



Revista Cocar. Edição Especial. N.44/2025 p. 1-15

ISSN: 2237-0315

Dossiê: Razão, filosofia, arte e cultura: a formação humana em debate

A problematização da cultura e da racionalidade moderna: o que a presença de indígenas na educação superior nos ensina

The problematization of modern culture and rationality: what the presence of indigenous people in higher education has taught us

José Licínio Backes

Ruth Pavan

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Campo Grande – Brasil

Resumo

Neste artigo, inspirado em um conjunto de autores que criticam a pretensão universalista e exclusivista da epistemologia moderna/ocidental, objetiva-se mostrar como os indígenas, ao entrarem na pós-graduação stricto sensu de excelência, afirmam seus conhecimentos e cultura e questionam sistematicamente a suposta universalidade da cultura e do conhecimento ocidental. Tendo por base a análise qualitativa de teses e dissertações desenvolvidas por indígenas em programas de pós-graduação de excelência, os resultados indicam que os indígenas se valem de perspectivas epistêmicas próprias, levando seus conhecimentos para o contexto da universidade, ao mesmo tempo em que se apropriam de conhecimentos ocidentais, para fortalecerem-se em diferentes dimensões. Assim, entre outras coisas, ensinam-nos que a lógica moderna/ocidental não é universal e superior epistemológica e culturalmente.

Palavras-chave: indígenas, pós-graduação, conhecimentos.

Abstract

This article, inspired by a group of authors who criticize the universalist and exclusivist pretensions of modern/Western epistemology, aims to show how Indigenous people, upon entering top-ranked graduate programs, affirm their knowledge and culture and systematically question the alleged universality of Western culture and knowledge. Based on a qualitative analysis of dissertations and theses written by Indigenous students in top-ranked graduate programs, the results have shown that Indigenous people rely on their own epistemic perspectives, bringing their knowledge to the university context while simultaneously integrating Western knowledge to strengthen themselves in different dimensions. In this way, they have taught us, among other things, that modern/Western logic is neither universal nor epistemologically and culturally superior.

Keywords: Indigenous people, postgraduate studies, knowledge.

1 Introdução

A universidade brasileira, graças à luta histórica dos povos indígenas, tem sido levada a adotar ações afirmativas que ampliam a presença indígena. Nos últimos anos, os programas de pós-graduação, incluindo os de excelência, também têm sido pressionados a adotar ações afirmativas, reservando vagas para indígenas (Bonin, 2022). Com isso, o caráter monológico da universidade está sendo questionado, e a presença da elite branca e dos conhecimentos euro/norte-centrados tem deixado de ser exclusiva (Bergamaschi e Calazans, 2024).

Porém, a participação indígena não se dá sem tensões, pois os indígenas sistematicamente sofrem violência no contexto da universidade, e práticas assimilaçãoistas, discriminatórias e integracionistas ainda são comuns (Luciano; Amaral, 2021). Mesmo assim, sua presença representa um fortalecimento da diversidade e um questionamento da ordem hegemônica, fazendo com que a universidade, aos poucos, vá reconhecendo a diversidade de conhecimentos, culturas e sujeitos (Peron, Cella e Rodrigues, 2023).

Considerando-se esse contexto, no presente artigo, fruto de pesquisa com apoio do CNPq (Edital Produtividade, 2023) e inspirado em um conjunto de autores que criticam a pretensão universalista e exclusivista da epistemologia moderna/ocidental, objetiva-se mostrar como os indígenas, ao entrarem na pós-graduação stricto sensu de excelência, afirmam seus conhecimentos e cultura e como questionam a suposta universalidade da cultura e do conhecimento ocidental.

Para dar conta do objetivo anunciado, realizou-se a análise de teses e dissertações produzidas por estudantes indígenas que se titularam em programas avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como sendo de excelência (Notas 6 e 7). Neste artigo, não está em questão problematizar os parâmetros utilizados pela CAPES para atestar a excelência desses programas. Registra-se apenas que o critério de escolha foi esse, reconhecendo-se que o fato de os indígenas estarem em tais espaços tem um sentido político e acadêmico relevante e transgressor.

