

**Colonialidade do saber e mal-estar acadêmico: práticas dissidentes e tensões sociais de estudantes indígenas em uma universidade da Amazônia brasileira<sup>1</sup>**

*Colonialidad del saber y malestar académico: prácticas disidentes y tensiones sociales de estudiantes indígenas en una universidad de la Amazonía brasileña*

Raimundo Nonato de Pádua Câncio  
**Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)**  
Tocantinópolis-Brasil

**Resumo**

O objetivo deste estudo é analisar as práticas dissidentes e as tensões sociais de estudantes indígenas de uma Universidade pública localizada na Amazônia brasileira, de modo a verificar o mal-estar acadêmico decorrente da colonialidade do saber que tende a subverter as formas de produção conhecimento. Metodologicamente, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, apresentando como método a pesquisa bibliográfica e de campo, esta última efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes indígenas. No plano teórico, a análise dos dados faz aproximações com a teoria crítica decolonial. Os resultados mostram que ainda que a instituição tenha possibilitado a eles o ingresso na Universidade pública, a organização e a condução do processo educativo têm ajudado a reforçar mecanismos de exclusão social, ancorados num determinado padrão de ser e saber.

**Palavras-chave:** Estudantes indígenas; Colonialidade do saber; Universidade.

**Resumen**

El objetivo de este estudio es analizar las prácticas disidentes y las tensiones sociales de los estudiantes indígenas de una Universidad pública ubicada en la Amazonía brasileña, con el fin de verificar el malestar académico resultante de la colonialidad del saber que tiende a subvertir las formas de producción del saber. Metodológicamente, se realizó un estudio cualitativo, presentando como método la investigación bibliográfica y de campo, esta última realizada a través de entrevistas semiestruturadas a cinco estudiantes indígenas. A nivel teórico, el análisis de datos hace aproximaciones con la teoría crítica decolonial. Los resultados muestran que si bien la institución les ha permitido ingresar a la universidad pública, la organización y conducción del proceso educativo ha ayudado a reforzar mecanismos de exclusión social, anclados en un determinado patrón de ser y saber.

**Palabras clave:** Estudiantes indígenas; Colonialidad del saber; Universidad.

## **1. Introdução**

A realidade latino-americana e a Amazônia brasileira são marcadas por históricas resistências ao colonialismo e às formas de colonialidade produzidas pelos agentes do poder capitalista. Essas relações de poder, quando materializadas nos discursos e nas práticas docentes são importantes recursos para disseminação e afirmação de valores, conhecimentos e ideologias no Ensino Superior e podem contribuir para a desqualificação de outros sujeitos epistêmicos.

Nessa perspectiva, este estudo está inscrito entre aqueles que visam aprofundar conhecimentos sobre a Universidade como um espaço de reprodução de relações de poder/saber e formas de dominação, o que tem levado historicamente os indivíduos a pensarem esta instituição e a verem o mundo a partir de um lugar que os coloca numa posição de subalternidade, ou seja, como um lugar que tende a refletir padrões coloniais de relações, manifestadas nos processos de subjetivação impostos (RIVAS, 2020).

O principal objetivo do estudo é analisar as práticas dissidentes e as tensões sociais de estudantes indígenas no Ensino Superior de uma Universidade pública da Amazônia, a qual não será citada para a preservação da identidade, verificando o mal-estar acadêmico decorrente da colonialidade do saber que tende a subverter as formas alternativas de produção de conhecimentos. Para tanto, foi necessário caracterizar o ambiente universitário a partir da percepção dos estudantes indígenas; refletir sobre as práticas dissidentes naquele cenário e as tensões sociais vivenciadas por eles.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, tendo como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas<sup>ii</sup> semiestruturadas com quatro estudantes indígenas. Os indígenas entrevistados são homens e mulheres de dois povos indígenas diferentes e estudantes de três cursos de licenciatura, presenciais, ofertados pela Universidade investigada. A abordagem qualitativa, devido ao seu caráter subjetivo, permitiu contemplar as experiências pessoais de cada indivíduo e os seus contextos socioculturais (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

A perspectiva crítica decolonial ajuda a compreender as formas de resistências e práticas contra-hegemônicas diante do discurso político-científico, que tende a distorcer a ancestralidade, confundir a história e os seus processos identitários, destacando-se neste diálogo autores como Quijano (2002), Rivas (2019), Santos (2019), Walsh (2012) e Paraskeva

(2021). Os relatos foram capturados por meio de gravação de áudio, realizada no transcurso do estudo. Visando a preservação do anonimato<sup>iii</sup> de nossos interlocutores, identificamos ao longo do texto os estudantes indígenas como Estind A, Estind B, Estind C e Estind D.

