



Correspondência aos Autores

<sup>1</sup> Lucélia Peron  
E-mail: [luc.peron@gmail.com](mailto:luc.peron@gmail.com)  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/3558705322071310>

<sup>2</sup> Rosenei Cella  
E-mail: [rosenei.cella@uffs.edu.br](mailto:rosenei.cella@uffs.edu.br)  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/5697409433851732>

<sup>3</sup> Diego Palmeira Rodrigues  
E-mail: [diegopalmeirarodrigues@gmail.com](mailto:diegopalmeirarodrigues@gmail.com)  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/5741776480224254>

Submetido: 11 mar. 2022  
Aceito: 29 out. 2022  
Publicado: 20 abr. 2023

 10.20396/riesup.v11i00.8671268  
e-location: e025004  
ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Provocações para Ressignificar e Descolonizar a Universidade: Uma Análise da Experiência de Estudantes Indígenas da UFFS

Lucélia Peron  <https://orcid.org/0000-0002-3112-9064>

Rosenei Cella  <https://orcid.org/0000-0001-5054-1268>

Diego Palmeira Rodrigues  <https://orcid.org/0000-0002-2431-654X>

### RESUMO

**Introdução:** A presença indígena na educação superior tem se apresentado dentre as pautas atuais das discussões acadêmicas. Apesar de ser uma temática recente, evidencia que precisamos pesquisar e nos conectar com os desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do nosso tempo, para não apenas compreendermos o mundo em que vivemos, mas, sobretudo, para criarmos possibilidades de sua ressignificação. **Objetivo:** Diante disso, este texto tem como objetivo problematizar a universidade, o preconceito, a discriminação e a hegemonia epistemológica eurocêntrica a partir das experiências de estudantes indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). **Metodologia:** O intuito é contribuir nas reflexões sobre o acesso, a permanência, a vivência na universidade e o significado dessa escolarização para os povos indígenas, tomando a perspectiva decolonial como articuladora da análise. Procuramos problematizar as possibilidades que os indígenas, grupo étnico vítima de genocídio, epistemicídio e etnocídio, têm de contribuir para a transformação e ressignificação da universidade ao se fazerem presentes nesse espaço. **Resultado/Conclusão:** Percebemos que os estudantes indígenas ainda enfrentam situações difíceis, que são as relações coloniais e o sofrimento por elas gerado, e que é necessário quebrar paradigmas e construir possibilidades para romper o ciclo de violências ainda em curso.

### PALAVRAS-CHAVE

Indígenas. Educação superior. Perspectiva decolonial.

## Provocations to Give New Meanings and Decolonize the University: An Analysis of the Indigenous Students From the UFFS

### ABSTRACT

**Introduction:** The indigenous presence in higher education has been among the current guidelines of academic discussions. Despite being a recent theme, it shows that we need to research and connect with the educational, cultural, social and political challenges of our time, not only to understand the world we live in, but, above all, to create possibilities for its new meanings. **Objective:** Therefore, this text aims to problematize the university, prejudice, discrimination and Eurocentric epistemological hegemony from the experiences of indigenous students at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS). **Methodology:** The purpose is to contribute to reflections about access, permanence, experience at the university and the meaning of this schooling for indigenous peoples, taking the decolonial perspective as the articulator of the analysis. We seek to problematize the possibilities that indigenous people, an ethnic group victim of genocide, epistemicide and ethnocide, have to contribute to the transformation and new meanings of the university by being present in this space. **Result/Conclusion:** We realize that the indigenous students still face difficult situations, which are colonial relationships and the suffering generated by them, and that it is necessary to break paradigms and build possibilities to break the cycle of violence that is still going on.

### KEYWORDS

Indigenous. UFFS. Higher education. Decolonial perspective.

## Provocaciones para Resignificar y Descolonizar la Universidad: un Análisis de la Experiencia de los Estudiantes Indígenas en la UFFS

### RESUMEN

**Introducción:** La presencia indígena en la educación superior se ha presentado entre las agendas actuales de las discusiones académicas. Aunque es un tema reciente, demuestra que es necesario investigar y conectar con los retos educativos, culturales, sociales y políticos de nuestro tiempo, no sólo para entender el mundo en el que vivimos, sino sobre todo para crear posibilidades de resignificación del mismo. **Objetivo:** Por lo tanto, este texto pretende problematizar la universidad, el prejuicio, la discriminación y la hegemonía epistemológica eurocéntrica a partir de las experiencias de los estudiantes indígenas de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). **Metodología:** El objetivo es contribuir a las reflexiones sobre el acceso, la permanencia, la experiencia en la universidad y el significado de esta escolarización para los pueblos indígenas, tomando la perspectiva decolonial como articuladora del análisis. Buscamos problematizar las posibilidades que tienen los indígenas, grupo étnico víctima de genocidio, epistemicidio y etnocidio, de contribuir a la transformación y resignificación de la universidad al estar presentes en este espacio. **Resultado/Conclusión:** Nos damos cuenta de que los estudiantes indígenas todavía se enfrentan a situaciones difíciles, que son las relaciones coloniales y el sufrimiento generado por ellas, y que es necesario romper paradigmas y construir posibilidades para romper el ciclo de la violencia todavía en curso.