Esclarece-se que foram analisadas várias teses e dissertações de programas stricto sensu de excelência que titularam indígenas no período 2017-2024. Porém, em razão dos limites de extensão do artigo, mencionam-se seis que, conforme a pesquisa mais ampla mostrou, são expressão de um universo maior.

Com base em autores que criticam a lógica da ciência moderna/ocidental, que se pretende única e universal, levando à desqualificação de conhecimentos, sujeitos e epistemologias fora dela, procedeu-se a uma análise qualitativa. A análise mostrou como os indígenas seguem epistemes próprias, por meio das quais constroem conhecimentos na pós-graduação *stricto sensu* e ao mesmo tempo questionam a suposta universalidade do conhecimento e cultura ocidental.

Na primeira parte do artigo, problematizam-se a cultura e a racionalidade moderna/ocidental, mostrando-se que são uma invenção profundamente articulada aos interesses da colonização. Ao autoproclamarem-se universais e superiores, foram classificando os demais povos, culturas e conhecimentos como inferiores. Na segunda parte, traz-se a análise dos conhecimentos produzidos por indígenas no contexto da pós-graduação de excelência em Educação, evidenciando-se que sua presença se dá na perspectiva do fortalecimento da cultura e do conhecimento indígena, questionando a universalidade e superioridade do conhecimento e da cultura ocidental. Por fim, apresentam-se algumas observações que reafirmam o quanto a presença dos indígenas na universidade nos ensina.

2 A problematização da invenção da cultura e da racionalidade moderna/europeia como universal e superior

Grosfoguel (2016), ao contextualizar o surgimento da postura epistemológica europeia, destaca que ela se tornou possível porque convergiu com a prática europeia vigente há séculos, isto é, uma prática de perseguição e desqualificação da diferença cultural e epistemológica. Mais especificamente, surgiu após o genocídio/epistemicídio de vários grupos humanos, principalmente de africanos e indígenas, quando os europeus se colocaram como os únicos portadores da cultura e racionalidade universal. A crença de que há conhecimentos universais superiores aos conhecimentos particulares “[...] é tão antiga quanto a crença na superioridade da civilização ocidental, que geralmente é considerada geradora e detentora de um conhecimento supostamente universal” (Mato, 2019, p. 6, tradução nossa). É nesse contexto que a universidade vai se constituindo como único espaço de construção de conhecimento válido, supostamente universal, e, ao espalhar-se pelo mundo, leva consigo essa característica.

Trata-se de uma universidade construída com base no sangue de grupos humanos. Embora apresentada como objetiva, universal e imparcial, nunca teve essas características:

“Todo conhecimento é relativo às condições em que é produzido” (Mato, 2019, p. 8, tradução nossa). No entanto, a força, as estratégias e a violência empreendidas desde a colonização para impor a ideia de que há conhecimentos universais foram tamanhas, que acarretaram a desqualificação dos conhecimentos particulares. Mesmo que os indígenas não tenham se dobrado a elas, a universidade foi se construindo na lógica do conhecimento único e da autopropaganda superioridade da cultura europeia.

Não fossem a lógica secular da imposição do conhecimento ocidental como objetivo, impessoal e universal e a consequente desqualificação dos conhecimentos produzidos pelas epistemologias das demais culturas, a universidade não teria tanta dificuldade em reconhecer que todos os conhecimentos, incluindo os produzidos pela lógica ocidental, a rigor, são particulares e carregam as marcas da subjetividade de quem os produz. Mais do que isso, não teríamos a tendência de associar a subjetividade à ausência de rigor e de qualidade do conhecimento produzido e reconheceríamos que ser rigoroso e ético implica mostrar a subjetividade presente em todo e qualquer conhecimento.

