

**Por uma constelação de conhecimentos na universidade: experiências de  
estudantes indígenas em programa de ações afirmativas**

*For a constellation of knowledge at the university: experiences of indigenous students  
in affirmative actions program*

Denise Aparecida Corrêa  
**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP**  
Bauru-Brasil  
Luiz Gonçalves Junior  
**Universidade Federal de São Carlos - UFSCar**  
São Carlos-Brasil

**Resumo**

Nesta investigação buscamos compreender as experiências de ser estudante indígena no contexto de um Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir das narrativas de cinco estudantes dos seguintes povos: Atikum; Balatiponé-Umutina e Terena. Realizamos análise dos dados inspirados na fenomenologia tendo construído as seguintes categorias: a) Luta contra as adversidades e b) Constelação de conhecimentos. As narrativas ensejam a emergência do diálogo intercultural como potência e riqueza, nas quais as experiências dos/as estudantes indígenas sinalizam para a superação da monocultura do saber em favor da interdependência dos conhecimentos na Universidade, de modo a fortalecê-la nas lutas por uma sociedade mais justa, equânime e com respeito à Interculturalidade.

Palavras-chave: Experiência; Estudantes Indígenas; Ações Afirmativas.

**Abstract**

In this investigation we seek to understand the experiences of being an indigenous student in the context of an Affirmative Action Program at the Federal University of São Carlos (UFSCar), based on the narratives of five students from the following peoples: Atikum; Balatiponé-Umutina and Terena. We performed analysis of the data inspired by phenomenology having built the following categories: a) Fight against adversity and b) Constellation of knowledge. The narratives give rise to the emergence of intercultural dialogue as power and wealth, in which the experiences of indigenous students signal for the overcoming of the monoculture of knowledge in favor of the interdependence of knowledge at the University, in order to strengthen it in the struggles for a society fairer, more equitable and with respect to interculturality.

Keywords: Experience; Indigenous students; Affirmative Actions.

## **Introdução**

Este estudo é parte de um projeto de cooperação internacional do qual somos coordenadores e que envolve pesquisadores/as e estudantes de instituições de ensino superior, localizadas em países situados ao sul (metafórica e geograficamente) dentre os quais: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile e África que privilegiam pesquisas com povos do sul e não sobre ou para tais povos, conforme preconiza as “Epistemologias do Sul”:

[...] metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões que foram submetidos ao colonialismo europeu e que [...] não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Segundo Santos e Meneses (2010) o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, através do epistemicídio, buscando suprimir os conhecimentos dos povos indígenas, originários, em favor de um conhecimento alienígena, eurocêntrico; reduzindo assim, a diversidade epistemológica, cultural e política, além de desperdiçar muita experiência social.

Nesta investigação nosso objetivo foi compreender as experiências de ser estudante indígena no contexto de um Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em acordo com Larrosa-Bondía (2002, p. 24), entendemos experiência como:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Observamos que o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar teve início com a conjunção de um trabalho dirigido pela Comissão de Ações Afirmativas, instituída em maio de 2005 e preconiza oferecer aos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros marginalizados do ensino superior, particularmente afrodescendentes e indígenas, efetivas condições de acesso e permanência, mediante a adoção de sistema de reserva de vagas e de políticas institucionais de apoio acadêmico e socioeconômico (COMISSÃO, 2006, p. 2).

Considerando o aumento da demanda da população indígena por educação superior, assim como a urgência de se criar condições para sua inserção em instituições públicas superiores, a UFSCar de forma pioneira fomentou mecanismos de acesso diferenciado para inserção de indígenas entre seus estudantes, pretendendo para além de atender tal demanda “[...] abrir a UFSCar, em seus diferentes âmbitos e cursos, para o convívio com a diversidade e para o diálogo intercultural, nas salas de aula e fora delas” (COMISSÃO, 2006, p. 12).

No território geograficamente e internacionalmente denominado Brasil, vivem aproximadamente 900 mil indígenas, distribuídos em 305 povos e com 274 distintos idiomas, dos quais, estão representados na UFSCar, por possuírem estudantes aprovados no vestibular diferenciado indígena, os seguintes: Atikum; Baniwa; Baré; Kambeba; Kaxinawa; Manchinery; Pankará; Pankararu; Piratapuya; Tariano; Terena; Balatiponé-Umutina; Xavante; Wassú Cocal.

Vale destacar, conforme Dussel (2005), que em *Abya Yala* houve um mundo outro que não o europeu e que o mesmo foi reduzido a objeto à disposição da ideia de civilização criada e difundida pelo eurocentrismo na lógica de dominação sobre os outros povos, se apresentou como um saber superior, pretensamente universal, negando valor a outras culturas, epistemologias e povos. Assim, se constituiu uma visão do indígena (habitantes originários) e do negro (trazido escravizado da África), desde uma razão eurocentrada, que os colocou como não humanos ou sub-humanos e estabeleceu que eram bárbaros e rudes aos quais se devia imprimir os moldes da civilização europeia, seja pelo trabalho escravizado, no qual se castigava justamente seus corpos pagãos e profanos, seja pela catequese que impunha a língua e cultura portuguesa ou espanhola e os valores do catolicismo.

