



DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Genilson dos Santos de Jesus¹
Joana Brandão Tavares ²
Maiara Damasceno da Silva Santana³

QUESTÕES INICIAIS

Dizer que as universidades públicas têm se tornado mais plurais ou ganhado nova “cara” desde a abertura de vagas e ingresso de estudantes negros, indígenas e quilombolas, por meio do sistema de cotas, é reiterar o que já é sabido. O acesso ao ensino superior em universidades públicas a partir das ações afirmativas foi, sem dúvida, uma conquista significativa alcançada por esses movimentos sociais que reivindicam o acesso à educação como um direito fundamental, previsto em constituição.

A democratização do ensino superior, a expansão e a universalização da educação básica, especificamente, possibilitaram que sujeitos antes invisibilizados adentrassem a esses espaços, porém, não se pode dizer o mesmo quanto aos seus conhecimentos, não legitimados pela ciência “ocidental” e conseqüentemente pelas universidades, estruturadas numa concepção de ciência pouco aberta a outras formas de saberes.

Nem sempre tais saberes são considerados epistemologias, uma vez que esses indivíduos mal são vistos como sujeitos de conhecimento (GOMES, 2012). Aquilo que sabem é frequentemente colocado no campo da “tradição” e da “crença”. Esse debate, que perpassa também a discussão sobre a diversidade epistemológica, não seria possível sem pensarmos no negligenciamento desses conhecimentos nos currículos acadêmicos dos cursos universitários. Este processo, longe de qualquer “neutralidade” científica que alguns parecem ainda acreditar e defender, é decorrente da hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e da relação de

¹ Nome indígena Taquary Pataxó. Graduando do curso de Direito da Universidade Federal da Bahia. Pesquisador e bolsista de iniciação científica – PIBIC/CNPQ.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia. Bolsista Capes.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia. Bolsista Capes.

poder em torno da hierarquia desses conhecimentos que têm em sua base a ciência do colonizador.

O artigo, portanto, tem como objetivo discutir questões relativas ao ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas, assim como os desafios enfrentados ao saírem de suas respectivas aldeias para ingressarem (e permanecerem) no espaço universitário. Para tanto, dividimos o artigo em três partes principais. Na primeira parte realizamos um breve apanhado que trata de mostrar o aumento da presença de estudantes indígenas no ensino superior, sobretudo a partir do ano 2000. Na segunda parte mostramos como os estudantes indígenas se apropriam da universidade e protagonizam suas lutas. Por fim, na terceira parte, apontamos as dificuldades e os desafios vivenciados por esses estudantes quando adentram a universidade, entendida aqui como um espaço de poder e, portanto, de reprodução de saberes hegemônicos. Esses desafios se apresentam de diferentes formas, desde a política de permanência na universidade, até a negligência de seus conhecimentos no âmbito da abordagem dos conteúdos em sala de aula.

PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

No Brasil, as primeiras escolas de ensino superior foram fundadas a partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país⁴. No entanto, foi a partir do início do ano 2000, 192 anos depois da fundação da primeira instituição de Ensino Superior, que os indígenas começaram a ingressar, de modo mais efetivo, nos espaços universitários.

Nas últimas duas décadas, emergiram importantes oportunidades para pessoas de baixa renda, negras e indígenas ingressarem na educação de nível superior brasileira, através das leis de cotas (BRASIL, 2012) e outras políticas de assistência e mobilidade social. Embora ainda exista uma desproporção entre a quantidade de vagas ofertadas para pretos, pardos e indígenas nestas instituições (25%) e a porcentagem desse grupo na população brasileira (51%) (RISTOFF, 2014), os avanços são notáveis.

Este quadro começou a mudar a universidade elitizada, com participação majoritariamente branca e de classe média que excluía grupos nativos e outros grupos étnicos, reduzindo a oportunidade social destes a trabalhos braçais e pouco valorizados socialmente (BRITO, 2016). As ações

⁴ Sobre este assunto ver Martins (2002).

afirmativas têm agido para reaver um processo histórico que remete à criação e consolidação do ensino superior do Brasil, inspirado nas universidades europeias e estadunidenses sem haver uma necessária adaptação à realidade brasileira (DE ALMEIDA FILHO, 2007).