Se os europeus, desde o início da construção da sua ciência, tivessem reconhecido que ela se tratava de uma das perspectivas possíveis para explicar a vida, a cultura e a política e se a universidade tivesse sido construída com base na pluralidade de conhecimentos e culturas, e não na quimera da universalidade/objetividade/neutralidade, alicerçada na arrogância de um sujeito epistêmico notadamente branco, masculino, heterossexual e cristão, não teríamos tanta reprodução das visões estereotipadas dos sujeitos de outras culturas e de outros conhecimentos no contexto da universidade brasileira, como são os africanos e indígenas. Também não teríamos a violência que perdura nas universidades. Apesar do aumento da presença de indígenas e negros na educação superior:

A violência é uma característica muito presente na vivência universitária, revelando que a ciência ensinada nos cursos também é anuladora de outros conhecimentos, desconsiderando a possibilidade de outras racionalidades. A ciência acadêmica não dá espaço para a existência de outras racionalidades e se torna quase como um dogma, que não pode ser questionado e oprime o que não é explicado por ela. (Luciano; Amaral, 2021, p. 30).

Em vez de alimentarmos a crença ainda vigente de que existem conhecimentos universais e objetivos, convém exercermos a vigilância epistemológica permanente, esforçando-nos ao máximo para mostrar os interesses que nos mobilizam quando

construímos conhecimento no contexto universitário. O que investigamos tem a ver com a nossa história de vida, com os processos de subjetivação, que nunca estão concluídos.

Cabe entender que, nos processos de subjetivação, tenhamos ciência ou não, entra também a histórica luta indígena contra a imposição de um conhecimento e de uma cultura como únicos e universais. As lutas e resistências indígenas ganham contornos maiores desde que esses povos conquistaram a entrada na educação superior, incluindo o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* de excelência.

Reconhecendo que estamos sendo sempre subjetivados por diferentes discursos e experiências culturais, a presença dos indígenas na universidade torna-se central para com eles aprendermos aquilo que sempre souberam e contra o qual sempre lutaram (a imposição de um conhecimento único, de uma cultura única, da racialização/hierarquização de grupos humanos), afirmindo suas culturas e identidades. Sua presença é importante para que cada vez mais nos convençamos do quanto a ideia de um conhecimento único e da existência de uma cultura superior está a serviço do projeto moderno/colonial, que se mantém por meio da colonialidade do poder (Quijano, 2005).

A colonialidade do poder foi construída no contexto da colonização, que, por meio da invenção das raças humanas, produziu a naturalização das relações coloniais, supostamente necessárias para que a civilidade, o conhecimento e a cultura europeus fossem levados aos indígenas e africanos. Como explica Quijano (2005), a raça foi articulada em torno de opressões já existentes, como a de gênero. Junto com ela, veio também a inferiorização dos modos de conhecer e viver não europeus: “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. (Quijano, 2005, p. 118). Indígenas e africanos foram, então, “[...] postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p.118).

Entretanto, apesar da subalternização e inferiorização das diferenças (epistêmicas, raciais, de gênero, de crença...), estamos sendo subjetivados pela presença indígena nas universidades. É por meio dela que vamos diminuindo a força do processo moderno/colonial de subjetivação e encontrando brechas para fortalecer as lutas contra o racismo, o sexism, o classicismo. Os indígenas ajudam-nos a construir “[...] práticas insurgentes que trabalham

fora, nas fronteiras e nas margens, assim como dentro, abrindo e alargando as brechas e fissuras decoloniais” (Walsh, 2016, p. 67).

Sua presença contribui para percebermos que aquilo que parecia cristalizado e essencial também é uma construção histórica que, como tal, pode e está sendo modificada. Sua presença fortalece em alguns e cria em outros a percepção de que o conhecimento, muito mais do que uma lógica de conformidade entre o intelecto e a realidade, envolve operações de poder. Em última instância, a verdade é uma questão política; não há epistemologia desvinculada da política.

À medida que as marcas da colonização vão perdendo força em nós, vamos reconhecendo que, para os indígenas, a epistemologia e a cultura europeias nunca foram superiores, senão por razões políticas, isto é, em virtude das relações de poder construídas pela invenção da racialização humana. Também vamos percebendo que, para os indígenas, as relações de poder fazem parte das relações sociais e que, a fim de desconstruí-las, subvertê-las, modificá-las, transgredi-las, o caminho é invariavelmente político e, portanto, envolve luta e resistência. Sobretudo, vamos aprendendo com eles que conhecimento, cultura e política são indissociáveis.