### PALABRAS CLAVE

Indígena. Educación superior. Perspectiva decolonial.

### CRedit

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Investigação, Metodologia, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição: Peron, P.; Cella, R.; Rodrigues, D. P..

Editor de Seção: Maria de Lourdes Pinto de Almeida

## Introdução

[...] nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, as políticas, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. [...] Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós. (PARAÍSO, 2012, p. 26)

O desafio de refletir sobre a universidade e a presença indígena nesta instituição decorre de um longo processo de transformação cultural e educacional da sociedade, como também da compreensão de que já é tempo de promover a efetiva inserção desses indivíduos nos espaços que representam a garantia de direitos, como o direito à educação.

Desde que o Brasil foi colonizado, os povos indígenas sofrem com os massacres e os processos discriminatórios e excludentes. Sob a lógica colonialista, sua cultura, saberes, territórios e sua própria existência foram e seguem sendo ameaçados. Esse processo, que dura mais de 500 anos, tem como consequência o etnocídio e o epistemicídio. Denominado por Espinosa (2007, p. 274) de “genocídio cultural” o etnocídio é conceituado pela autora como um processo que “no se refiere simplemente a asesinatos en masa, sino, sobre todo, al acto de eliminar la existencia de un pueblo y silenciar su interpretación del mundo”. Ou seja, o “etnocídio traduz um extermínio dos traços culturais de um povo, que pode ocasionar sua extinção enquanto grupo humano – praticado principalmente contra comunidades indígenas ou afrodescendentes nos processos de colonialismo” (VIEIRA, 2011, p. 44).

A Declaração de San José, promulgada em 1981, na Costa Rica, chama a atenção para a problemática da perda da identidade cultural da população indígena da América Latina, e explicita que o etnocídio é um complexo processo, que tem raízes históricas, sociais, políticas e econômicas. Em relação à definição expressa no documento:

El etnocidio significa que a un grupo étnico, colectiva o individualmente, se le niega su derecho de disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua. Esto implica una forma extrema de violación masiva de los derechos humanos, particularmente del derecho de los grupos étnicos al respecto de su identidad cultural. (UNESCO, 1981, p. 1)<sup>1</sup>

Associado com a prática da colonização, Vieira (2011) destaca que a intenção do etnocídio é impor uma visão de mundo específica e, para isso, domina-se física, psíquica e culturalmente as populações de determinadas áreas de expansão projetada pelo homem moderno, julgando-as como uma sociedade selvagem, sub-humana, ignorante, incivilizada e atrasada. Com essa dominação, tem-se o estabelecimento de uma relação de “poder através do controle e da destruição do corpo, visando o extermínio de traços culturais responsáveis pela

<sup>1</sup> Tradução da citação: “O etnocídio significa que a um grupo étnico, coletiva ou individualmente, se nega o direito de desfrutar, desenvolver ou transmitir sua própria cultura e sua própria língua. Isso implica uma forma extrema de violação massiva dos direitos humanos, particularmente do direito dos grupos étnicos acerca de sua identidade cultural.”

perpetuação de um grupo humano, que pode levar à extinção de uma etnia” (VIEIRA, 2011, p. 39).

Já o epistemicídio, de acordo com Boaventura de Santos (2019), é o afastamento e a invalidação da construção dos saberes dos povos não brancos. Isso acontece quando uma cultura se sobrepõe à outra, criando formas de dominação política e ideológica para se desqualificar o conhecimento do outro. Essa dominação inferioriza esse conhecimento a ponto de abalar a autoestima de seus originais detentores e até mudar a sua forma de pensar. Com esse processo, que pode ser chamado de colonização, o conhecimento produzido por outras culturas passa a ser entendido como algo menor, e esses sujeitos se sentem inferiorizados por pensar da maneira como pensam. Ainda segundo o autor, o epistemicídio pode ser compreendido como um ataque aos sistemas de pensamento e aos conhecimentos de certas populações, as quais são vistas como primitivas, atrasadas, hereges e imorais.

Para Santos (2007), os conhecimentos populares, camponeses ou indígenas não são considerados conhecimentos relevantes por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. Imagina-se que esses conhecimentos sejam crenças, opiniões, entendimentos intuitivos ou subjetivos, e que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. E assim, tanto os conhecimentos quanto seus atores tornam-se invisíveis.

O epistemicídio deixou marcas profundas, que podem ser percebidas na forma como se deu, ou não, a preservação dos saberes e modos de vida dos povos indígenas. De acordo com Baniwa (2019), quando os povos indígenas foram proibidos de utilizar os seus próprios idiomas dentro de seus territórios ou quando foram obrigados a aprender técnicas que visavam a sua transformação em trabalhadores rurais, houve uma estratégia de colonização que usou o Estado, as igrejas e o capitalismo para promover o epistemicídio dos saberes e tradições dos povos indígenas no Brasil.