## **2. Ciência moderna, Universidade pública e Colonialidade do Saber**

Um estudo sobre as práticas subversivas e de enfrentamento à colonialidade do poder/saber pelos estudantes indígenas nas Universidades brasileiras não pode ser desvinculado do contexto histórico e político-social em que foram produzidas, pois estão implicadas em relações históricas mais amplas, desde o processo de colonização, contribuindo decisivamente para a efetivação do que se convencionou chamar de epistemologia da força. O resultado disso no Brasil foi tanto o genocídio quanto o extermínio e o silenciamento dos povos indígenas, de suas experiências e conhecimentos, configurando, assim, a violência epistêmica e a injustiça cognitiva. (LAS CASAS, 1984; SANTOS, 2007).

Entretanto, não se pode negar que tanto nos países latino-americanos quanto no Brasil houve resistências à colonização, assim como ainda há resistências à colonialidade, ou seja, às diversas formas de opressão atualmente produzidas pelos agentes do poder capitalista. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2002) conceitua a colonialidade do poder como um padrão de poder global atuante na formação dos Estados modernos, instituído durante o colonialismo, cuja base constituinte é o sistema-mundo capitalista. É importante observar, como bem destacou Rivas (2020), o fim colonialismo físico, mesmo que tenha provocado uma mudança significativa na configuração geopolítica do mundo, não mudou de forma substancial as relações de dominação Norte-Sul, definidas pela teoria da dependência pela lógica centro-periferia. O autor destaca ainda que a colonização física passa então a ser substituída pela colonização ideológica e epistêmica e pelos processos de subjetivação impostos a partir dessas relações.

Nessa direção, o sociólogo somali-canadense Ali Abdi (2012) considera a “colonização mental” mais duradoura que a física, por ser a primeira mais sutil, o que a torna mais perigosa, uma vez que age no sentido de naturalizar as relações de dominação, sendo, portanto, mais eficaz. Para o poeta e dramaturgo martinicano Aimé Césaire (1978) a colonização é um ato de embrutecimento, de descivilização e de dominação que, por si, caracteriza o colonizador, pois, para o autor, ninguém coloniza inocentemente. A dominação imperialista interfere no desenvolvimento histórico das populações e promove a destruição de sua cultura.

Como forma de situar contextualmente os diversos conhecimentos e criticar as pretensões universalistas do pensamento ocidental hegemônico, o filósofo argentino Walter Dignolo (2003) aponta para uma geopolítica do conhecimento, fundada na ideia de que há uma relação direta entre o lugar de enunciação do conhecimento e suas formas de validação. Trata-se daquilo que surge como resposta à necessidade de repensar os conceitos instituídos e as histórias narradas para dividir “o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos [...]” (MIGNOLO, 2003, p. 143). Disso decorre a insistência dos agentes coloniais de impor e conformar uma racionalidade centrada em binarismos, como bem observado por Walsh (2012, p. 26), que pode ser exemplificada nas dicotomias “homem/natureza, mente/corpo, civilizado/bárbaros etc. - e nas ideias de 'raça' e 'gênero' como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder”.

Nesse paradigma epistemológico, sob o qual continua sendo interpretado o conhecimento humano, o lugar de produção do saber se torna oculto, pois, ao universalizarmos uma forma de conhecimento, fazemos desaparecer o lugar de enunciação do outro. Assim, podemos dizer que o pensamento moderno ocidental continua a atuar “mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas” (SANTOS, 2010, p. 39).

Desta forma, as matrizes disciplinares hegemônicas atuam com o objetivo de suprimir as práticas de produção intelectuais que não estão associadas a esse modelo por meio de um universalismo abstrato que se distancia da realidade dos discursos e das lutas sociais dos sujeitos. Foi desta forma que as ideias, os conceitos e as perspectivas ocidentais foram introduzidas nas mais diversas culturas, esse modelo se cristalizou e fez com que o “outro” “perdesse” seu “poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso” (BHABHA, 2007, p. 59).

Conforme Rivas (2019), tais práticas possibilitam um processo de dominação que vai se apropriando do outro como espaço inexistente, principal argumento e sob o qual se fundamenta a proposta hegemônica. O autor destaca ainda que o colonialismo tradicional utilizou exércitos com o objetivo de tomar esse espaço considerado “vazio” e que compunha os territórios que deveriam ser conquistados. De outra forma, na dinâmica pós-colonial “estes foram substituídos pela conquista ideológica e epistemológica” (RIVAS, 2019, p. 29).