Segundo Quijano (2005) tais relações foram codificadas em: civilizado/primitivo, científico/mítico, racional/irracional, moderno/tradicional, em suma Europeu/não-Europeu. Essa determinação das diferenças entre europeus e não-europeus como supostamente naturais e não de poder, permitiu aos mesmos atribuírem ao restante da humanidade uma ideologia de inferioridade que reduziu diversas identidades étnicas da América Latina (como maias, incas, aimarás, guaranis, tupinambás, entre outras) e da África (como zulus, congos, iorubas, entre outras) a duas únicas identidades: índios e negros.

*Por uma constelação de conhecimentos na universidade: experiências de estudantes indígenas em programa de ações afirmativas)*

Assumimos a perspectiva da interculturalidade protagonizada por Santos e Meneses (2010, p. 16) que tem como pressuposto “[...] o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham de um dado espaço cultural”. Interculturalidade esta que é construída no processo mesmo de reconhecer a reciprocidade e a riqueza que essa experiência pode fomentar na medida em que “[...] só um ocidente intercultural poderá querer e entender a interculturalidade do mundo e contribuir ativamente para ela” (SANTOS, 2010a, p. 522).

Entendemos que não desperdiçar as experiências dos povos indígenas da América Latina, pode estimular as pessoas a estreitarem suas relações e praticarem o con-vívio, a co-existência, a co-responsabilidade pelo projeto coletivo estético que os citados povos indígenas denominam de bem-viver:

“Bem Viver” é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência “indígena” contra a “Colonialidade” do Poder. [...] No quéchua do norte do Peru e no Equador, se diz “Allin Kghaway” (Bem Viver) ou “Allin Kghawana” (Boa Maneira de Viver) e no quéchua do sul e na Bolívia costuma-se dizer “Sumac Kawsay” e se traduz [...] como “Bem Viver”. Mas “Sumac” significa bonito, lindo, no norte do Peru e no Equador. Assim, por exemplo, [...] “Sumac Kawsay” se traduziria como “Viver Bonito” (QUIJANO, 2013, p. 46).

É a busca pela afirmação de um ideal de vida, ou antes, da própria vida, a dignificação do ser humano pelas experiências de viver-com-outrem-ao-mundo, incluindo outras formas de vida que não apenas humana, ao contrário do que tenta nos impor o capitalismo e a colonialidade do saber.

Contribui para compreensão acerca do bem-viver o indígena Daniel Munduruku ao afirmar:

[...] as gentes indígenas sabem que fazem parte de um universo que os tornam irmãos de todos os viventes. Essa compreensão é a mola mestra que compõe a filosofia e a teologia indígenas. É ela que questiona o mundo materialista ocidental, o qual confunde ser e ter, possuir e pertencer, cuidar e destruir... Enquanto as pessoas continuam pensando como seres individuais, o mundo estará em perigo, pois pensar dessa maneira é considerar-se superior a todas as coisas e procurar controlar, dominar, comprar, consumir e destruir (MUNDURUKU, 2019, p. 21-22).

Como afirma Quijano (2013, p. 55-56) os indígenas da América Latina representam em sua própria existência a “[...] subversão epistémica/ teórica/ histórica/ estética/ ética/ política [...] implicada nas propostas de ‘Des/Colonialidade’ Global do Poder e do Bem Viver como uma existência social alternativa”.

Trata-se também de valorizar o canto, a dança, a festa, o jogo, que faziam parte do cotidiano na época das invasões europeias nas terras de *Abya Yala*, que ainda hoje resistem e persistem em muitas terras indígenas e se dão ao mesmo tempo entre seres humanos e outros seres, não compartimentando o viver-a-vida na Terra.

Conforme o indígena Ailton Krenak (2019, p. 32-33):

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência.

Nesse sentido, os povos originários de *Abya Ayala* dançam, cantam, jogam, festejam, enfim, compartilhem a vida na dinâmica existencial intersubjetiva e intercultural do estar-*sendo-com-outrem-ao-mundo*. Assim, não se trata apenas de condutas diferentes que podem manifestar-se na relação com um determinado marco epistemológico dominante, mas de uma percepção radical de mundo. Como consequência somente é possível compreender as ações de um grupo social se nos adentramos profundamente em seu mundo simbólico e compreensivo de seu dia a dia.

### **Trajetória Metodológica**

Na perspectiva fenomenológica compreende-se o ser-no-mundo a partir de existenciais equíprimordiais fundantes da constituição do ser: afetividade, compreensão e expressão. Existindo-*aí-ao-mundo* o ser se encontra em uma condição de abertura à experiência e nesta “[...] não há um sentir anterior ou posterior ao compreender e expressar e vice versa. O homem que sente é ao mesmo tempo aquele que compreende e expressa. Ao expressar-se, o homem abre espaços de compreensão, e toda compreensão, em si, já é afetiva” (SILVA, 1991, p. 8).