A igreja duvidava que indígenas tivessem alma. Portanto, poderia matá-los e escravizá-los. O Estado alegava que as terras ocupadas pelos povos indígenas não lhes pertenciam realmente, e o capitalismo criava a visão de que essas terras eram locais sem produção porque os indígenas eram, ou ainda são, considerados preguiçosos e improdutivos. Portanto, era justo tomá-las, como exemplifica Baniwa (2006). Todos esses argumentos foram usados para justificar os massacres e a destruição dos conhecimentos milenares. O epistemicídio é verdadeiro e ainda acontece atualmente. Os direitos dos povos indígenas foram conquistados há menos de 40 anos, e ainda existem recorrentes ataques contra eles, completa Baniwa.

Segundo Grosfoguel (2007, p. 32), o racismo em âmbito social, político e econômico é muito reconhecido, mas o epistêmico é “um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (*ibidem*). Ele age privilegiando a tradição de pensamento dos homens brancos ocidentais como sendo a “única e legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à universalidade e à verdade,

inferiorizando todas as tradições “outras” como bárbaras, primitivas e subdesenvolvidas” (*ibidem*). Além disso, segundo o autor, há mais de 500 anos, corpos masculinos brancos “desautorizam as vozes críticas provenientes dos pensadores de grupos subalternos inferiorizados” (*ibidem*) e fortalecem o privilégio epistêmico das identidades brancas eurocentradas ao ponto de invisibilizar-se como hegemônicas.

No Brasil, temos um histórico de exclusão, violências, torturas, e trabalhos forçados que levou à destruição de muitas comunidades indígenas. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, art. 231). Com isso, se fortaleceram as lutas pela garantia de seus direitos, entre os quais à educação, em todos os níveis de ensino.

Em relação ao acesso à educação superior para os indígenas, esse tema ganhou ênfase a partir das políticas educacionais mais recentes, incluindo as políticas de ações afirmativas. Tais políticas garantem legalmente que o acesso à educação seja um direito de todas as pessoas, possibilitando que tenhamos novos sujeitos disputando espaço na universidade e pressionando o Estado brasileiro a assumir a responsabilidade de desenvolver ações para reduzir as desigualdades entre brancos, negros e indígenas. De acordo com Silva (2018), isso tem promovido um processo de conquistas de direitos historicamente negados a essas populações, e a universidade passa a ser percebida como um espaço estratégico de formação das populações racialmente discriminadas e empobrecidas.

Com o ingresso de negros, indígenas e quilombolas nas universidades, Silva (2018) destaca a necessidade de mudanças epistemológicas, pois, com a presença desses sujeitos, abre-se a agenda da descolonização do conhecimento acadêmico e inicia-se então um processo de construção do respeito às diferenças a partir de uma diversidade de narrativas, lógicas e epistemologias.

Com o acesso dos povos indígenas à educação superior, é necessário que as instituições reconheçam que

estão diante de outras formas de conhecimentos, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas. Se não se considerar a dimensão epistemológica, ontológica e cosmológica dos saberes indígenas, a questão se torna mero problema processual, administrativo e burocrático. O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias. (BANIWA, 2019, p. 186)

O desafio epistemológico consiste, segundo Ribeiro e Beretta (2020), no reconhecimento da existência de outras visões de mundo, da validade de outros saberes e outras formas de conhecimentos. Desse encontro, uma nova dinâmica deve surgir para poder

transformar as estruturas historicamente construídas e trabalhar a descolonização dos saberes. Contudo, a participação desses sujeitos na construção do próprio processo pedagógico acadêmico é condição necessária para que os processos colonizadores não se perpetuem, e para que as políticas afirmativas sejam verdadeiramente transformadoras da realidade constatada em suas premissas.

Com essa nova realidade, os significados de educação, conhecimento, estudantes, professores, ensino, aprendizagem, grupos culturais, precisam ser analisados, questionados e problematizados, “porque podemos mostrar ‘como os discursos se tornaram verdadeiros’, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados” (PARAÍSO, 2012, p. 28). A partir disso, novos discursos e novos significados poderão ser difundidos nas instituições e espaços educativos, por outras pessoas.

Considerando que somos resultado das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações e dos modos de subjetivação, é fundamental compreendermos que, nas instituições de ensino, nos currículos, nos livros didáticos, nos vínculos estabelecidos e nos mais diversos artefatos, estão presentes relações de poder de diferentes tipos. Portanto, é hora de estabelecermos outros modos de pensar, pesquisar, escrever, significar, produzir e divulgar a educação (PARAÍSO, 2012).

Tomando a universidade como um espaço privilegiado para o diálogo, não só de ideias, mas, sobretudo, de culturas, civilizações e cosmovisões, Baniwa (2019) destaca a necessidade de fortalecer o tão necessário diálogo entre culturas e civilizações. Para o autor, conhecer o que os brancos pensam sobre os indígenas e como estes se relacionam com esse modo de pensar dos brancos sobre eles, permitirá, a médio prazo, buscar caminhos para aproximar a compreensão das diferentes racionalidades e modos de vida ainda muito distantes. Ainda segundo Baniwa, os indígenas esperam adquirir novos e significativos conhecimentos na universidade, no entanto, carregam a preocupação de que sua cultura e saberes não são valorizados no âmbito acadêmico.