Como os indígenas não se dobraram à ideia ocidental/cartesiana de que é preciso separar as coisas para melhor entendê-las, a lógica da complementaridade e da interconexão continua sendo praticada: “[...] a troca e a colaboração entre diferentes formas de conhecimento são essenciais. Em alguns casos, podemos descobrir que essas formas de conhecimento são complementares; em outros, porém, podem ser conflitantes”. (Mato, 2019, p. 8, tradução nossa).

Assim, vamos percebendo que os indígenas, ao se fortalecerem cultural e politicamente, vão se fortalecendo também epistemologicamente, e seus conhecimentos passam a circular nas universidades, na pós-graduação, incluindo a pós-graduação considerada de excelência. Quanto mais os indígenas se fortalecem politicamente, mais conseguem fazer com que os conhecimentos que produzem circulem e afetem as relações de poder hegemônicas.

Por saberem que, na lógica ocidental, o conhecimento considerado verdadeiro é o produzido pela ciência no contexto das universidades, os indígenas passam a ocupar esses espaços, não para reproduzir a epistemologia moderna/ocidental, mas para mostrar que há

outras epistemologias, outros conhecimentos, além dos que circulam nas universidades. Ao mostrarem que conhecem a ciência moderna/ocidental, eles nos ensinam que não a praticam por desconhecimento, mas por saberem quais são os interesses que a movem e que tipo de conhecimento ela possibilita construir – um conhecimento que produz classificações, racismos, subalternizações.

Mesmo convivendo em uma universidade que ainda subalterniza seus conhecimentos e culturas, os indígenas encontram formas para se estruturarem e se organizarem com base em suas cosmovisões, estabelecendo um

[...] diálogo crítico com o conhecimento e com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental. Nesse processo, o conhecimento e o pensamento indígena não se encontram reificados, mas servem como base a partir da qual é possível "dialogar com", revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente. (Walsh, 2019, p. 29).

Esse diálogo crítico marca a presença dos indígenas na educação superior. Apesar de a cultura e o conhecimento ocidental autoproclamarem-se universais e superiores e de essa perspectiva ainda ser predominante na universidade, os indígenas não a veem assim, entendendo-a como uma das várias possibilidades de dar sentido às práticas humanas e de produzir conhecimento. Eles nos ajudam a compreender o que geralmente temos dificuldades de admitir: a incompletude da cultura ocidental, sua incapacidade de conviver em equilíbrio com a natureza, seu poder de destruição de todas as formas de vida, incluindo as diferentes formas de viver como humano, e a suposta superioridade de seus conhecimentos, segundo seus próprios critérios etnocentricamente estabelecidos.

Nas universidades e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os indígenas subvertem “[...] os marcos epistemológicos euro-usa-cênicos, não seguem a epistemologia abissal e mostram que os conhecimentos não precisam ser necessariamente hierarquizados e desqualificados em função da sua diferença, mas que podem ser complementares” (Backes, 2018, p. 55).

A entrada dos indígenas na educação superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu* de excelência, dá-se também na perspectiva de acessar os conhecimentos ocidentais, não para apreendê-los como superiores e muito menos como os únicos válidos, mas para problematizá-los, ressignificá-los, hibridizá-los e traduzi-los (Bhabha, 1988). Caracteriza-se, pois, como mais uma estratégia de fortalecimento de seus conhecimentos, metodologias,

culturas, identidades: “por um lado, ao territorializarem a academia com suas crescentes presenças, denunciam a violência de séculos de colonização, referindo especialmente as pesquisas ‘sobre’ os povos indígenas, por outro lado, trazem os seus conhecimentos e as suas metodologias” (Bergamaschi, Menezes e Menezes, 2024, p. 4).