Nesse sentido, o ser é compreendido carregado de emoção, de sentimento, de intencionalidade, encharcado de cultura na vida intersubjetiva, ou seja, existindo-*ao-mundo-com-outrem*, dotado da possibilidade de transcendência (de ser mais), em condição de abertura para a experiência do viver-a-vida, em sua integralidade e cotidianidade. Merleau-Ponty (1996, p. 547) reconstitui o cogito cartesiano eu penso como eu existo com o outro ao

mundo, onde “[...] o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui”.

Inspirados na fenomenologia existencial, compartilhamos com Rodrigues; Lemos; Gonçalves Junior (2010, p. 84) que: “Apenas indo à coisa mesma, ou seja, aos sujeitos situados na região de inquérito – lugar ontológico no qual se inserem conhecimentos específicos – e interrogando-os, é que poderemos desvelar o fenômeno que se encontra oculto”.

Coerente com tais premissas foram colaboradores/a desta investigação cinco estudantes indígenas, quatro homens (três graduandos e um graduado) e uma mulher (graduanda) participantes do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, câmpus São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil, após autorização prévia em Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, salientando que os nomes dos/a estudantes foram alterados observando procedimentos éticos em pesquisa, sendo identificados/a pelos nomes dos respectivos povos: Atikum; Balatiponé-Umutina 1; Balatiponé-Umutina 2; Balatiponé-Umutina 3 e Terena. Tais estudantes concederam narrativas individuais descritas a partir das seguintes temáticas:

- Experiência de ingresso e permanência no curso de graduação pelo Programa de Ações Afirmativas da UFSCar;
- Experiência de diálogo, apresentação e/ou compartilhamento de manifestações relacionadas a canto, dança, festa e jogo de seu povo em situações de aula do referido curso e/ou em situações extraclasse;
- Descrição de uma manifestação relacionada a canto, dança, festa e jogo de seu povo.

Após a coleta das narrativas junto aos/a colaboradores/a, realizamos cuidadosas leituras visando o levantamento de asserções que são significativas diante da interrogação empreendida, buscando a identificação de unidades de significado. Estas foram agrupadas em categorias temáticas, formalizando o movimento intencional na busca da essência do fenômeno investigado (MARTINS; BICUDO, 1989).

### **Construção dos Resultados**

#### **A) Luta contra as adversidades**

A narrativa dos/a colaboradores/a nos possibilitou compreender processos educativos de resiliência e de luta frente às inúmeras dificuldades que enfrentaram no

percurso de chegar até a Universidade, dentre as quais, a primeira está relacionada ao acesso, como nos conta Balatiponé-Umutina 1:

*[...] fiquei sabendo desse programa de ações afirmativas, desse ingresso específico, por meio de parentes indígenas que já estavam na Universidade Federal de São Carlos [...] mas não sabe se vai poder fazer a prova ou não porque era muito longe e muito custoso também [...]. Conseguimos pela FUNAI um micro-ônibus, que nos trouxe para fazer a prova [...] Com o resultado também há outro problema, como que a gente vinha pra cá porque entre o resultado e ter que vir era questão de duas semanas mais ou menos, mas aí novamente pedimos a parceria da FUNAI e a FUNAI ela pagou as nossas passagens pra gente poder vim.*

O ingresso permeado por percalços também aparece nos relatos de Balatiponé-Umutina 3 quando diz que a “[...] distância da região onde eu moro, a distância da família e por aqui ser muito frio, no início foi muito difícil a adaptação, mas a gente foi se acostumando e hoje eu vivo muito bem aqui na cidade”.

Também para Atikum, a distância impactou a sua chegada à Universidade, particularmente no tocante aos custos para seu deslocamento:

*Minhas experiências de ingresso foram complicadas pelo motivo de morar no interior de Pernambuco tendo assim uma grande despesa. Para poder vir fazer o vestibular indígena aqui na UFSCar tive ajuda da minha comunidade para pagar as despesas da viagem.*

Observamos que os relatos sinalizam para o forte apoio da comunidade indígena, seja no sentido do apoio do próprio povo, seja no apoio de pessoas de outros povos, denominados pelos indígenas de parentes.

Ao longo do percurso de acesso, entre as questões os/a colaboradores/a narram enfrentar ainda problemas que envolvem a permanência na Universidade, dentre os quais, questões afetas ao custo de morarem em outra cidade, no caso São Carlos, cidade do interior do Estado de São Paulo que possui um custo de vida relativamente alto comparativamente às cidades de origem deles (localizadas nos estados de Pernambuco e Mato Grosso). Neste sentido Atikum afirma:

*[...] outra dificuldade foi a questão de se manter financeiramente apesar de termos moradia e alimentação, que é dada só o almoço e janta de segunda a sexta e no sábado ter só o almoço, tendo assim que comprar alimento para café da manhã e jantar no sábado e almoço e jantar no domingo e comprar material de higiene.*

*Por uma constelação de conhecimentos na universidade: experiências de estudantes indígenas em programa de ações afirmativas)*

O encontro de diferentes visões de mundo e de culturas, de que participam no convívio com a comunidade não indígena, segue uma dinâmica dialética que não se faz sem que venham à tona preconceitos e situações de discriminação.