Diante desse cenário, é fundamental os seguintes questionamentos: é possível, a partir da presença indígena na educação superior, transformar a universidade em um lugar de superação da hegemonia e da colonialidade? Que possibilidades esse grupo étnico, vítima de genocídio, etnocídio e epistemicídio, tem de ocupar o espaço acadêmico? Pretendemos problematizar essas questões a partir de relatos de experiências de estudantes indígenas que frequentam a educação superior, em diálogo com a literatura decolonial.

As narrativas apresentadas ao longo do texto são de estudantes que ingressaram na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) por meio do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). Criado em 2013, o PIN tem como objetivo

[...] promover os valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação

do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na Universidade. (UFFS, Resolução N° 33/2013 – CONSUNI, p. 2)

O PIN prevê formas diferenciadas para o ingresso de indígenas nos cursos de graduação e de pós-graduação ofertados na UFFS. Na graduação, estabelece três formas: I - via Enem/SiSU, processo no qual são ofertadas vagas nos grupos que se autodeclararam PPI (pretos, pardos ou indígenas) e no grupo A2, em que é feita a reserva de uma vaga por curso para estudantes indígenas; II - mediante Processo Seletivo Exclusivo Indígena, no qual são ofertadas duas vagas suplementares por curso, exceto aqueles que a universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares e III - mediante Processo Seletivo Especial, para atender demandas específicas. Na pós-graduação, é feita a reserva de duas vagas em cada um dos cursos *lato sensu* e *stricto sensu* ofertados pela UFFS, para candidatos autodeclarados indígenas, classificados no processo seletivo. Prevê também que, não havendo candidatos indígenas para ocuparem essas vagas, elas sejam preenchidas pelos demais candidatos, na ordem de sua classificação (UFFS, Resolução N° 33/2013 – CONSUNI). É importante esclarecer que, neste texto, trataremos especificamente da graduação.

Em 2014 foi realizado o primeiro processo seletivo exclusivo indígena, para ingresso nos cursos de graduação no ano de 2015. Abrangendo cinco dos seus seis *campi*: Cerro Largo e Erechim, no estado do Rio Grande do Sul; Laranjeiras do Sul e Realeza, no estado do Paraná; e Chapecó, no estado de Santa Catarina, o processo seletivo exclusivo já ofertou mais de 600 vagas, superando o número de 2.300 candidatos inscritos e 385 matrículas realizadas nos diversos cursos de graduação. Além desses, nesse mesmo período (2015-2022), mais 163 candidatos autodeclarados indígenas realizaram matrícula pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2022, são 458 indígenas com matrícula ativa e frequentando os cursos de graduação na instituição.

Também é importante mencionar que o PIN prevê uma série de ações para garantir a permanência dos estudantes indígenas na universidade. Dentre elas, podemos citar: apoio acadêmico (monitorias de ensino específicas, acompanhamento psico-sócio-pedagógico); promoção da educação das relações étnico-raciais por meio de cursos de formação; apoio financeiro/oferta de bolsas e auxílios; disponibilização de espaço físico de referência permanente, apropriado à orientação, acompanhamento, desenvolvimento de atividades pedagógicas e socialização dos estudantes indígenas e oferta de componentes curriculares destinados exclusivamente para os estudantes indígenas, principalmente nos dois semestres iniciais, conforme demanda de cada *campus* (UFFS, Resolução N° 33/2013 – CONSUNI).

O que temos percebido, é que a inserção dos indígenas na universidade se configura como um processo gradativo e que demanda mudanças culturais, curriculares, epistemológicas e nas relações interpessoais. Para a efetiva inclusão desses estudantes, é necessário propiciar e manter as políticas de equidade, bem como sensibilizar os profissionais envolvidos, como também os demais estudantes, de que a educação é um direito e todos podem contribuir na sua efetivação.

As narrativas que serão apresentadas neste texto foram escritas pelos estudantes indígenas da graduação, no ano de 2021, para a elaboração do segundo relatório de avaliação do PIN. A coleta dos dados foi realizada a partir de um questionário on-line, feito pelo *Google Forms* e enviado, via e-mail, para os 200 estudantes indígenas que estavam com matrícula ativa nos cursos de da graduação da UFFS. O questionário tinha como intenção, identificar a percepção dos estudantes a respeito dos processos seletivos de ingresso, da inserção na universidade, das ações de permanência, do desempenho acadêmico, além de levantar sugestões para qualificação da política indígena da instituição. Responderam o questionário 90 indígenas matriculados em dezessete diferentes cursos – Administração, Agronomia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Filosofia, Geografia, História, Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Letras: Português e Espanhol, Matemática, Medicina, Nutrição e Pedagogia – nos seis *campi* da UFFS. Vale destacar que as narrativas mobilizam memórias sobre as experiências vivenciadas por esses estudantes na universidade. Para preservar suas identidades, utiliza-se a denominação “estudante” e um número para identificar cada narrativa.