A presença indígena no ensino superior se constitui na atualidade como um novo espaço de atuação, de luta pela valorização de suas culturas, de seus modos de vida e da garantia de seus direitos específicos. Em Carta Aberta⁵, os(as) estudantes indígenas da Universidade Federal da Bahia – UFBA registraram: “entendemos a importância de inserir o debate político sobre as questões indígenas dentro dos espaços da universidade. Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas” (XOÇA MANIFESTO, 2012). A questão levantada pelos(as) estudantes explicita sua disposição para enfrentar tais desafios ao enfatizar que “se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la”. Portanto, para os(as) estudantes indígenas a universidade tem sido um novo campo de disputa, mas que é necessário ocupar.

O crescimento de estudantes indígenas no ensino superior se originou, por um lado, a partir de uma mobilização social capitaneada pelo movimento negro que buscou garantir as ações afirmativas (SOUZA LIMA, 2012) e, de outro, por uma demanda dos povos indígenas que se articularam para garantir um espaço na academia. Kawakami e Jodas (2013) atentam para a importância das próprias instituições na criação destas políticas. Brito (2016), por outro lado, menciona um esforço e articulação conjunta das lideranças indígenas com a universidade, órgãos indigenistas como a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, professores, pesquisadores e outros parceiros da causa indígena para garantir políticas de acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Um documento notável desta articulação indígena é o *Manifesto em favor de uma educação escolar indígena de qualidade*, assinado por 14 instituições indígenas e indigenistas, que aponta os principais desafios para a construção de uma educação de fato intercultural no ensino superior⁶ (COIAB et al, 2007).

⁵ *Xoça Manifesto* foi o nome dado à carta-manifesto e a um conjunto de atividade de extensão no ano de 2012 na UFBA. A carta, dentre outras questões, tinha como objetivo dar visibilidade aos povos indígenas e relatar a situação vivida por eles na universidade.

⁶ O manifesto foi entregue, em julho de 2007, a Fernando Haddad, o então Ministro da Educação do segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Destarte, a busca para se inserir no ambiente acadêmico revela uma escolha consciente e articulada, por parte do movimento indígena, de desenvolver um diálogo com a academia, vislumbrando na universidade uma aliada na construção de uma possível interlocução de saberes e espaço de afirmação (BERGAMASCHI, 2014). Entre os diversos objetivos que motivaram o ingresso dos(as) indígenas na academia, é possível destacar dois: a necessidade de formação em nível superior de professores para as escolas indígenas e a formação de pessoas qualificadas para negociar com o governo questões referentes aos direitos indígenas, fortalecendo assim os movimentos sociais indígenas (BRITO, 2016).

Com relação ao primeiro objetivo, observa-se que a demanda por formação superior se dá paralelamente ao aumento do número de escolas em terras indígenas e a conseqüente necessidade de professores pertencentes às próprias comunidades (DAVID et al., 2013). É importante salientar que esta demanda, inicialmente, resumia-se aos cursos de licenciaturas indígenas, isto é, formação de professores para lecionar nas escolas existentes nas aldeias (DAVID et al., 2013). Durante o período de redemocratização do país, no final dos anos de 1980, houve um avanço significativo no ensino fundamental indígena que passou a questionar as políticas integracionistas e civilizatórias de ideologia colonizadora que se expressavam localmente em práticas como proibição do uso e ensino de línguas nativas, condenação da cultura e tradição indígena, entre outras. As escolas indígenas passaram a usufruir de autonomia político-pedagógica, tornando-se bilíngues ou plurilíngues e contando com um quadro majoritariamente de professores indígenas⁷ (COIAB et al, 2007). Conseqüentemente, o número de indígenas cursando os ensinos fundamental e médio teve ascensão relevante na primeira década do século XXI: de 150.000 em 2002 para 172.256 em 2006 no fundamental; e de 1.187 em 2002 para 4.749 em 2006 no ensino – um aumento significativo de 400% em quatro anos (Ibidem, 2007).

O quantitativo apresentado acima expressa o fato de que os primeiros cursos ofertados nas Instituições de Ensino Superior – IES para indígenas foram as licenciaturas interculturais criadas no ano 2000, uma exigência prevista também no manifesto (COIAB et al, 2007) como forma de superar a precariedade na Educação Indígena e de viabilizar a inclusão de populações indígenas no processo de desenvolvimento do país.

⁷ Em 2007, cerca de 95% dos professores eram indígenas, refletindo uma melhora significativa para o 2% do final da década de 1980 (COIAB et al, 2007).