Dessa forma, a presença dos indígenas nas universidades vai produzindo um fortalecimento cultural e identitário. Além disso, a própria universidade e, sobretudo, os cursos passam por um processo de pluralização das epistemologias; outros conhecimentos começam a circular, e outros modos de construção de conhecimento são utilizados em teses e dissertações. O “[...] mito do conhecimento da egopolítica cartesiana” (Grosfoguel, 2016, p. 30), que faz com que todo conhecimento produzido fora dele seja “[...] visto como tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior” (Grosfoguel, 2016, p. 30), está sendo abalado pela presença dos indígenas. Com Grosfoguel (2016, p. 44), entende-se que continuam existindo “[...] perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma exterioridade relativa da Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo genocídio/epistemicídio, mas não foram completamente destruídas”.

Não o foram porque os povos indígenas do Brasil, apesar de toda a violência praticada pelo colonizador, historicamente, têm resistido à imposição da cultura e ao conhecimento ocidental de diferentes formas. Essa resistência não implica, necessariamente, cavar trincheiras, criar muros e evitar o contato; no entanto, para os povos indígenas, não significa dobrar-se aos modos de conhecer, viver e conviver da cultura ocidental.

Enfim, os indígenas ajudam-nos a problematizar a suposta universalidade do conhecimento e da cultura ocidental e a encontrar brechas para desconstruí-la. Uma forma privilegiada de fazê-lo, como mostraremos a seguir, é por meio de dissertações e teses em programas de pós-graduação em Educação avaliados como sendo de excelência.

3 O que a presença de indígenas na pós-graduação stricto sensu de excelência nos ensina

Iniciamos destacando que os indígenas, ao ingressaram nos programas de pós-graduação considerados de excelência, não ignoram a existência da epistemologia ocidental e sua força para impor-se como única. Apropriando-se dela, ensinam aos não indígenas que não pode ser utilizada, pelo menos não de forma exclusiva ou sem ser problematizada e

hibridizada, para produzir conhecimento na perspectiva indígena, pois tem princípios baseados na cultura ocidental.

A Universidade que se colocou no lugar de produtora de conhecimento sobre indígenas está, nos últimos anos, passando por uma profunda e importante revolução a partir da chegada, da permanência e na conquista de espaços de reconhecimento pelos povos indígenas, que passam a ser produtores, eles mesmos, de conhecimentos científicos. (Nóbrega, 2024, p. 232).

Deve-se destacar que a entrada dos indígenas na educação superior, incluindo a pós-graduação, foi fruto de uma luta história do movimento indígena. Como lembra Ramos, da etnia Kubeo, em sua dissertação de mestrado:

Para os indígenas frequentarem as universidades, foi necessário acontecer uma construção em termos de reivindicação de direitos. O movimento dos povos indígenas lutou na constituinte e junto à Organização das Nações Unidas - ONU por direitos — como a autodeterminação —, pois desde o período imperial, passando pelos horrores cometidos pela ditadura no Brasil, e nesta época pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, órgão de controle do Governo brasileiro, os indígenas têm suas vidas violadas, caracterizando genocídio e etnocídio. (Ramos, 2021, p. 22)

O que Ramos (2021) aponta vem ao encontro da reflexão de Bonin (2002, p. 3) ao argumentar que a transformação da escola colonial em escolas indígenas se deve à luta dos povos indígenas em um contexto mais amplo de conquista de direitos. Da mesma forma, a entrada de “[...] indígenas na Pós-Graduação, espaço possível de autorrepresentação e de afirmação das ciências e dos conhecimentos ancestrais de cada povo, que constituem as bases epistemológicas historicamente negligenciadas e banalizadas nos currículos”, não foi uma concessão da universidade, mas resultado da resistência histórica dos indígenas ao não se dobrarem à identidade colonial construída pela ciência moderna/ocidental.

A análise das teses e dissertações ensina-nos que os conhecimentos que interessam aos indígenas são os construídos conforme a episteme da etnia, entendendo-se que há várias possibilidades de construir conhecimento. Nesse sentido, trazemos a reflexão presente na tese de Ferreira (2020, p. 16), da etnia Kaingang: “a ressignificação da pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico ocidental moderno e os métodos tradicionais kaingang ancorados na ancestralidade, a fim de construir novos conhecimentos na perspectiva kaingang”.