Ressaltamos que este texto é resultado dos estudos e reflexões realizadas no Grupo de Estudos em Políticas Públicas Educacionais da UFFS (GEPPEU), coordenado pelos autores deste artigo, e da experiência destes como servidores técnicos da UFFS que atuam na implementação do PIN, recepção e acompanhamento dos estudantes indígenas na instituição.

O texto está estruturado em três partes, tendo como fios condutores a universidade, as narrativas dos estudantes indígenas e o entendimento que outras epistemologias podem auxiliar na proposição de espaços educativos democráticos, que fortaleçam a pluralidade e a alteridade dos sujeitos.

### Com a Palavra: As/os Estudantes!

Ao refletirmos sobre a universidade, é preciso considerar que sua história e seus agentes possuem um capital cultural que está alicerçado em uma concepção de mundo eurocêntrica e racista. No entanto, o ingresso de indígenas na educação superior tem provocado mudanças em algumas dinâmicas das instituições, e fomentado o debate sobre como essa presença tem sido vivenciada e como ela pode contribuir para mudar e ressignificar o espaço acadêmico.

O modelo de educação implementado no Brasil durante o período de colonização, e que perdura até hoje, é destinado para

indivíduos tidos como “universais”, isto é, as suas estruturas materiais e imateriais são pensadas a partir do conhecimento de culturas ocidentais brancas, no padrão iluminista de “ser humano”, com ênfase na imagem do colonizador, que negam ou invisibilizam identidades, diversidades e saberes daqueles que são

os “outros”, como populações indígenas e negras. (VICENZI; PICOLLI, 2022, p. 7)

“Os outros”, conforme analisado por Butler (2015), foi um pensamento utilizado pelos colonizadores para não reconhecer os povos indígenas ou negros, por isso, compreendiam que as vidas desses sujeitos poderiam ser lesadas, destruídas ou negligenciadas até a morte. Esse entendimento, segundo a autora, reproduziu não só a precariedade das condições sociais e econômicas, mas também a dicotomia entre inferiores e superiores.

Para Vicenzi e Picolli (2022), os indígenas sentem na pele as injustiças que seu grupo e, por consequência, eles e elas, individualmente, sofrem. Convivem, cotidianamente,

com manifestações diversas de violências: estigmatizações, preconceitos, desvalorização de sua visão de mundo e de seus saberes tradicionais (epistemicídio), violências físicas, desumanização e, inclusive, genocídio. Por serem indígenas são, o tempo todo, chamados e chamadas a deixarem de ser, a assumirem como sua a cultura eurocêntrica. (VICENZI; PICOLLI, 2022, p. 10)

Como os processos de ensino e de aprendizagem não ocorrem de forma independente, sem a interferência das relações sociais já estabelecidas na sociedade, a universidade, mesmo garantindo acesso diferenciado para este público, continua não valorizando sua cultura, modos de vida e saberes. Também parece desacreditar no potencial indígena como grupo político, social, cultural e de direitos, por isso continua desenvolvendo atitudes preconceituosas. Contudo, os indígenas apostam na ocupação da universidade como uma possibilidade de resistir à indiferença e às diversas formas de opressão que ainda sofrem. Opressão que, conforme destaca Santos (2010), não é natural, mas historicamente constituída.

Assim, perspectivas epistemológicas que naturalizam ou justificam as desigualdades historicamente construídas e que negam a validade de formas de elaboração e de validação de outros conhecimentos, bem como de significação do real, devem ser substituídas por outras, alternativas à hegemônica e eurocêntrica (SANTOS, 2010). Diante disso, a decolonialidade se apresenta não só como uma nova opção epistemológica, mas como uma “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (MIGNOLO, 2008, p. 250).

Para Mignolo (2008), a perspectiva decolonial se abre para as culturas e conhecimentos que foram colonizados e desprestigiados como bárbaros, primitivos e místicos e, quando utilizada na educação, envolve o ato de pensar e a busca por alternativas para construção de novos percursos, que fortaleçam histórias outras, provenientes de diferentes partes do planeta, fortalecendo a aprendizagem a partir do outro. O autor defende que a descolonização epistemológica é necessária para dar lugar a uma nova comunicação intercultural, a partir da troca de experiências e significados que se fundamentam em outras racionalidades.

Superar a dicotomia entre os que “podem falar”, e os que estão “proibidos de falar” (SPIVAK, 2010), é urgente e necessário para que se possa, no espaço universitário, fortalecer

outros conhecimentos, modos de vida e de pensar. No entanto, esse encontro com o “outro”, conforme destacam Vicenzi e Picolli (2022), nos provoca a sair de uma zona de conforto epistêmico, pois nesse encontro podemos aprender algo que não gostaríamos de aprender, como por exemplo, algo sobre as injustiças de que somos vítimas ou algo sobre os privilégios que desfrutamos em razão de injustiças cometidas para com o outro.

Se considerarmos que a universidade é um local de disputas entre indígenas e não-indígenas, que experiências os estudantes indígenas têm vivenciado no contexto universitário? A partir dessas experiências, que outras universidades serão possíveis existir?