A busca por esta inclusão igualitária está relacionada com o segundo objetivo que motiva indígenas a ingressarem no ensino superior: a necessidade de fortalecer a luta indígena através da formação de um quadro especializado. Diversas formas de atuação em diferentes instâncias do movimento social se originam a partir da possibilidade de formação superior indígena. Uma destas ações está relacionada com a necessidade de aprender as leis e burocracias do mundo não-indígena para atuar nele com autonomia. Os indígenas querem dialogar com as instâncias administrativas para garantir os direitos de sua coletividade sem a necessidade de mediadores (SOUZA LIMA, 2012). O ensino superior viabiliza a equanimidade neste diálogo, possibilitando o acesso das populações indígenas a cargos até então ocupados somente por representantes não-indígenas (BERGAMASCHI, 2014).

Como resultado do esforço conjunto para alcançar esses objetivos, a presença indígena no ensino superior teve um aumento significativo nas primeiras décadas do século XXI, após permanecer praticamente invisível nas agendas públicas governamentais na década de 90 (PALADINO, 2012). De um número inferior a 500 estudantes em meados dos anos de 1990, contou com aproximadamente 1.300 estudantes em 2004 – estimados pela FUNAI, e alcançou cerca de 13.000 em 2012 (BRITO, 2016; SOUZA LIMA, 2012; PALADINO, 2012; BERGAMASCHI, 2014). Antes da implementação das ações afirmativas, o órgão do governo que atendia a demanda indígena para ingressar no ensino superior era a FUNAI, através do provimento de auxílio financeiro ou bolsas, usadas para pagar matrículas e mensalidades das universidades privadas (PALADINO, 2012; BRITO, 2016). Assim, o crescimento da presença de estudantes indígenas no ensino superior se deu paralelamente a uma maior inserção destes estudantes nas universidades públicas (BRITO, 2016), o que nos coloca questionamentos, para além do apoio estrutural e financeiro, sobre as adaptações pedagógicas e epistemológicas necessárias para atender às especificidades destes povos no tripé de pesquisa, ensino e extensão que é o âmbito de ação da universidade pública.

DA ALDEIA AO PROTAGONISMO UNIVERSITÁRIO

Na tese de doutorado *“Passou? Agora é luta!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia*, a professora Ana Claudia Gomes de Souza (2016) escreve sobre o protagonismo dos estudantes indígenas no contexto universitário. Neste sentido, Porã Potiguara (2017) diz que “entrar na

universidade é entrar no movimento indígena⁸). Para ele, entrar na universidade é, por conseguinte, entrar na militância em favor das causas indígenas. Logo, não é “entrar por entrar”, mas entrar para transformar. Muitos indígenas acreditam que não são estudantes “comuns”, mas dotados de responsabilidades coletivas diferenciadas. Estes estudantes entendem a estrutura universitária como um espaço que os ignora e exclui, recusam-se a aceitá-la nestes moldes e lutam para mudar estes espaços (SOUZA, 2016).

Aqui reside um esforço de reparar um desequilíbrio histórico nas relações envolvendo os povos indígenas, o Estado e a sociedade nacional, que o intelectual indígena Gersem Baniwa (LUCIANO, 2008), em entrevista ao projeto *Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil*, do Museu Nacional do Rio de Janeiro, chama de correlação de forças entre o movimento social indígena, outros segmentos sociais e o governo.

De forma geral, a educação superior pode contribuir para a autonomia e autodeterminação indígenas, direito básico estabelecido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e ratificado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (2011), viabilizando que os indígenas tenham capacitação necessária para gerirem seus próprios territórios e se tornarem agentes do seu próprio desenvolvimento, local e regional – com acesso e ingerência nas decisões importantes relativas às regiões onde seus territórios estão localizados; e nacional (COIAB et al, 2007). Ironicamente, Gersem Baniwa questiona: “Afim de contas quem vai cuidar, gerir e proteger esses 13% do território nacional, a não ser os próprios índios⁹?” (LUCIANO, 2007, p.40).

Essa inserção, propiciada pela educação superior dos indígenas enquanto agentes instrumentalizados na esfera pública brasileira, é bem sintetizada por Souza Lima (2012, p.01) quando, referindo-se à expressão utilizada pelos próprios indígenas, fala de substituir “arcos e flechas, bordunas ou enxadas e machados por canetas, computadores e diplomas”. Devido ao caráter político desta formação, Souza Lima (2012) a denomina de “intelligentsia indígena”. Além da participação na esfera política e

⁸ Fala do autor no V Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas – ENEI: Espaço de afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento, realizado entre os dias 11 e setembro de 2017, na cidade de Salvador.