Assim, podemos dizer que a ciência moderna/colonial tem como referência a Europa e passa a ser definida por muitos estudiosos como “epistemicida”, pois produziu um modelo único, universal e objetivo (SANTOS, 2007), excluindo conhecimentos outros, desautorizando epistemologias localizadas nas margens, na periferia do ocidente, que produziu e também sustenta, até hoje, a estrutura arbórea da Universidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007). Tal perspectiva contribui para a reafirmação e o fortalecimento de uma matriz cujos conteúdos e formas curriculares, formação e avaliação de professores, torna-se “cada vez mais cruel e brutal na sedimentação e desenvolvimento de um epistemicídio evidente” (PARASKEVA, 2019, p. 120). É por isso que se diz que a “Invisibilidade e inexistência de ‘um lado’ são as raízes da visibilidade e existência do ‘outro lado’” (PARASKEVA, 2019, p. 37).

Na América Latina e no Brasil, a Universidade, na linha do modelo europeu de formação do conhecimento, foi articulada aos interesses do capital e de segmentação do saber, o que repercutiu numa ciência que se furtou ao diálogo e à comunicação com os diferentes povos, ainda que esta instituição tenha se fundado “na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

No entanto, como bem observa a filósofa brasileira Marilena Chauí (2003, p. 7), a Universidade pública, quando orientada por uma perspectiva operacional, está sob o risco de “passar por uma modernização que a faça contemporânea do século XXI, sem que se toque nas causas que deram origem a esse modelo universitário”. Dada essa centralidade, advinda da racionalidade cognitivo-instrumental, muitas instituições assumiram um caráter perverso, devido à hegemonia de uma epistemologia naturalista que gerou um conhecimento colonizado, não respondendo, muitas vezes, aos problemas sociais dos povos em seus contextos sociais.

É evidente que não se trata aqui de aniquilar os conhecimentos produzidos pela ciência e que tomaram forma na Universidade, nem a promoção de um obscurantismo epistêmico, pois há contribuições significativas em muitos aspectos. Trata-se de questionar o que temos produzido a partir da herança cientificista, para que não continuemos a legitimar os pressupostos paradigmáticos e teóricos que sustentam essa ordem social e reforçam a lógica da organização liberal eurocentrada do mundo. De outro modo, a ideia é construir pontes para a produção de conhecimentos mais integradores, de modo que a ciência ocidental possa estabelecer inter-relações com outras formas de produção de conhecimentos, na ideia de que

a ciência e a educação não estejam aliadas e assujeitadas ao capitalismo pós-fordista (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Santos (2019) define como epistemologias do Sul as alternativas outras de pensar o mundo, e que estão relacionadas tanto à produção como à validação de conhecimentos que considerem as experiências, as lutas e resistências dos grupos sociais vítimas de históricas injustiças, da opressão, dos danos decorrentes do capitalismo, assim como do colonialismo e do patriarcado.

O autor não se refere a um Sul geográfico, mas às experiências localizadas, originadas e articuladas nas lutas sociais e políticas dos povos marginalizados, que caracterizam o que ele compreende como um Sul epistemológico e anti-imperial. Todavia, o que está em questão aqui não é o desejo de “apagar as diferenças entre norte e sul, e sim em apagar as hierarquias de poder que os habitam” (SANTOS, 2019, p. 26), e que se sustentam na produção e na circulação do conhecimento nas Universidades.

Essas mesmas hierarquias de poder estão também refletidas no acesso às instituições públicas de nível superior, uma vez que no Brasil a educação superior, conforme Chauí (2003, p. 13), tem compactuado com as sistemáticas exclusões sociais e culturais da população das classes populares, ou seja, daqueles que não “têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública”. Assim, dividida em faculdades, departamentos, disciplinas e especialidades, essa instituição ainda legitima hierarquias e constrói fronteiras epistêmicas inaptas ao diálogo com os conhecimentos dos povos indígenas.

Ao subvalorizar as racionalidades estético-expressivas e moral-práticas, elas aderiram a um modelo de racionalidade cognitivo-instrumental que possui “correspondência específica com o princípio do mercado” (SANTOS, 2008, p. 77). Com isso, passaram a legitimar o conteúdo científico, construído com rigor metódico, na maioria das vezes com cunho positivista, empiricista e naturalista, silenciando as outras cosmovisões, como a os povos indígenas, sujeitos que no Brasil começaram muito recentemente a ocupar este novo espaço, de onde recentemente eram excluídos.