*Na questão da permanência no começo foi difícil por vários motivos, pelo preconceito no começo por ser indígena, mas ao passar do tempo o conhecimento sobre meu povo e nossa cultura e história as pessoas foram compreendendo o que é ser indígena e assim foram aceitando conviver com um indígena (Atikum).*

*Eu tinha um grupo de trabalho onde tinha duas meninas e a gente não deu certo de fazer trabalhos do curso juntas porque elas sempre falavam coisas sobre cotas, faziam perguntas assim muito sem sentido pra mim e com isso eu fui me afastando um pouco delas e fui fazendo parte de outra roda de amizade onde fui muito mais bem acolhida (Balatiponé-Umutina 3).*

A discriminação foi relatada por um dos estudantes ao buscar por moradia no Alojamento Estudantil da UFSCar pois como relata Balatiponé-Umutina 1: “[...] quando eles falavam que era um indígena que precisava da vaga, muitas pessoas falavam que não, que já estava lotado que não tinha como”.

As situações de desrespeito também foram sentidas no contexto de aula, em um relato um professor aparece como o protagonista da ação desrespeitosa:

*[...] um professor em um momento em sala de aula foi um pouco desrespeitoso com relação aos povos indígenas e eu estava dentro da sala de aula e a gente acabou conversando depois sobre isso. Ele falou que não ia ser mais desrespeitoso (Balatiponé-Umutina 1).*

Tais situações de discriminação estão assentadas nos fortes resquícios ainda presentes do eurocentrismo, disseminados desde a colonização e que perduram na forma de colonialidade, conforme vimos em Quijano (2005).

Por outro lado, também tiveram experiências de acolhimento e empatia em diversos momentos deste percurso, seja por professores e professoras, seja pelos/as estudantes não indígenas, conforme os excertos a seguir:

*[...] embora que também houve vários momentos de dificuldades, de pensar em desistir, mas ao mesmo tempo também vieram muitas coisas boas, a cada dia um novo aprendizado, uma nova experiência vivida. Enfim hoje não tenho reclamações, também não me arrependo em hipótese alguma de ter ingressado nesta universidade, é valido lembrar também de que o acolhimento e o respeito da turma a em que eu ingressei foram essenciais para minha permanência (Tarena).*



*[...] os companheiros de curso, as companheiras sempre me pareceram bem leigos na questão indígena, mas nunca desrespeitosos pra falar comigo sobre a questão indígena, curiosos sim querendo saber algumas coisas. Isso foi importante também pra minha aproximação com eles e deles comigo e... com outras pessoas também para minha permanência no curso. Eu acho que eu demorei um pouco pra conversar com eles, até porque era outra rotina, eu acabava estudando um pouco mais sozinho no começo, no primeiro semestre, aí eu fui pras férias e muitas coisas assim das férias eles passavam juntos, já trocava ideias e quando voltava eles estavam num outro nível de conversa, de amizade e eu ficava um pouco na minha, mas logo eu fui me entrosando também, comecei a conversar, fazer amizade. Trocar conhecimento. Eh... os professores também muito respeitosos, sempre atenciosos (Balatiponé-Umutina 1).*

Tais relatos favorecem a esperança no Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, no qual pessoas de origens étnico-culturais distintas envolvidas no contexto universitário podem vir a conhecer e reconhecer um a outrem e seus conhecimentos, modos de ver o mundo, em exercício recíproco de Interculturalidade conforme preconizado por Santos e Meneses (2010).

Algumas asserções enfatizam a referência e a influência familiar como garantia da permanência na Universidade, cujos percalços e dificuldades que já são grandes para um estudante não indígena urbano, fica ainda mais latente no contexto dos estudantes indígenas que se confrontam com o impacto das diferenças culturais, de linguagem e do abrupto distanciamento das suas comunidades de origem, como expressa um dos estudantes:

*[...] o que garante a nossa permanência aqui ou não no começo é a saudade da família, né? Porque a gente vem, aí sente muito a falta do nosso lugar, das pessoas, né? Que a gente sempre tá com elas, do nosso tempo na aldeia também, e quando a gente... parece que o tempo aqui não passa, demora a passar, e quando a gente vai de férias também e fica um mês lá no meio do ano, né? Aí na hora de vim embora a gente sempre demora o máximo possível, as vezes perde a primeira semana de aula, aí depois que vem, que... os parentes ficam dando força também pra gente vim, retornar de novo (Balatiponé-Umutina 1).*

Além do fortalecimento emocional, a família, concebida de forma abrangente como o povo de origem e mesmo de outros povos indígenas, identificados como parentes, exerce papel preponderante no suporte estrutural das condições materiais de ingresso e permanência na Universidade, como segue:

*Por uma constelação de conhecimentos na universidade: experiências de estudantes indígenas em programa de ações afirmativas)*

[...] neste ano, que eu entrei em 2011, [...] houve então um auxílio financeiro em espécie pra gente alugar uma casa fora, né? A partir de toda nossa responsabilidade e havia outro parente nessa mesma condição que a minha, né? Que estava com a esposa e com filho já, então eu liguei pra ele, ele estava na aldeia, falei pra ele se tinha essa possibilidade, ele já pediu então, a gente combinou entre uns quatro, quatro Umutina de morar junto, né? Então cada um pegou essa bolsa auxílio e nós alugamos uma casa na Cidade Jardim. Isso contribuiu, né? Porque minha esposa poderia morar ali comigo, a esposa do outro parente com ele também, né? O filho dele. E os nossos parentes nos deram essa força, ficaram com a gente lá também e de certa forma era melhor do que ficar no Alojamento (Balatiponé-Umutina 1).

Compreendemos que a resistência em forma de luta é a maneira de coexistir no mundo para os indígenas, que diante das agruras em conviver com a sociedade não indígena, resistem enquanto lutam e lutam enquanto resistem. É o que também aprendeu Daniel Munduruku (2019) ao escutar os ensinamentos da sabedoria ancestral do avô dele, Apolinário:

*- Meu neto está sofrendo as dores da cidade grande. Está aprendendo que lá o sistema é muito diferente do nosso [...]. Para essas pessoas, ninguém é bom, ninguém é feliz se não for igual a elas [...]. O meu neto precisa aprender a lição do rio: ir sempre em frente, enfrentar os obstáculos, não esquecer quem é e de onde veio. Isso cria na gente um sentimento de gratidão e de pertencimento. Isso ajudará você a encontrar sua própria história, aquela que o move neste mundo (MUNDURUKU, 2019, p. 82-83).*

### **B) Constelação de conhecimentos**

Essa categoria faz alusão à riqueza da diversidade de conhecimentos dos povos originários como potência, a qual nomeamos a partir do referente epistemológico indígena aludido por Krenak (2019, p. 33), quando afirma que: “Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações”.

Entendemos que tais experiências e saberes de mundo de povos originários, podem emergir na forma de “constelações de conhecimentos” como oposição ao poder colonial capitalista, sendo, portanto, foco e ponto de irradiação de movimentos de resistência e de emancipação, respaldados pela proposição de Santos (2010b) acerca da sociologia das ausências e das emergências.

[...] a diversidade epistémica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. Consequentemente, é cada vez mais evidente que a reivindicação do caráter

universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, cuja particularidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam. Daí a minha proposta de uma ecologia de saberes ou de uma ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2010b, p. 154).

As narrativas dos/as estudantes indígenas evocam a insurgência da diversidade de epistemologias e experiências, as quais para não serem desperdiçadas, implicam o exercício intersubjetivo da “Ecologia de Saberes”, ou seja, “[...] a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010c, p. 54).

A “Ecologia dos Saberes” desafia, portanto, as lógicas totalizantes e homogeneizantes das monoculturas do saber; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante; da produtividade capitalista (SANTOS, 2010b) que em conjunto tem operado para descreditar a presença dos povos indígenas, visando legitimar a dominação e a exploração.

A monocultura do saber ocupa uma centralidade nesta análise por situarmos as experiências no contexto acadêmico da Universidade, lugar onde o conhecimento científico é privilegiado em detrimento de todos os outros e como o mecanismo nesta esfera de opressão é atuar de modo a validar a ciência moderna como critério único de verdade, assim, a não-existência, assume a forma de ignorância.

Não é por acaso, portanto, que os efeitos deste mecanismo de opressão aparecem nos relatos dos/a estudantes indígenas, que tomam para si a responsabilidade pela marginalização de seus conhecimentos, de sua ignorância, quando assumem estarem em defasagem em relação aos demais estudantes na Universidade.

*Outro grande problema foi se adaptar ao ritmo de estudo já que tive um nível de ensino não muito bom, então não só pra mim, mas para todos parentes indígenas tem essa dificuldade ao chegar na universidade (Atikum).*

*O Programa de Ações Afirmativas da UFSCar tem ajudado nos indígenas a ter acesso na graduação e nos auxilia a permanecer no curso. Ex. tem um diálogo com todos os estudantes indígenas que vão mal em algumas disciplinas e tem também tutorias que auxiliam os estudantes (Balatiponé-Umutina 2).*

Esta última descrição anuncia que o Programa prevê tutorias que auxiliam os/as estudantes indígenas nessa suposta defasagem, apesar de se tratar de um avanço, reconhecemos, traz à tona a profundidade e complexidade da problemática que essas falas

revelam. A “cegueira” dos cânones do ensino universitário que reproduz processos de ensino pautados no paradigma dominante, não faz o processo inverso de questionar suas próprias metodologias e seus princípios de seleção conteudista. A ecologia de saberes evoca o sentido propositivo e utópico de que os/as estudantes indígenas, fortalecidos/as em seus conhecimentos, não mais assumam como sua a “defasagem” instituída pela monocultura do saber.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (SANTOS, 2010b, p. 157).