⁹ Segundo dados da FUNAI (on-line), as terras indígenas representam 12,2% do território nacional brasileiro, sendo que 54% destas terras encontram-se na região Norte. Há, portanto, maior concentração na Amazônia legal: 22% da Amazônia é terra indígena (COIAB et al, 2007).

educacional, outra forma de atuação ocorre dentro das aldeias, realizando atendimento profissional em setores necessitados (BRITO, 2016), como na área da saúde ou agricultura¹⁰.

Para Ailton Krenak (2017)¹¹, “os indígenas devem passar pela universidade dando choque”, ou seja, devem ser protagonistas de discussões sobre a temática indígena, fazendo com que a universidade possa refletir sobre questões antes silenciadas, levando aos espaços universitários um novo paradigma epistemológico, fundamentado em sua cultura e cosmovisão. Os(as) estudantes indígenas teriam a função de insurgir enquanto provocadores do debate, a exemplo de questões como o modelo de universidade e a forma de fazer ciência (Ibidem). Sobre este assunto, os(as) estudantes indígenas da UFBA se posicionaram dizendo: “não queremos ser apenas ‘objeto de pesquisa’ de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento” (XOÇA MANIFESTO, 2012). Este tensionamento é expresso por Souza:

De modo geral, os estudantes se ressentem da ausência de possibilidades de diálogo entre o conhecimento acadêmico-universitário e os sistemas de conhecimento dos povos indígenas, apesar de estarem constantemente ensinando-o. Essa interlocução, às vezes, é proporcionada por atividades de extensão, nas quais a questão indígena é central. O que percebemos, na UFBA, é uma tentativa ainda embrionária de vivenciar uma experiência mais plena de diversidade na estrutura universitária, que ainda não atinge os currículos de forma a desconstruir paradigmas consolidados. O diálogo até então produzido tem-se limitado a espaços periféricos, alternativos. Uma

¹⁰ Brito (2016) menciona o patente caso do ingresso de estudantes indígenas no curso de Agronomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso que inicialmente gerou uma elevada expectativa tanto na instituição como entre lideranças indígenas terminou por causar frustrações por não ser adequado às demandas que os indígenas têm de atuação em seu território. Dos três estudantes matriculados na UFRGS no curso, dois abandonaram. A justificativa que um dos estudantes apresentou é reveladora da discrepância entre a estrutura do curso, que é voltado para o agronegócio, e a realidade indígena: “Não estou indo muito bem no curso, não tenho dificuldades de entender o conteúdo das aulas, só não acho que esta forma voltada para o agronegócio seja importante para o jeito indígena” (Ibidem, p. 66).

¹¹ Fala do autor no 6º Cine festival de Kurumin: Cine Indígena, realizado entre os dias 16 a 20 de agosto de 2017, na cidade de Salvador. Krenak é uma importante liderança indígena; no ano de 2016, recebeu o título de professor honoris causa da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

mudança epistemológica efetiva, portanto, ainda está para acontecer, o que requererá que os currículos sejam mais inclusivos, no sentido de que acolham outras cosmologias e epistemologias. (SOUZA, 2016, p. 218)

O que se percebe é que os(as) indígenas vêm produzindo uma série de narrativas sobre seus processos formativos nas universidades, demonstrando muitas situações de negligenciamento de seus conhecimentos. Quando chegam à universidade esses(as) jovens questionam os conhecimentos que são produzidos nesses espaços e o lugar dos seus conhecimentos nesse processo, inquirindo mudança nos “currículos colonizados e colonizadores” (GOMES, 2012, p. 99) propostos pela academia.

Nas pesquisas científicas, por exemplo, a alteridade e a diversidade epistemológica têm sido pouco valorizadas, a pluralidade epistêmica é “sufocada” e pouco incentivada. As linhas de pesquisas são os filtros existentes nas universidades, que acabam por definir quais são os assuntos de maior atenção e interesse, e aqueles que devem ser excluídos do processo de elaboração do conhecimento.

Um caso exemplar deste filtro aconteceu com uma indígena do curso de Enfermagem da UFBA. Ela não encontrava professor(a) para orientá-la porque mantinha-se firme na ideia de construir um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que tratasse da saúde de mulheres indígenas de uma determinada etnia. Contraditoriamente, os(as) professores(as) que negam orientação ao alunado que possui uma pesquisa com um tema pouco convencional são os mesmos que estão nas mesas temáticas discutindo inovação na pesquisa científica.