Como se observa, não há uma simples negação do método ocidental; este e os métodos tradicionais são colocados em diálogo, mas com o interesse explícito de construir

conhecimento indígena. Nesse processo, o indígena não parte de um *a priori* racional que o levaria a concluir sobre a impossibilidade do diálogo. O desejo e o sentimento de estabelecer o diálogo criam as condições do diálogo; ainda que impensável e “ilógico” segundo a ciência ocidental, é perfeitamente possível no sentir/pensar indígena: “O pensamento indígena é, sobretudo, um sentipensar, pois considera a pessoa – pesquisadora ou pesquisador – em sua integralidade, em que comporta o pensamento, mas, igualmente, o sentimento” (Bergamaschi, Menezes; Menezes, 2024, p. 4).

Como os próprios indígenas apontam, o diálogo não é fácil, pois a lógica ocidental tende a justificar racionalmente a impossibilidade do diálogo. Pinheiro (2024), da etnia Guarani, escreve na sua tese: “Trata-se de teorias hegemônicas, eurocêntricas, que insistem em não dialogar com outras epistemologias e metodologias próprias da América, que levam em conta outras formas de pensar e construir conhecimento” (Pinheiro, 2024, p. 23).

Os indígenas, em suas teses e dissertações, recorrem ao diálogo com o conhecimento ocidental não para submeter-se a ele, mas porque é um conhecimento que fortalece sua luta por seus direitos. Eles se interessam pela apropriação da epistemologia e do conhecimento ocidental como meio de defender/fortalecer seu conhecimento e sua cultura. Como escreve Pinheiro (2024, p. 23), o intelectual indígena “[...] possui, concomitantemente, os saberes científicos e tradicionais. O intelectual indígena luta de forma coletiva pelos direitos duramente conquistados, pelo reconhecimento e validação das visões de mundo, dos saberes e conhecimentos”. Portanto, a “[...] utilização dos conhecimentos adquiridos de outras sociedades pode ocorrer, porém sempre reafirmando o que os indígenas sabem, bem como a sua sabedoria para lidar com o que vem de fora”, como aponta Ferreira (2020, p. 118), da etnia Kaingang, em sua tese. Os conhecimentos produzidos pelos indígenas convergem com a reflexão de Luciano e Amaral (2021, p.32):

Os povos indígenas não querem ser enquadrados nas lógicas academicistas e meritocráticas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do conhecimento, da técnica e do poder individualista, consumista, materialista e capitalista. Os povos indígenas querem contribuir com o mundo, a partir da universidade, com seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo.

O conhecimento indígena, pode-se dizer, é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada, estando presente em todos os momentos. Rocha (2022, p. 47), da etnia E’Kwana, em sua dissertação, explica que o ponto de partida é o “[...] conhecimento tradicional do

nosso povo, realizando as práticas de acordo com a nossa cultura. Posteriormente, aprende-se sobre o mundo e sobre os conhecimentos da sociedade exterior, sem perder o foco nas nossas bases fundamentais”.

Além disso, os indígenas interessam-se pela construção de conhecimentos que colocam em xeque a hegemonia da epistemologia ocidental, mostrando que ela não é universal e superior. Nesse sentido, importa superar as “práticas de imposição de conhecimentos ditos universais, mas que na sua maioria estão a serviço de uma sociedade fundada na exploração do outro pelo trabalho como meio de ter uma suposta vida boa, saudável e equilibrada” (Ferreira, 2020, p. 122). No entendimento de Pinheiro (2024, p. 23), “este, talvez, seja o maior desafio, pois trata-se de um lugar que privilegia apenas os ditos conhecimentos científicos, e apenas uma forma de ver o mundo, o mundo eurocêntrico/ocidental”. Ao questionarem o processo de construção do conhecimento ocidental, os indígenas provocam deslocamentos na homogeneidade e contribuem para que a universidade se torne mais plural:

É possível perceber que a presença e a participação dos indígenas nas universidades estão causando uma “desordem” da homogeneidade e, consequentemente, fortalecendo a dimensão da diversidade, alterando a demografia acadêmica e reformulando a cultura universitária pelo reconhecimento dos diferentes sujeitos e saberes. (Peron, Cella; Rodrigues, 2023, p. 14).