### **3. Práticas dissidentes e tensões sociais vivenciadas por estudantes indígenas na Universidade pública**

Além da necessidade que os povos indígenas possuem de uma formação capaz de torná-los profissionais hábeis em articular seus conhecimentos tradicionais aos

conhecimentos acadêmicos, o Ensino Superior é para eles um caminho de maior engajamento na luta política, pois compreendem a escolarização também como uma possibilidade de conectar as ações no campo da educação à gestão do território. Mas somente com a promulgação da Constituição de 1988 é que as exigências dos povos indígenas no Brasil passaram a ser legalmente instituídas.

Bergamaschi et al. (2018) observam que ações que realmente possibilitassem o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior no Brasil são recentes, já que começaram a ser instituídas na década de 1990. Inicialmente, esse ingresso se dava por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias. Até a criação da Lei Federal N.º 12.711/2012, Lei de Cotas, cerca de 50 instituições de Ensino Superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou por meio de vagas reservadas ou suplementares.

Moehlecke (2004) destaca que as políticas de ações afirmativas no Brasil são pouco conhecidas e precisam ser estudadas com mais atenção, pois ainda funcionam como ações reparatórias, compensatórias ou preventivas. Há poucos estudos sobre essas questões nas Universidades localizadas na Amazônia brasileira, geralmente concentradas nos grandes centros urbanos, ainda que nesta região esteja concentrada a maior população indígena do país. Além dos embates contra o preconceito e a discriminação na sociedade não indígena, os povos indígenas ainda enfrentam muitas dificuldades no decorrer da vida para ter acesso à escola básica e também às Universidades públicas.

Ao investigamos a questão do acesso e do ingresso dos povos indígenas ao Ensino Superior em uma Universidade da Amazônia, logo observamos os primeiros obstáculos vivenciados. A fala de Estind A, que destaca a questão socioeconômica dos estudantes, retrata bem os primeiros desafios enfrentados. Quando ainda não possuía bolsa de estudo, a dificuldade financeira para estudar fez com que ele pensasse em desistir do curso, pois morava na aldeia e não havia transporte para ir à Universidade:

*[...] uma das primeiras dificuldades foi conseguir me manter na Universidade, porque eu morava na aldeia e tinha que me deslocar para o campus. Eu precisava trabalhar e ao mesmo tempo estudar. Precisava estar na Universidade e também no meu local de trabalho. Assim, mais ou menos uns dois anos, quando já estava estudando, começou a complicar essa questão de permanecer na instituição (Estind A).*

Ainda que atualmente esses estudantes tenham bolsa de estudo, esta não é suficiente e não garante que eles possam ir à Universidade sem maiores sacrifícios, devido as distâncias das aldeias; mesmo assim, a bolsa ajuda muito para que não desistam dos cursos.

No que se refere aos desafios de aprendizagem, dimensão que aqui relacionada às formas de produção do conhecimento na Universidade, a fala de Estind B retrata muito bem os tensionamentos decorrentes do padrão acadêmico de promoção de práticas cognitivas disciplinares, que só contribuem para reforçar os mecanismos de exclusão social dos estudantes indígenas na instituição:

*Quando eu entrei, estava indo bem, mas nesse meio tempo fui reprovado em algumas disciplinas; e com isso fui perdendo a minha autoconfiança dentro da Universidade para poder continuar a estudar. [...] Eu já reprovei em várias disciplinas, e isso acaba me prejudicando, prejudicando o meu pensamento, me deixando desestimulado (Estind B).*

A fala de Estind B exige que pensemos numa instituição pública de ensino contrária aos instrumentos de exclusão, de modo que as desigualdades sociais não sejam reforçadas, o que se dá por meio do fortalecimento da hierarquia da organização social, com a exclusão, neste caso executada com a reprovação. Esta prática nos aproxima do modelo de análise de Quijano (2007) ao exemplificar um dos aspectos da modernidade/colonialidade, que é a colonialidade do ser, que ocorre quando a instituição age no sentido de afirmar a inferioridade da identidade indígena naquele espaço, reprovando ou segregando o indivíduo.

O fortalecimento desses estigmas tem se intensificado cada vez mais no Brasil, devido à intensificação do discurso neoliberal e utilitarista, incutido em documentos nas instituições, ajudando a sustentar tanto políticas públicas estatais para a educação quanto as práticas discursivas nas instituições que já caminham nessa direção, como uma nova forma de colonização ideológica e epistêmica (RIVAS, 2020).