Na contramão desta tendência de apagamento, Dinamã Tuxá (2015)¹² enfatiza que “é preciso pintar a universidade de urucum”. Em outras palavras, indianizar ou, como nos termos de Sahlins (1997), “indigenizar” a universidade, promovendo mudanças significativas, tornando-a local também dos povos indígenas.

¹² Fala registrada no III Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas - ENEI: Avanços e Desafios na Organização Política e Movimento Estudantil Indígena, realizado 28 de setembro a 02 de outubro 2015, na cidade de Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.



O *Abril Indígena*, por exemplo, evento protagonizado pelos estudantes do PET Comunidades Indígenas¹³ da UFBA, em 2016, teve como tema: *Pintando a universidade de jenipapo e urucum* e procurou desenvolver atividades que pudessem contribuir para marcar os espaços universitários com as “digitais indígenas”, levando artesanatos, pinturas, manifestações culturais e, principalmente, o pensamento indígena, através de intelectuais e lideranças indígenas, que afirmam ser necessário construir um ensino superior capaz de atender as necessidades específicas dos povos indígenas e contribuir para a manutenção de seus modos de pensar, agir e ser, assim como afirma Baniwa: “Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida” (LUCIANO, 2013, p.19).

MUDANÇAS ESTRUTURAIS E EPISTEMOLÓGICAS

Além de questões acadêmicas, socioeconômicas, pedagógicas e psicológicas, o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior ainda tem sido um desafio, no que tange à permanência. Estes estudantes passam por mudanças significativas ao saírem de suas aldeias em direção aos grandes centros onde se encontram as universidades, sendo, muitas vezes, alvo de preconceitos e discriminações. Muitos desses indígenas são os primeiros de suas famílias a ingressarem na universidade. São filhos e netos de índios não letrados, que tem como principal meio de transmissão do conhecimento a oralidade.

Com o ingresso nas universidades, houve uma mudança de paradigma que se deve ao fato de tornarem-se pesquisadores, tanto de suas próprias comunidades, quanto dos não-indígenas. Essa mudança, em alguns casos, tem sido motivo de desconfiança e às vezes de resistência por parte de alguns professores e estudantes não-indígenas. É possível ouvir nos corredores das faculdades comentários do tipo: “para quê índio quer universidade?” ou “os índios que vieram para a universidade vão perder a sua cultura”. Mas, os estudantes indígenas estão conscientes da importância de se instrumentalizar e ocupar este local, que, diga-se de passagem, ainda continua sendo um privilégio de poucos.

¹³ O Programa de Educação Tutorial – PET Comunidades Indígenas da UFBA foi criado em 2010 e conta com a tutoria de uma professora e participação de estudantes das etnias Pataxó, Tuxá, Tupinambá, Tumbalalá, de diversos cursos de graduação.

Ademais, aqui surge um dilema sobre a capacidade da universidade de, por meio de ações afirmativas de apoio estrutural e de mudanças na proposta político-pedagógica, realmente se adaptar a esse novo público que adentra as suas portas. Baniwa (LUCIANO, 2008) aponta para a necessidade de investimentos financeiros adicionais para que estudantes indígenas possam, ao mesmo tempo, habitar o mundo acadêmico e vivenciar a sua realidade como indígena. Estes estudantes querem (e precisam) frequentar a aldeia, estar com a sua família e parentes, sem deixar de cursar a universidade.

A mesma questão é apontada por Brito (2016) ao analisar a evasão e a situação de pais de família e de mulheres mães indígenas. A evasão ocorre, em alguns casos, devido o(a) estudante ser o principal provedor em sua família, não conseguindo manter-se na universidade com o pequeno auxílio que recebe do governo (Ibidem). As mães enfrentam dificuldades por não conseguirem ficar longe de seus filhos, que muitas vezes ficam na aldeia para que elas possam estudar na cidade. Estes autores apontam para o fato de que a vivência na cidade pode ser um desafio complexo para os indígenas devido às suas especificidades culturais e à diferença entre a vida urbana e a vida na aldeia.

As políticas públicas de assistência estudantil têm, portanto, que considerar tais especificidades, sobretudo na sua elaboração, como atenta Souza Lima (2012): “a pauta das ações afirmativas não pode ser a mesma para todos os ditos ‘excluídos’. Não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, os sistemas de preconceitos idem”, pois, como aponta Baniwa (LUCIANO, 2008), se não atender as necessidades específicas destes estudantes, se para estudarem eles precisarem estar distante de sua aldeia, de seus parentes e de sua cultura, a universidade estará formando indígenas para não serem indígenas.