Uma das vias de enfrentamento do desperdício de experiências assente na monocultura do saber é romper com o postulado da ciência moderna enquanto cânone exclusivo do conhecimento e, portanto, busca valorizar práticas e saberes provenientes de outras epistemologias.

[...] Na ecologia de saberes, a credibilização de saberes não-científicos não envolve a descredibilização do saber científico. Envolve tão só o uso contra-hegemônico deste. Consiste, por um lado, em explorar práticas científicas alternativas tornadas visíveis pelas epistemologias plurais das práticas científicas, e, por outro, em valorizar a interdependência entre saberes (científicos e não científicos) (SANTOS, 2010b, p. 158).

Aprender com as epistemologias do sul podem evitar o “desperdício de experiência” (SANTOS, 2010a) dos modos de vida e dos conhecimentos produzidos no sul, decorrente da enviesada supervalorização do conhecimento científico moderno, do norte. Nesta perspectiva, valorizar e reconhecer os saberes que comportam as experiências Balatiponé-Umutina, Terena e Atikum devem ser pensadas para além dos ditames científicos modernos, para além do pensamento colonial e do pensamento abissal, que as oprime, fazendo-as emergir, enquanto conhecimentos plurais que não se pretendem universais, daí decorrem a impossibilidade de ser avaliada ou comparada com os conhecimentos pautados em critérios exclusivamente científicos modernos, sob uma linearidade temporal e a partir de classificações e generalizações hierarquizadas, como pretendem as monoculturas. A compreensão do povo Balatiponé-Umutina <sup>1</sup> acerca do fenômeno que conhecemos por eclipse é bastante significativa para alcançarmos essa reflexão.

*O povo Balatiponé-Umutina cantava a música Mixinozê, que é a música da Lua e do Sol. É a música do Eclipse. Então essa fase do eclipse, em que o Sol ele entra na frente da Lua a gente acreditava que, o Sol ele tá ressuscitando a Lua. Porque ele havia feito alguma coisa de errado, então ele tá passando ali, aí ele tampa a Lua totalmente, que é a fase do eclipse completo, depois quando ele ressuscita a Lua ele sai de novo. E a gente canta então a música Mixinozê para festejar. Essa história que a gente acredita. Então a maioria de nossos guerreiros, dos animais, antigamente eles eram homem, eram pessoas, que a partir de um tempo que eles foram se tornar animais (Balatiponé-Umutina 1).*

Trata-se de outra forma de interpretar os fenômenos da natureza e os ciclos da vida, assente em um sistema de conhecimento inscrito em uma relação entre seres humanos e outros seres vivos integrados a natureza, conforme nos apontaram Munduruku (2019) e Krenak (2019).

O Ritual do Timbó também do povo Balatiponé-Umutina, traz elementos que possibilitam compreender o sistema de conhecimento interconectado que permite a todos e todas da comunidade compartilharem o momento de busca, preparo e degustação do alimento, transformando o ato de pescar em um momento de encontro e celebração da comunidade.

*Timbó é uma pesca e timbó é o nome de um cipó colhido na maioria das vezes pelos homens da Aldeia e são cortados e organizados em feixes e são levados pra baía e lá os homens começam a bater ele na água e ele vai soltando um líquido e esse líquido é esponjoso e ele faz com que os peixes percam o oxigênio e começam a brotar. E as mulheres e as crianças, nesse momento, com cestos ou flechas, vão e pegam esses peixes. Esse é um ritual que até hoje é muito praticado na Aldeia, principalmente nos períodos da seca e envolve toda a comunidade, tanto criança como idoso e eles passam o dia todo na beira da baía onde assam peixes, é um momento também de lazer da comunidade da Aldeia (Balatiponé-Umutina 3).*

Os conhecimentos mobilizados para a pesca ser bem sucedida, considerando a dificuldade no período de seca como destacado na narrativa, é bastante oportuna na medida em que ao utilizarem o cipó, solucionam um problema sem criar outros, mantendo o equilíbrio do ecossistema.

Também a relação temporal que é vivida pelos povos indígenas remete a pensarmos como o conhecimento ancestral, presente nas narrativas dos estudantes indígenas, desafia a “monocultura do tempo linear”, para a qual sendo a história uma sucessão linear e

progressiva de eventos em uma única direção dada pelo norte epistemológico, refere a tudo que está fora desta lógica como retrógrado, obsoleto.

Ao trazerem a ancestralidade com o sentido de existência enraizada nos antepassados, sob a forma de uma presença que renasce e se torna viva através de manifestações de cantos, danças, festas e de uma existência enraizada no presente na família estendida à sua comunidade de origem, subvertem os postulados que calcados nesta lógica tem vindo a categorizar suas manifestações como folclore ou lenda, uma vez que “[...] declara como atrasado, tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (SANTOS, 2010b, p. 103).