Ainda com relação à caracterização do ambiente universitário onde os estudantes indígenas estão inseridos, os dados das perguntas relativas às práticas dissidentes e condições sociais na Universidade que desfavoreçam a afirmação de conhecimentos e a identidade indígena, evidenciam a necessidade de afirmação da identidade e da cultura indígena diante das forças de desestabilização provocadas pelo currículo. Na fala de Estind A é possível entender, de forma mais ampla, como se dá esse processo. A questão do embargo dos conhecimentos indígenas e da hierarquização entre os conhecimentos é uma questão

recorrente nas falas, e isso tende a se acentuar na medida que a instituição que os inseriu não compreende e não respeita as suas tradições ancestrais:

*A partir do momento que eu entrei na Universidade, percebi que ela não estava preparada para nos receber. [...] e eu vi que ela nem estava preocupada em se preparar para nos receber. É por isso que tem muitos estudantes indígenas que entram e logo saem da Universidade, porque não veem naquele amparo na questão da língua, da cultura mesmo, porque há essas questões culturais que precisam ser respeitadas. Mas muitas vezes são vistas como uma coisa simples ou como qualquer coisa (Estind A).*

A questão da falta de respeito da instituição às culturas ancestrais é bastante recorrente nas falas dos estudantes indígenas. Quando os conhecimentos ancestrais e suas cosmologias são ignorados ou confrontados na Universidade, este espaço acadêmico tende a desestabilizar essas estruturas por meio do fortalecimento de mecanismos de invisibilidade, seguindo apenas as regras do jogo daquilo que compreende como científico. Desta forma, os sujeitos são sempre desvinculados da sua localização epistêmica e racial, vetando possibilidades de conhecer e dialogar com vozes distintas. Estind A destaca que a Universidade não os trata com o devido respeito e isso faz com que seja acentuado o descompasso entre comunidade acadêmica e comunidade indígena:

*[...] muito embora nós a respeitemos, muitas vezes nós não recebemos o mesmo respeito, e isso é importante para que a comunidade acadêmica, juntamente com a comunidade indígena, andem lado a lado. E é por isso que muitas vezes há esse choque. É por isso que muitas vezes a Universidade não é tão acolhedora (Estind A).*

Essa relação de desrespeito ao estudante indígena na Universidade é exemplificada por Estind C, ao chamar atenção para o tratamento diferenciado dado a ela pelo docente em uma atividade avaliativa, que ajudou a reforçar o lugar de invisibilidade e inexistência naquele contexto (PARASKEVA, 2021). Entretanto, os estudantes indígenas já dão sinais de resistência no sentido de que seus conhecimentos, até então não aceitos como válidos, estejam presentes naquele espaço e sejam percebidos como alternativas, inclusive do ponto de vista epistemológico. No que se refere à prática docente, a alternativa de decolonização de conhecimentos e da decolonização das instituições produtoras ou gestores do conhecimento, como a Universidade, apresentam-se como caminhos possíveis para interlocuções teórica e práticas mais amplas.

Quando inquiridos sobre o diálogo e o respeito aos aspectos da cultura, identidade e conhecimentos dos povos indígenas na instituição, todos os estudantes indígenas entrevistados foram enfáticos e disseram que não há respeito a essas questões, ou seja, eles não se sentem contemplados. Nessa direção, Estind A questiona se realmente a Universidade está preocupada, de fato, em respeitá-los: “Será que eles não estão apenas cumprindo aquela meta que está lá no papel, porque tem que ser cumprida?”.

Esse questionamento chama atenção para o compromisso social da Universidade, ou melhor, com a justiça social, pois ainda que seja uma instituição que deve produzir conhecimentos científicos e tecnológicos, esta não deve negligenciar o interesse social nas suas ações. Isso implica que os profissionais das instituições estejam dispostos a problematizar o lugar e os papéis que a instituição ocupa no mundo atual, articulando-os ao contexto mais específico. Nesse sentido, como bem destaca Ocaña et al. (2018), é inútil que um professor faça um excelente discurso sobre inclusão aos seus alunos com base em sua etnia, situação econômica, dentre outras, mas não permita que esses alunos perguntem, e somente ele fale. Para os autores, os docentes precisam reconhecer a pluralidade e a diversidade de formas de viver, de ser e pensar diferentes dos seus, para não incorrerem em ações excludentes.

Levados por um pensamento instrumental, que se desdobra em atitudes docentes meramente protocolares com os estudantes, a fim de cumprir uma meta disciplinar, tais práticas contribuem para um sentimento de desestabilização nos estudantes indígenas, o que vai na contramão de uma prática mais integrativa e relacional, em que se integram várias configurações do ser humano, como biológico-social, emoção-razão, mente-corpo, objetivo-subjetivo, ser humano-natureza, sujeito-objeto, dentre outras relacionalidades que formam uma rede complexa e que pode ser analisada a partir de vários aspectos (WALSH, 2009). Conforme Bergamaschi (2014), na direção de uma concepção de totalidade, trata-se de vivenciar prática mais integrativas que reconheçam o corpo na sua inteireza, com o qual podemos tanto aprender quanto produzir conhecimentos.