Observa-se também o desejo de que o conhecimento indígena circule na universidade para que outra história possa ser contada, outra compreensão da cultura e do conhecimento indígena possa estar presente na universidade e na sociedade. Em sua dissertação, Patté (2023, p.79), da etnia Xokleng, observa que a universidade:

[...] também é um território que estamos ocupando, fazendo a retomada dentro das universidades, fazendo artigos e ocupando espaços em revistas acadêmicas e científicas, para que pessoas não indígenas possam entender o porquê da nossa luta, qual a nossa história, a nossa ciência e a nossa filosofia, pois também temos nosso conhecimento, principalmente nossa ciência, que é o conhecimento tradicional, transmitido pelos nossos sábios.

Por fim, os indígenas defendem, em suas pesquisas, que os conhecimentos precisam manter o equilíbrio entre o ser humano e a natureza: “[...] os conhecimentos indígenas são uma construção equilibrada entre homem e natureza, instâncias inseparáveis. Enquanto no mundo não indígena o homem e a ciência por ele desenvolvida modificam e destroem a natureza, da qual se comprehende dissociado e superior” (Ferreira, 2020, p. 122). Por isso, “[...]

cabe a nós, indígenas, portadores de conhecimentos milenares, decifrar desde nossa perspectiva, o que a ciência ocidental diz ter decifrado” (Pinheiro, 2024, p. 93). Os que os doutores indígenas apontam em suas teses vem ao encontro do pensamento de Bonin (2022, p. 20), que enfatiza a importância dos indígenas para uma compreensão mais plural do mundo, pois as diferentes maneiras de pensar “[...] educação, qualidade de vida, territorialidade por parte dos povos indígenas também ensinam que o mundo é muito mais plural e dinâmico do que fazem crer os velhos parâmetros e visões etnocêntricas do conhecimento acadêmico e da ciência”. (Bonin, 2022, p. 20).

Superar os velhos parâmetros científicos e “decifrar o que a ciência ocidental diz ter decifrado” (Pinheiro, 2024, p. 93) é uma das motivações para os indígenas buscarem a pós-graduação stricto sensu de excelência. Com isso, vão produzindo conhecimentos sobre sua identidade, cultura e conhecimento. Afinal, a ciência ocidental, embora tenha se colocado como capaz de conhecer os indígenas, em vez de fazê-lo, multiplicou versões estereotipadas e racistas. Como escreve Belfort (2023, p. 19), da etnia Kaingang, em sua tese, além de trazer “[...] um relato alternativo à versão contada pelo colonizador ocidental, compete ao indígena pesquisador a superação das metodologias que se impõem na produção do conhecimento, [...] alicerçadas em raízes profundas do colonialismo”.

4 Considerações finais

Decifrar o que a ciência ocidental diz ter decifrado. Mais do que decifrar para si mesmos, pois os indígenas historicamente sempre souberam que não há apenas uma epistemologia, um conhecimento, uma cultura, uma ciência, eles estão nos ensinando que os conhecimentos que interessam são os conhecimentos que reconhecem a existência do outro enquanto outro e que não destroem a natureza e as infinitas possibilidades de vida.

Eles também estão nos ensinando que os conhecimentos que interessam são os que estão articulados com a cultura, até porque sabem que não há conhecimentos desvinculados da cultura, não há conhecimentos universais. Eles sabem que o sujeito ocidental, ao colocar-se como sujeito que fala em nome de todos, está falando somente em seu nome, com a intenção de sufocar e asfixiar as diferenças para subordiná-las e inferiorizá-las. Eles nos ensinam que conhecimentos produzidos para dominar e explorar não são conhecimentos que interessam, pois provocam sofrimento e comprometem a vida em todas as suas formas.

Eles nos ensinam que a universidade, historicamente um espaço no qual só circulavam conhecimentos e sujeitos com características ocidentais, pode ser um espaço onde circulam vários conhecimentos e sujeitos. Ensinam-nos também que a diferença de conhecimentos e culturas não precisa ser classificada, hierarquizada, mas pode ser uma maneira de complementar os conhecimentos, de partilhar experiências, de viver de várias formas.