A dimensão da ancestralidade tem em si a força propulsora da existência em uma filosofia em que passado e presente são uma confluência na dança, na música, nas histórias de seu povo, em conexão com os antepassados nas quais se fazem presentes responsáveis por vitalizar o sentimento de pertença.

*TORE – Dança que faz parte do nosso ritual religioso que representa nossa identidade, já que perdemos a nossa língua materna, é praticado em 8 e 8 dias, é realizado pelo nosso Pajé que escolhe também o local que para se realizar o ritual. O tore é feita da seguinte forma, as pessoas formam uma roda na qual ficam dançando em círculo, batendo o pé direito mais forte que o esquerdo e cantando as cantorias passadas pelos nossos ancestrais por horas, até que o pajé dê a ordem de parar, após isso em caso religioso é feito outro ritual só que sagrado para assim entramos em contato com os espíritos ancestrais (Atikum).*

O conhecimento ancestral se expressa na profunda relação de devotamento com as gerações que antecederam a esta, percebida inclusive na consulta aos mais velhos para realizar suas manifestações em outros momentos e lugares fora da aldeia, lugar onde foram originadas e onde são dotadas de sentido e de subjetividades.

*[...] mas eu não posso descrever esse canto aqui é um canto nosso, é um canto que eu não posso falar, descrever ele aqui, porque precisaria pedir autorização lá pros nossos anciões, pro povo da aldeia, porque a gente tem consciência de quando canta, como que canta, como apresenta. Mas a partir disso. A gente não pode falar pras outras pessoas. Ensina-las a cantar ou mostrar pra elas assim, que não seja do nosso povo (Balatiponé-Umutina 1).*

Essa narrativa também pode ser compreendida como uma forma de preservação das subjetividades as quais sob constante ameaça, colocando em risco a própria existência dos povos originários, conforme nos alertou Krenak (2019) acerca da natureza estar sendo

assaltada de modo indefensável, ao menos os povos indígenas tentam manter suas subjetividades e poéticas sobre a existência.

Infortunadamente os saberes das culturas indígenas tem sido alvo da apropriação cultural e da desqualificação contínua, inclusive, por vezes, nas Universidades, daí que na perspectiva da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2010b), a diversidade de conhecimentos e experiências, só pode emergir através do procedimento denominado pelo autor de tradução cultural. O respeito ao modo particular de cada grupo social compartilhar ou até mesmo o desejo de não compartilhar suas experiências deve ser imperativo nesse processo de tradução cultural como sinaliza Balatiponé-Umutina 1:

*As músicas não é bom eu descrever, sem que eu pergunte pelo menos para algumas pessoas, é complicada essa questão. E talvez essa coisa de ter que descrever uma luta, um ritual, uma dança, pra algumas pessoas que forem responder é um pouco, um pouco mais complicado fazer isso.*

Além disso, destacam-se processos educativos do convívio de indígenas com não indígenas para além do contexto universitário, dada a participação em eventos e palestras na comunidade escolar com estudantes e professores/as da educação básica, conforme revela Balatiponé-Umutina 2: “[...] tive oportunidade de fazer nossas danças e também contação de histórias em escolas estaduais e municipais.”

Para além da comunidade de não indígenas, percebemos nas narrativas a articulação da comunidade de estudantes indígenas de diferentes povos em promover encontros, dentre os quais, destacaram nas falas a “A Semana Indígena”:

*Através das ações Afirmativas junto com o Centro de Culturas Indígenas – CCI elaboramos a semana indígena na qual elaboramos apresentações culturais onde cada etnia pode demonstra suas danças e rituais e também temos o torneio pajé de futsal (Atikum).*

*[...] no campus foi criada a semana indígena, onde os vários povos que residem em São Carlos apresentam e falam um pouco de sua cultura, este ano foram apresentadas danças, os artesanatos, jogos e também foram montadas várias rodas de conversa para falar mais um pouco sobre as dificuldades que os indígenas enfrentam até alcançar seu objetivo, que é a conclusão da graduação, contando também o nosso lado da história até o chamado descobrimento do Brasil (Terena).*

A presença indígena na universidade tem produzido mudanças e trazido esperança ao diálogo intercultural, conforme narrativa de um dos estudantes indígenas a seguir, ao

*Por uma constelação de conhecimentos na universidade: experiências de estudantes indígenas em programa de ações afirmativas)*

contar sua experiência em participar de algumas aulas e eventos científicos, fazendo contraponto à hegemonia das monoculturas.