Considerando essas relações, Estind C, assim como os demais estudantes indígenas da mesma instituição, questiona o desrespeito de alguns docentes para com as suas tradições culturais, principalmente nos períodos de avaliação, quando são impedidos, ainda que de forma indireta, de participar de seus rituais sagrados:

*A ideia que eu tenho é que sempre nós indígenas somos desvalorizados no Brasil todo. Os não indígenas não nos respeitam. E isso também acontece na Universidade, porque sempre quando há algum evento de nossa cultura, em nossa Terra Indígena, eles não querem que a gente participe, só querem que nós fiquemos lá mesmo estudando [...]. Lá na Universidade nada é diferenciado, é de modo geral que tudo acontece (Estind C).*

Esta questão possui relação com o pensamento de Bessa Freire (2000, p. 21) sobre os conhecimentos dos povos indígenas no Brasil. Para ele, as ciências indígenas sempre foram tratadas de forma preconceituosa pela sociedade brasileira, pois sempre os conhecimentos indígenas “foram desprezados e ridicularizados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade”. Como justificativa para essa negação, há sempre um discurso que se contrapõe às chamadas particularidades e se fundamenta na totalidade ou na técnica, expurgando da Universidade conhecimentos que compreendem o plano material-espiritual, mente-corpo, objetivo-subjetivo, ser humano-natureza como elementos indissociáveis.

Nessa direção, Lander (2005) questiona a força hegemônica do pensamento neoliberal e assinala que isso exige um esforço de desconstrução do caráter universal e naturalizado da sociedade capitalista-liberal. Esse movimento aparece como uma força de repressão e de desvalorização da cultura indígena e, de certa forma, ainda contribui para tentativas de desagregação e de alienação dos estudantes, de modo que deixem de reconhecer os valores de seus conhecimentos e de suas identidades, construídas secularmente. No entanto, há um movimento contrário dos estudantes indígenas na Universidade pesquisada, que pode ser percebido nos espaços acadêmicos ao afirmarem publicamente suas identidades e colocarem em evidência a força de suas culturas, diante das forças de desestabilização provocadas pelo currículo monolítico e hegemônico.

Mas, mesmo que isso ocorra, podemos dizer que, conforme Ocaña et al. (2018, p. 204) “o valor da pluralidade humana não está sendo reconhecido pelo professor e, portanto, não poderíamos falar aqui de uma educação intercultural”. Para os autores, nós não podemos dizer também que há educação intercultural se o Estado ou o governo impõem os conteúdos curriculares “sem permitir que os professores façam adaptações e contextualizações destes, levando em conta as particularidades e singularidades de seus alunos” (OCAÑA et al., 2018, p. 204).

Outra questão evidenciada com certa frequência nas falas dos estudantes indígenas é o questionamento das estruturas hegemônicas da Universidade. E isso vai se consolidando

na emergência de movimentos representativos que sinalizam para a força dos povos indígenas na instituição. No que se refere à avaliação da forma de organização dos conteúdos ensinados, Estind D chama atenção para o diálogo com os intelectuais indígenas nas disciplinas estudadas, para a necessidade do diálogo na Universidade com os intelectuais da oralidade, com os sábios da cosmologia ameríndia (BERGAMASCHI, 2014), que são os anciãos indígenas:

*Eu já havia falado da importância de os professores conhecerem autores indígenas de vários povos, como Apinajé, Kraô, Xerente, Guajajara e outros. Essa aproximação entre estudantes indígenas e autores indígenas seria uma marca de resistência. Assim haveria um impacto positivo tanto para a Universidade quanto para os estudantes indígenas. [...] Então seria muito importante que os professores buscassem autores desses povos para compartilharem suas pesquisas sobre o seu povo. Seria muito importante que fossem abordados os autores indígenas nas disciplinas (Estind D).*

Com uma percepção bastante crítica da realidade, Estind D compreende que sua formação seria mais completa se a Universidade tivesse explorado os conhecimentos dos povos indígenas que estão na instituição. E destaca que esta deveria buscar esses conhecimentos, entender esse processo, para que eles se sintam mais seguros não só na formação, que se dá com base na “teoria do branco”, mas também no entendimento de suas próprias culturas. E defende que isso seria importante para “complementar a formação” dos estudantes.