A negação à permanência de estudantes indígenas é sentida nas atitudes dos colegas, nas posturas dos servidores e nas normas institucionais colonialistas, como expressa o estudante:

A discriminação por ser indígena não possibilita a construção de uma relação com os colegas brancos. Além do preconceito dos colegas, tem o preconceito dos professores também. A universidade não tem conhecimento do nosso contexto, realidade, forma de vida e saberes. Diariamente sofremos racismo, somos diminuídos perante aos demais e colegas, e servidores não aceitam as cotas para os indígenas. (Estudante 1)

Percebemos que precisamos desaprender o que aprendemos com a colonização e alterar nosso imaginário, desnaturalizando as formas colonialistas de relações entre os seres humanos.

A colonialidade ainda tem sido reproduzida nas universidades brasileiras invisibilizando saberes, experiências, percepções e modos de vida daqueles/as que são considerados/as inferiores na perspectiva da modernidade. Os povos indígenas compõem um desses segmentos discriminados, que lutam diariamente para serem reconhecidos integralmente, inclusive em suas epistemes (VIANA *et. al*, 2019).

A exclusão, como “uma estrutura profunda de ordem psíquica, cognitiva, ontológica e não meramente socioeconômica” (SEGATO, 2006, p. 81), também está presente e é sentida diariamente:

Os olhares de estranheza dos colegas, do tipo, o que é que esses índios estão fazendo aqui?, é horrível. É praticamente impossível fazer amizade com os nossos colegas de sala. Estou no curso há 4 anos e só duas colegas conversam comigo. Quando tem trabalho em grupo, se os professores não fazem sorteio, eu fico sempre sozinha. Quando eu tenho dúvida e pergunto para os professores, parece que só eu não entendi, que eu que sou a burra. Também a língua é uma grande dificuldade que estamos enfrentando, porque muitas palavras que falam em português não existem no nosso idioma kaingang. Ler e interpretar os textos, acompanhar as explicações dos professores, é muito difícil. (Estudante 3)

O pouco diálogo e interação dificulta as possibilidades de inclusão dos estudantes e também dos seus saberes/conhecimentos no ambiente universitário. E, ao se estudar somente visões eurocêntricas e vivenciar processos pedagógicos exclusivamente para os não

indígenas, “naturaliza-se e sacraliza-se a visão do colonizador, da sociedade e da cultura do homem branco, de modo indiferente à presença de alunos indígenas, cujas tradições são invisibilizadas” (VICENZI; PICOLLI, 2022, p. 11).

Notamos que a memória da vivência na universidade provoca dor e sofrimento, que “tem como causa o fato de se ter nascido indígena em um país de privilégios de branquitude, forjado pela democracia racial e com suas estruturas e seu cotidiano marcado pelo racismo e pelo preconceito” (*idem*, p. 11-12).

Em relação à língua, Herbetta e Nazareno (2020) destacam que, na maioria dos casos, o português é a segunda língua dos estudantes indígenas e, ao pertencerem a povos de tradição oral, possuem normalmente muitas dificuldades em lidar com a escrita. No entanto, esse fato não é considerado pela maioria dos professores no trato com os estudantes indígenas.

O desejo é que

em cada disciplina minha cultura fosse respeitada e que também estudássemos um pouco sobre nossos saberes. Sinto falta de não ter nenhum professor indígena. São todos brancos. Queria ter mais lugar de fala e também que a diversidade cultural pudesse ser mostrada, sem preconceitos. Gostaria que tivesse espaço para socializarmos nossos saberes e conhecimentos, as danças, os cantos, as artes, para nós indígenas se expressar e também nos sentir melhor. Que a universidade nos enxergue não só como pessoas que buscam diplomas, mas como seres humanos que estão atrás de realizar os seus sonhos e de toda uma família/comunidade. É importante que se promova debates sobre a diversidade de povos, culturas, saberes, ancestralidade, visões de mundo, para ir quebrando os estereótipos e preconceitos. (Estudante 5)

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 78, proponha que os sistemas de ensino, em colaboração com os órgãos de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolvam programas integrados de ensino e pesquisa, para proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, no relato anterior, o estudante destaca que a universidade não realiza ações para integrar, valorizar e fortalecer a identidade, a cultura e a história das sociedades indígenas, como previsto na legislação.

A descolonização do currículo eurocêntrico que é permeado pela episteme de subordinação de povos, linguagens e conhecimentos é tarefa urgente e necessária. Significa avançarmos e transgredirmos as fronteiras epistemológicas do colonizador e do colonialismo para uma educação com ações pedagógicas para a diversidade, educação das relações étnico-raciais e interculturalidade, que inclui os conhecimentos, os saberes tradicionais e as dinâmicas sociais de cada cultura (VICENZI; PICOLLI, 2022).