*[...] eu tive oportunidade sim de participar de algumas aulas, ora fazendo alguma apresentação de jogos, brincadeiras [...] do meu povo, sendo de outros povos também. Os cantos em maioria quando eu cantei foram em palestras da Universidade pra iniciar, pra encerrar (Balatiponé-Umutina 1).*

*Eu tive oportunidade de fazer uma vivência também no Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, no qual eu levei um arco e flecha, falei dos povos indígenas, juntamente com outros dois amigos não indígenas. [...] fiz uma vivência com arco e flecha também com essas pessoas que estavam nesse minicurso. Elas admiraram muito. De usar o arco, usar a flecha, aprender a flechar, como é que fazia, porque nunca tinham usado tal instrumento, que pra nós é um pouco mais corriqueiro. Mas na cidade não utiliza muito destes artefatos. Então tive as oportunidades sim de fazer essas apresentações, em algumas aulas no curso de educação física, [...] de apresentar jogos, lutas (Balatiponé-Umutina 1).*

A riqueza da Interculturalidade é também expressa nas reflexões de Munduruku (2019) sobre a “teia da vida” ser tecida por todos os seres do planeta cuja sabedoria presente em cada um é vital para o equilíbrio do universo e, portanto, “[...] a diversidade dos povos, das etnias, dos pensamentos é imprescindível para colorir a teia, do mesmo modo que é preciso o Sol e a água para dar forma ao arco-íris” (p. 34).

Nessa perspectiva a constelação de conhecimentos na fruição de canto, dança, festa e jogo dos povos indígenas, as quais, como é possível notar nas narrativas dos/a estudantes indígenas, ao se fazerem visíveis e presentes potencialmente subvertem os meios pelos quais tentam silenciá-los.

### **Considerações Finais**

Ao buscarmos compreender as experiências do/das estudantes indígenas no contexto universitário, as contribuições das Epistemologias do Sul permitem desvelar a potencia da presença indígena como imperativo para a superação do postulado da monocultura do saber científico e reconhecimento da interdependência dos conhecimentos que coexistem na Universidade e fora dela.

A análise dos dados nos mobilizou a intitular o presente artigo enquanto um posicionamento de resistência ao “desperdício de experiências” e a favor da interdependência dos conhecimentos na Universidade, posicionamento este que se fortaleceu a medida que nos aproximávamos das narrativas da/dos colaboradora/res



indígenas. Desperdiçamos saberes e experiências que quando reconhecidos emergem com a força e a potência de resistir: à opressão e às ideologias dogmáticas que constantemente tornam a existência dos povos indígenas, e por isso mesmo suas lutas, invisíveis. Aprendemos com tais narrativas que a única forma de existir é em luta.

Com a vocação ontológica de intervir no mundo, reconhecemos com as narrativas que lutar contra o desperdício de experiências é em si mesmo existência com resistência contra um mecanismo perverso de descaracterização e desmobilização, que tem como prejuízo, sobretudo, a perda do sentimento de pertencimento coletivo e comunitário, sem o qual sequer sabemos que temos algo pelo qual lutar. Aprendemos que as Universidades precisam e dependem da presença indígena, mais do que o contrário.

Assim, as narrativas aqui descortinadas colocam postulados hegemônicos em suspensão, ensejam a emergência do diálogo intercultural como potência e riqueza e, sobretudo, requerem de nós, que estamos nas Universidades, aprendermos a “[...] escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.24).

Por isso, nosso posicionamento se ancora em defesa do fortalecimento da “constelação de conhecimentos” e de experiências dos/das estudantes indígenas nas universidades, garantindo o sentido de pertencimento e devotamento às gerações passadas, que sedimenta as lutas do presente, cujas quais as Universidades não podem se furtar, por uma sociedade mais justa, equânime e com respeito a Interculturalidade.

E para isso, nos apoiamos nos conhecimentos ancestrais dos povos originários, finalizando nossas reflexões enaltecendo os ensinamentos do avô Apolinário, generosamente partilhados por Munduruku (2019), para que, diante de tantas lutas por existir, que possamos seguir em frente sem se esquecer de quem somos e de onde viemos.

### **Referências**

COMISSÃO de Ações Afirmativas. **Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar**. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2006.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la libertad)**. Ciudad do México: UAM, 2005.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista**

*Por uma constelação de conhecimentos na universidade: experiências de estudantes indígenas em programa de ações afirmativas)*

**Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

\_\_\_\_\_. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, 37(1), 46-57, 2013.

RODRIGUES, Cae; LEMOS, Fábio R. M.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, Giuliano G. A. (Org.). **Teorias do lazer**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 73-102.

SANTOS, Boaventura S. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 519-562.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. Introdução. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SILVA, Antonia T. **Sentido dos existenciais básicos para Heidegger**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

## **Sobre os autores**

### **Denise Aparecida Corrêa**

Pós-doutora em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC), Portugal. Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (DEF/UNESP/Bauru). Atual Diretora Científica da

Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH). Sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos do Lazer (ANPEL).

E-mail: [denise.correa@unesp.br](mailto:denise.correa@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9890-7476>

### **Luiz Gonçalves Junior**

Pós-doutor em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL), Portugal. Professor Titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH-PPGE/UFSCar); Coordenador do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Atual Vice-Presidente da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH); Sócio-Fundador da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos do Lazer (ANPEL); Coordenador da Cátedra Joel Martins.

E-mail: [luiz@ufscar.br](mailto:luiz@ufscar.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1585-0596>

Recebido em: 04/09/2020

Aceito para publicação em: 09/09/2020