indígena será garantida, entre outros fatores, por auxílio financeiro para sua manutenção no curso de graduação que caberá FUNASA através do Programa de Bolsas de Estudo para estudantes indígenas na área de saúde. Para tal ele deverá atender ao estabelecido no mencionado programa. A bolsa concedida será repassada diretamente ao estudante indígena que deverá gerenciar, aplicar e prestar contas a Funasa através de relatórios. A bolsa garantirá a permanência, destes estudantes, cabendo à UFMT através do Comitê realizar o acompanhamento acadêmico dos mesmos.

O estudante não poderá acumular bolsas remuneradas a não ser aquela prevista no convenio com a FUNASA.

Os Critérios para manutenção do estudante indígena no Programa de Bolsas serão aqueles propostos pela FUNASA, órgão que financiará a bolsa dos seis estudantes.

Os motivos de cancelamento de bolsa serão aqueles estabelecidos pela FUNASA, devidamente orientado pelo Comitê.

O PPAEIND será sediado na PROEG a qual deverá disponibilizar estrutura e pessoal para auxiliar o Comitê em seus trabalhos. Semestralmente deverá apresentar relatório à FUNASA. Anualmente, deverá apresentar relatório circunstanciado das atividades realizadas e do desempenho acadêmico dos estudantes.

Para o ano de 2007, o PPAEIND deverá atender a seis estudantes indígenas, sendo 03 vagas

para o curso de medicina e 03 para o curso de enfermagem

O presente Programa poderá ser revisto anualmente, considerando as especificidades e necessidades que se apresentem.

ANEXO III

RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 48, DE 14 DE MAIO DE 2007

Dispõe sobre aprovação de sobrevagas no Curso de Enfermagem.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO o que consta no Processo n.º 23108.005832/07-1, 32/07-CONSEPE;

CONSIDERANDO a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 14 de maio de 2007;

R E S O L V E :

Artigo 1º. Criar duas vagas no curso de Enfermagem do Campus Universitário de Rondonópolis – CUR, período letivo de 2007, 2º semestre, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso, aprovadas em processo seletivo específico.

Artigo 2º. Criar duas vagas no curso de Enfermagem do Instituto Universitário do Norte Matogrossense - IUNMAT, período letivo de 2007, 2º semestre, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso, aprovadas em processo seletivo específico.

Artigo 3º. Aprovar a realização de processo seletivo específico para a inclusão de estudantes indígenas, nas quatro sobrevagas do curso de Enfermagem, para o período letivo de 2007 – 2º semestre.

Artigo 4º. Aprovar o Programa Permanente de Acompanhamento Acadêmico aos estudantes indígenas do curso de Enfermagem nos *Campi* de Rondonópolis e Sinop.

Artigo 5º. Esta Resolução entra em vigor nesta data, ficando revogadas as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, em Cuiabá, 14 de maio de 2007.

Elias Alves de Andrade
Presidente em exercício do CONSEPE

ANEXO IV

RESOLUÇÃO CD N.º 23, DE 03 DE JULHO DE 2009.

Dispõe sobre homologação do Termo de Cooperação celebrado entre a FUFMT e FUNAI.

O CONSELHO DIRETOR DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas prerrogativas e atribuições e,

CONSIDERANDO o que consta no processo n.º 23108.020450/08-6, CD-30/09;

CONSIDERANDO a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 03 de julho de 2009;

R E S O L V E :

Artigo 1º. Homologar Termo de Cooperação que entre si celebram a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, objetivando o estabelecimento de condições para a cooperação técnico-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a UFMT e a FUNAI para a implementação e o desenvolvimento do Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta” – PROIND na UFMT estabelecido pelas Resoluções CONSEPE 82 e 83, de 12 de setembro de 2007.

Artigo 2º. Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DIRETOR, em Cuiabá, 03 de julho de 2009.

MARIA LÚCIA CAVALI NEDER – Presidente

LUIZ ALBERTO ESTEVES SCALOPPE – Membro

ELIZABETH MADUREIRA SIQUEIRA – Membro

JOSÉ EDUARDO DE AGUILAR S. DO NASCIMENTO – Membro

FLÁVIA MARIA DE BARROS NOGUEIRA – Membro

JAVERT MELO VIEIRA – Membro

DUÍLIO MAIOLINO FILHO - Membro