Para Santos (2010), com o epistemicídio praticado nos últimos cinco séculos, desperdiçamos uma imensa quantidade de experiências cognitivas, por isso, os desafios se

acumulam no cotidiano e na experiência de sala de aula, pois há um conjunto de vozes não-hegemônicas que foram abafadas e que precisam ser convocadas ao debate. Segundo o autor, uma forma de combater o epistemicídio é enxergar o mundo e seus saberes sob outra perspectiva, tendo em mente que os povos e grupos que não estão em local de dominância também devem ter seus conhecimentos respeitados.

Quanto mais se amplia o direito à educação, universalizando a educação básica e democratizando o acesso à educação superior, maior é o número de sujeitos, antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento, que ingressam nos espaços escolares. Eles chegam com os seus saberes, demandas políticas, modos e condições de vida, sofrimentos, vitórias e questionam os currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012).

Em relação ao desejo de ter professores que sejam indígenas, Figueiredo e Grosfoguel (2007) destacam que uma questão importante e que precisa ser enfrentada com urgência no contexto atual, é como aumentar o número de professores negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras, pois não se faz inclusão numa universidade em que o corpo docente tem uma composição racial tão distante do atual corpo discente.

A vontade de estar na universidade é uma força impulsionadora para enfrentar e ressignificar os momentos de sofrimento:

Eu caí num mundo que não era meu. Tudo é muito difícil. A distância da comunidade, a saudade da família, não conseguir interagir com os colegas, a cultura, a falta do diálogo entre conhecimento acadêmico e os saberes e cultura do meu povo. No dia a dia da universidade, tudo é Gmail, portal do aluno e Moodle. Mas mesmo assim quero ficar, porque sei que o que eu estou aprendendo vai me ajudar a resolver vários problemas da minha comunidade. Já compartilho os conhecimentos que adquiri com minha família e amigos. Meus filhos leem os livros que eu pego pra estudar e isso já ajuda eles com novas aprendizagens. (Estudante 2)

Estar na universidade, pelo seu prestígio social, suas inteligências e potencialidades, também é um desejo dos ditos excluídos. Marcando presença nesse espaço, eles começam a reagir de forma diferente e lançam mão de estratégias coletivas e individuais para se fortalecerem. Portanto, a descolonização do espaço acadêmico implica conflito, confronto, negociações, mas produz algo novo. Ela se insere em outros processos maiores e mais profundos de descolonização, que é a descolonização do poder, do ser e do saber (GOMES, 2012).

Compreender que estamos convivendo com a possibilidade de que diferentes culturas e conhecimentos podem dialogar no espaço universitário, é um passo importante para reconhecer a inclusão dos “oprimidos” e “condenados” nas instituições. Para Walsh (2009), as lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo firmar contribuem com a perspectiva da construção de pedagogias e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente

distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. Para a autora, pensando a partir e com as lutas desses grupos, será possível alterar o valor humano desses seres, que historicamente foram marcados por sua cor e suas raízes ancestrais. Contudo, para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. Só assim, a partir de processos de (des)aprendizagem, invenção, intervenção e ação é que poderemos efetivar novas pedagogias.

A aposta num futuro diferente também é o que motiva os indígenas a quererem estar na universidade:

Acho que a universidade vem sendo um grande espaço não só de luta para nós indígenas, como também de grande importância para a construção de um diálogo com a sociedade. Pra mim, os conhecimentos que aqui estou adquirindo contribuem para que eu possa entender a realidade não indígenas. E os saberes que eu compartilho, mesmo que sejam poucos, faz com que os não indígenas conheçam um pouquinho mais do meu povo e cultura. Então, o fato de estarmos na universidade está abrindo outros caminhos para as novas gerações, tanto indígenas quanto não indígenas. (Estudante 4)

Vivemos num tempo de muitos desafios onde, diariamente, somos demandados pelas múltiplas lutas de diversos grupos e pela alteridade dos/as “diferentes” que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências. Diante disso, é importante nos juntarmos a todos esses/as “diferentes” e buscarmos maneiras de encontrar e criar linguagens no território educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências, pois sabemos que a teorização cultural e social, os movimentos sociais, a pedagogia e a educação não podem ser mais os mesmos (PARAÍSO, 2012).

Depreendemos que, diariamente, os estudantes indígenas esbarram em aspectos da colonialidade do poder, do saber e do ser, por isso, compreender como eles se veem e como são vistos no mundo acadêmico ajuda a forçar mudanças nas bases normativas e epistêmicas da universidade. A partir das experiências apresentadas, somos levados a pensar sobre: Onde agir para alterar essa situação? Segundo Mignolo (2020), devemos agir na educação, na mídia e em todos os espaços possíveis, nos quais a cultura se transforma em uma questão de poder, dominação e libertação.

Enfatizando que os “outros” nos incitam a pensar e nos mostram que os silêncios devem nos perturbar, Baniwa (2006) defende que, apesar de estarmos longe de construir aproximações entre os saberes, culturas e modos de vida, que seguem separados por fronteiras rígidas, as lutas indígenas pelo reconhecimento cotidiano de suas histórias e saberes diferenciados, bem como à luta contra o preconceito, têm agora na arena universitária seu principal campo de batalhas. E por isso seguem enfrentando as dificuldades diárias e se fortalecendo.