Enfim, os indígenas ensinam-nos que não há conhecimento e cultura universal. Todo conhecimento e cultura sempre resultam do contexto em que foram produzidos e estão atravessados pela subjetividade de quem os produziu – no caso dos indígenas, uma subjetividade marcada profundamente por luta e resistência.

Referências

BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, [S. I.], n. 45, p. 41–58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8290/3750> Acesso em: 10 jul. 2025.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Tra(n)çando caminhos**: a história de vida de Andila Kaingáng. 2023. 250 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; CALAZANS, Márcia Esteve de. Ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 32, n. 14, p. 1-22, 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/6830.ADM-UCDB/Downloads/8219+Bergamaschi+et+al+FNL%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/6830.ADM-UCDB/Downloads/8219+Bergamaschi+et+al+FNL%20(3).pdf) Acesso: 15 jul. 2025.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de; MENEZES, Magali Mendes de. Metodologias insurgentes de pesquisa: o pensamento indígena em diálogo. **Espaço Ameríndio**, v.18, n.2, p.218-244, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/142136/92840> Acesso: 20 jul. 2025.

BONIN, Iara Tatiana. “Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219422, p. 1-26, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/19422/209209215668> Acesso: 20 jul. 2025.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

FERREIRA, Bruno. **Ún si ag tū pē ki vēnh kajrānřān fā o papel da escola nas comunidades kaingang**. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.

Revista Sociedade e Estado, v. 3, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 jul. 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; AMARAL, Wagner Roberto do. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, v.10, n. 2, p. 13-37, 2021. Disponível em:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34069/34532>

Acesso em: 10 jul. 2025.

MATO, Daniel. Más allá de la Academia: Estudios culturales y prácticas interculturales.

Educação & Realidade, v. 4, n. 44, p. 1-13, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/NTgx3zZqmZFrRt7v6kfVnrL/?format=pdf&lang=es> Acesso

em: 10 jul. 2025.

NÓBREGA, Luciana Nogueira. “Não é pra todo mundo que a gente abre o coração” – reflexões epistemológicas a partir de trajetória de pesquisa como os Anacé, Caucaia, Ceará.

Espaço Ameríndio, v.18, n.2, p. 218-244, 2024. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/141056/92851> Acesso em: 11 jul.

2025.

PATTÉ, Woie Kriri Sobrinho. **Escola indígena diferenciada:** retomada da Educação Xokleng.

2023. 90 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2023. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/265463/001177704.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 10 jul. 2025.

PERON, Lucélia; CELLA, Rosenei; RODRIGUES, Diogo Palmeira. Provocações para ressignificar e descolonizar a Universidade: uma análise da experiência de estudantes

indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul. **Revista Internacional de Educação**

Superior, Campinas, SP, v. 11, p. e025004, 2023. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8671268/31810>

Acesso em: 10 jul. 2025.

PINHEIRO, Israel da Silva. **ARANDU: A Pedagogia Guarani das Belas Palavras.** 2024. 235 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocetismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 107-130.

RAMOS, Raquel de Cássia Rodrigues. **Kubai, o encantado:** literatura infantil indígena em foco. 2021. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.

ROCHA, Reinaldo Wadeyuna Luiz. **Aakene töwecchojo je ye'kwana nijummaanä fajeeda ai woowanoomanä?** [manuscrito]/ o que querem os ye'kwana com a escola? 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2022.

WASLH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 61-80.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 05, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso em: 10 jul. 2025.

Sobre os autores

José Licínio Backes: Pós-doutorado em Educação (UMINHO/Portugal), Doutorado em Educação (UNISINOS), Mestrado em Educação (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Bolsista Produtividade do CNPq 1C. E-mail: backes@ucdb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

Ruth Pavan: Pós-doutorado em Educação (UMINHO/Portugal), Doutorado em Educação (UNISINOS), Mestrado em Educação (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Bolsista Produtividade do CNPq 1D. E-mail: ruth@ucdb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>

Recebido em: 05/11/2025

Aceito para publicação em: 26/11/2025