É comum entre os estudantes indígenas, pelo menos entre aqueles que têm maior possibilidade de locomoção, a procura por professores indígenas com formação em pós-graduação para lhes ajudar nas atividades em que há pouca compreensão, dado o obstáculo da língua. Em muitas situações eles procuram estudiosos e pesquisadores da temática indígena, os quais também contribuem com orientações para seus estudos ou para os projetos em desenvolvimento na Universidade.

Em contraposição à tradicional condução das bases epistêmicas na Universidade, e ao pensar na necessidade dessa articulação, Estind B questiona e denuncia essa lógica de abordagem restrita dos conteúdos, desarticulada dos movimentos sociais e lutas indígenas. Sugere então a inserção de professores indígenas na Universidade para que haja um melhor diálogo. E essa reivindicação demonstra, para eles, o quanto a instituição ainda se apresenta deslocada da realidade e de suas lutas sociais:

*Acho importante ter um professor indígena dentro da Universidade. Com isso você se sentiria mais à vontade, porque veria ali um professor que representa você na Universidade. E acho que isso vai acontecer daqui a um tempo. Com um professor indígena você acaba tendo uma referência dentro da Universidade e pensa que pode ser também igual a esse professor. Nas salas de aulas há professores não indígenas e estudantes não indígenas, eles se sentem mais à vontade porque falam a mesma língua, o português. Mas os estudantes indígenas falam a língua indígena. O aluno se sente mais à vontade quando o professor está falando a sua língua (Estind B).*

Para Estind B o ensino na Universidade, por ter como eixos os conhecimentos e a língua não indígena, se mostra descontextualizado, inviabilizando uma melhor conexão com as questões sociais locais, os fatores ecológicos, as experiências e vivências, haja vista a forte tendência ao agronegócio da região onde a Universidade pesquisada está inserida. As Terras Indígenas onde os estudantes vivem, localizadas na mesma região, sentem cada vez mais o impacto dos grandes projetos, decorrentes da construção de hidrelétricas e rodovias interestaduais, afetando diretamente áreas de uso permanente dos indígenas.

Em seu conjunto, as questões abordadas indicam sinais da emergência da força dos povos indígenas na Universidade, que aqui denominamos de práticas indígenas dissidentes. Para esses estudantes, a criação de um comitê local de ações afirmativas dentro da instituição foi uma possibilidade de maior garantia de diálogo na defesa de direitos, como estudantes, e de seus valores, “onde ele não é muitas vezes bem visto, ou não tem um bom reconhecimento” (Estindi A). Para Estindi A, esse comitê visibilizou o movimento dos indígenas dentro do *campus*, pois muitas ações “proporcionaram esse envolvimento, com o acolhimento dos veteranos [...] Eu vi que esse foi o grande momento que proporcionou mais envolvimento dos indígenas dentro da Universidade” (Estind A).

Já nos seus primeiros anos de implantação, o comitê local de ações afirmativas passou a ser para os estudantes indígenas um *lócus* de mediação na Universidade contra as práticas de colonialidade do saber, dadas as relações desiguais e discriminatórias vivenciadas naquele ambiente. Representou também uma abertura ou o início de novas relações na academia, pois, por meio de suas representações, eles puderam se impor contra aquilo que insiste em lhes calar. Na ausência destas possibilidades, dois estudantes destacam que a FUNAI é órgão que devem recorrer em defesa de seus direitos.

Com isso, podemos dizer que é possível evidenciar tanto tensões sociais, vivenciadas pelos estudantes indígenas, quanto práticas dissidentes, pois o próprio movimento

registrado aqui em suas falas indica tensões, mas também empoderamentos. Do ponto de vista dos processos dialógicos e interativos, essa mobilização que clama por processos interativos entre as duas formas de conhecimentos contribui para o enriquecimento da educação no contexto da Universidade na Amazônia. O que chamamos de mal-estar acadêmico, decorrente dessas mobilizações, são, na verdade, forças disruptivas provocando reflexões epistêmicas e deslocamentos nos currículos e nas práticas de ensino na Educação Superior.

#### **4. Conclusão**

Verificamos que a organização dos espaços, por terem como eixo padrões hegemônicos, se apresenta para os estudantes indígenas descontextualizada, pois não acena para as suas experiências, modos de socialização e identidades étnicas. Muitas questões ajudam a reforçar e contribuem para esse sentimento de descontextualização. E esse sentimento é também alimentado por outras tensões sociais decorrentes das relações com alguns docentes, principalmente no que se refere às práticas acadêmicas disciplinares, anti-dialógicas e excludentes nas atividades de avaliação.