É possível perceber que a presença e a participação dos indígenas nas universidades estão causando uma “desordem” da homogeneidade e, conseqüentemente, fortalecendo a

dimensão da diversidade, alterando a demografia acadêmica e reformulando a cultura universitária pelo reconhecimento dos diferentes sujeitos e saberes.

## Considerações Finais

Apesar de o tema da presença indígena na universidade ser bastante novo nas discussões acadêmicas, ele tem demandado a necessidade de estudos e pesquisas que conectem as instituições aos desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do nosso tempo, para não apenas compreendermos o mundo em que vivemos, mas, sobretudo, para criarmos possibilidades de sua ressignificação.

Não há dúvida de que são grandes os desafios a serem enfrentados para fazer o Brasil superar a colonialidade que permanece ativa na nossa contemporaneidade. Mesmo que as universidades estejam adotando políticas voltadas à ampliação das oportunidades de acesso aos cursos de graduação e pós-graduação para indígenas, persiste uma grande dificuldade de se efetivar mudanças atitudinais, curriculares e epistemológicas que valorizem a diversidade étnico-racial e contemple as diferentes culturas, saberes, fazeres e cosmovisões. Contudo, precisamos ter em mente que, temos outra universidade no século XXI, diferenciada pela recente entrada de uma diversidade de sujeitos – negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência – os quais historicamente estavam de fora desse espaço. E, com isso, os conhecimentos produzidos por esses sujeitos também precisam circular nela.

A conquista da inserção desses sujeitos nesse prestigiado espaço que é a universidade, é um passo decisivo, mas não suficiente para superarmos as atitudes preconceituosas praticadas no cotidiano universitário. Dessa forma, precisamos pensar sobre os novos desafios postos à universidade diante da presença de um público diverso e construir possibilidades para descolonizar o imaginário, as atitudes, as pedagogias e as epistemologias.

As experiências, como as relatadas neste texto, talvez possam abrir caminhos para que as vozes ainda não reconhecidas, não porque elas não existem, mas porque ainda não somos capazes de ouvi-las, possam, gradualmente, ir modificando a forma como olhamos, ouvimos e lemos o espaço universitário. Talvez possam contribuir, também, para a valorização da riqueza epistêmica, social, política e cultural, que, há anos, têm sido desperdiçadas.

É necessário que ações como o PIN da UFFS sejam desenvolvidas e que avancemos na questão da permanência e do sucesso dos estudantes indígenas, bem como, conforme Figueiredo e Grosfoguel (2007), buscar a formação de quadros docentes universitários que tenham em sua composição professores indígenas. Além disso, é preciso desenvolver estudos/pesquisas e programas/ações que propiciem visibilidade aos estudantes indígenas e demais grupos historicamente invisibilizados.

## Referências

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. Revista do PPGCS – UFRB – **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3KVMREv>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: <https://bit.ly/3mS20Po>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- ESPINOSA, Monica. Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3AflWPd>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Cienc. Cult.** São Paulo, v. 59, n. 2 abr./jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3KQQKe5>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2S8yq6O>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.** São Paulo v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Tradução: Flávia Gouveia. Disponível em: <https://bit.ly/3GWU2eA>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- HERBETTA, Alexandre Ferraz; NAZARENO, Elias. Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 20, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3KPZVLT>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 239-252, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3N1bQJp>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa Rodrigues Alves; BERETTA, Regina Célia de Souza. Interculturalidade, Descolonização e a Educação Superior Indígena no Brasil. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, e20011002, set./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/41owQ15>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** – CEBRAP, n. 79, p. 71-94. nov. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/43MRWb1>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. *E-book*.

SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 76-87, dez./fev. 2005-2006.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, out./jan. 2017-2018. Disponível em: <https://bit.ly/3LiMYvB>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SPIVAK, Gayatri. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

UNESCO. **La UNESCO y la lucha contra el etnocidio**: declaración de San José. *In*: Réunion d'experts sur l'ethno-développement et l'ethnocide en Amérique Latine. San José, 1981. Disponível em: <https://bit.ly/41MhCma>. Acesso em: 12 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução Nº 33/CONSUNI/UFFS/2013**. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: UFFS, [2013]. Disponível em: <https://bit.ly/40s7XAm>. Acesso em: 1 ago. 2022.

VIANA, Ilicia *et al.* Colonialidade, invisibilização e potencialidades: Experiências de indígenas no ensino superior. **Psicologia Política**. v. 19. n. 46. p. 602-614, set./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/41OLpuJ>. Acesso em: 2 ago. 2022.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. Escola, ressignificação, descolonização: narrativas de estudantes Kaingang na fronteira Sul do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta

Grossa, v. 17, e2219356, 1-23, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/41Ioz7L>. Acesso em: 1 ago. 2022.

VIEIRA, Gustavo J. Correia. Breves notas sobre a concepção de etnocídio e seu contexto como violação de direitos humanos. **Lex Humana**, Petrópolis, v. 3, n. 1, p. 36-49, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3GZZdKX>. Acesso em: 2 ago. 2022.

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