Essas tensões sociais têm despertado nos estudantes o entendimento de que a Universidade precisa não somente melhorar sua estrutura para recebê-los, de modo a serem mais acolhidos no ambiente, mas sobretudo para a necessidade de desestabilização dessas formas de colonialidade no espaço acadêmico. A tensão produzida pelo embargo aos conhecimentos indígenas é recorrente nas falas dos estudantes indígenas. E isso tende a se acentuar na medida em que a instituição que os inseriu não compreende e não respeita as suas tradições ancestrais. Tais práticas são vistas por eles como mecanismos de fortalecimento de invisibilidade, acentuados pela desvinculação dos estudantes da sua localização epistêmica, ética e racial.

Esse movimento dissidente dos estudantes começa aos poucos transpor o plano discursivo e passa a ser incorporado em ações contra-hegemônicas dentro da instituição. Isso fica claro quando eles próprios questionam se a Universidade está mesmo interessada em cumprir a sua função social, além de produzir conhecimentos científicos e tecnológicos. Por detrás desses questionamentos estão as críticas às atitudes docentes meramente protocolares com os estudantes, a fim de cumprir uma meta disciplinar, o que vai na contramão de uma prática mais integrativa e relacional, e que só é possível, para eles, por

meio de uma prática mais dialógica, para além da mera transmissão de conteúdos nas disciplinas científicas.

### Referências

ABDI, Ali A. **Decolonizing philosophies of education**. Leiden, Netherlands: Brill-Sense, 2012.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, ano 14, n. 26, p. 11-29, 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>. Acesso em: 25 set. 2022.

BERGAMASCHI, M. A., DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

BESSA FREIRE, J. R. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. n. 01, p. 17-33, 2000. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_jose\\_ribamar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf) Acesso em: 25 set. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In.: GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global** (pp. 79–93). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CESÁIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In.: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocêntrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAS CASAS, F. B. de. **O paraíso destruído**. Porto Alegre: L&PM, 1984.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MIGNOLO, W. **Histórias locais – projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. Tese Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2004.

OCAÑA, A. O; LÓPEZ, M. I. A; CONEDO, Z. E. P. **Decolonialidad de la educación**. Emergencia/urgencia de uma pedagogia decolonial. Santa Marta/Colômbia, Universidad del Magdalena, 2018.

PARASKEVA, J. M. O que aconteceu com a teoria crítica do currículo? A necessidade de ir além da raiva neoliberal, sem evitá-la. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8744>. Acesso em: 25 set. 2022.

PARASKEVA, J. M. Covid-19! Quem 'descobriu' quem? rumo a uma teoria curricular itinerante dos povos. **Momento – diálogos em educação**, v. 30, n. 02, p. 24-49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13296>. Acesso em: 25 set. 2022.

QUIJANO, A. El regreso al futuro y las cuestiones de conocimiento. In.: WALSH, C; SCHIWY, F; CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds). **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In.: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RIVAS, J. I. Re-instituyendo la investigación como transformadora: descolonizar la investigación educativa. In.: MELO, A; TORRES, I. de J. E; BONALS, L. P; RIVAS, J. I. Rivas. (Orgs.). **Perspectivas decoloniales sobre la educación**. Málaga (ESP); Guarapuava: Uma Editorial; Unicentro, 2019.

RIVAS, J. I. et al. Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. In.: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F; MONTERO, L; DE PABLOS, J; RIVAS, J. I; OCAÑA, A. (Coords.). **Caminos y derivas para otra investigación educativa y social**. Barcelona. Octaedro, 2020. p. 315.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estud. CEBRAP, v.7, pp. 71-94, 2007.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Vol. 4. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. 1. ed. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2012.

## Notas

---

<sup>i</sup> O artigo é decorrente de um estudo desenvolvido no estágio de Pós-doutoramento em Ciências da Educação, sob a supervisão do Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Málaga-Espanha, em 2022.

<sup>ii</sup> As entrevistas ocorreram nas aldeias e na instituição na qual os estudantes estão vinculados, conforme a disponibilidade dos participantes.

<sup>iii</sup> O estudo seguiu as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela Resolução N.º 466/2012 e Resolução N.º 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde. Com o propósito de assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes da pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual, todos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde expressam o seu consentimento livre e esclarecido, declarando-se suficientemente informados.

## Sobre o autor

### **Raimundo Nonato de Pádua Câncio**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão (PPGFOPRED/UFMA), e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT).

**Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-4791-0269> **E-mail:** nonato.cancio@uft.edu.br

Recebido em: 05/03/2023

Aceito para publicação em: 26/03/2023