QUESTÕES CONCLUSIVAS

A valorização da cultura e dos saberes indígenas, assim como a adoção de medidas de combate ao preconceito e discriminação nos espaços acadêmicos são fundamentais para o respeito ao *outro*. Para Daniel Munduruku (2015) ¹⁴ “os educadores indígenas são desentortadores de

¹⁴ Fala do autor na Palestra sobre avanços e desafios da educação indígena, realizado no auditório da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no Centro Administrativo da Bahia – CAB, no dia 5 de outubro de 2015.

pensamento”, são capazes de desconstruir ideias estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas, propiciando assim, uma visão mais realista e positiva. Célia Xacriabá (2017)¹⁵ traz para os espaços de debate a narrativa nativa em contraposição as narrativas hegemônicas, possibilitando a reescrita de sua própria história, a partir de seu lugar de fala. Nessa lógica, a escola, assim como a universidade, torna-se também arena de disputa de narrativas.

O respeito à diferença e à diversidade no ambiente acadêmico envolve aliar as importantes ações afirmativas ao reconhecimento da necessidade de diálogo com os conhecimentos tradicionais também no âmbito teórico. Ao tensionarem o conhecimento produzido na universidade, estudantes indígenas colocam em debate as próprias noções sobre o que é o saber científico e como fazê-lo (BRITO, 2016). Com este questionamento viabilizam na relação entre os conhecimentos originários e o conhecimento acadêmico um sentido não opressor: a universidade, ao fornecer um lugar de visibilidade e afirmação dos povos indígenas, pode oportunizar o fortalecimento da autoestima coletiva destes povos e, consequentemente, reforçar suas identidades étnico-culturais (BERGAMASCHI, 2014).

Nesse sentido, para que o espaço acadêmico se torne um ambiente verdadeiramente intercultural é necessária uma profunda transformação do sistema de ensino superior no país (SOUZA LIMA, 2012). A presença indígena na academia tem levado a universidade a realizar uma autorreflexão sobre seu papel social, suas práticas pedagógicas e seus fundamentos epistemológicos (DOEBBER e BRITO, 2014). A alteridade e a diversidade epistemológica são elementos fundamentais desta transformação.

Por fim, é importante dizer que o ingresso no “mundo” acadêmico não significa a transformação em não-índio: o acesso ao ensino superior não implica em desprezo ou abandono de seus conhecimentos em sobreposição dos conhecimentos científicos, quase sempre eurocêntricos e elitistas, como também não significa “perda cultural”. Por esse motivo, os indígenas têm afirmado “queremos uma educação onde podemos ser doutor sem deixar de ser índio¹⁶”. Eles desejam ingressar na universidade, se formar, sem que isso

¹⁵ Fala da pesquisadora registrada na roda de conversa *Palavras, Canetas e Imagens: A escola da vida e a vida na escola*, do evento *Mekukradjá – Círculo de saberes: Língua, terra e território*, em 05 de outubro de 2017.

¹⁶ Frase discorrida pelo cacique Lázaro do povo indígena Kiriri, da Aldeia Mirandela - Banzaê, no Sertão da Bahia, em 2010, sobre a aprovação da lei 18.629/2010, que institui carreira de



implique em prejuízo para o seu povo e para a sua cultura. Assim, o conhecimento científico é utilizado pelos indígenas como um instrumento de luta em defesa de seus direitos coletivos e um modo de pacificar (ou domesticar) a própria universidade.

professor indígena. Disponível em: <<https://www.irdeb.ba.gov.br/evolucaohiphop/?p=2488>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Salvador: EDUFBA, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Intelectuais indígenas, Interculturalidade e Educação*. Tellus, Campo Grande, ano 14, n. 26, 1-29 p. 11-29, jan./jul. 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DF, ago 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso: 11 jan 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 11 jan. 2018.

BRITO, Patrícia O. *Índigena-mulher-mãe-universitária: o estar - sendo estudante na UFRGS*. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação – UFRGS (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre. 2016. 126p.

COIAB et al. *Manifesto em Favor de uma Educação Escolar Indígena de Qualidade*. 2007. Disponível em: <https://www.alainet.org/fr/node/122336>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

CONVENÇÃO Nº 169 SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E RESOLUÇÃO REFERENTE À AÇÃO DA OIT. Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. *Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan/mar. 2013.

DOEBBER; Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. *Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses*. In: Anais eletrônicos. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 2014, Florianópolis.

FUNAI. **Terras indígenas:** o que é?. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoedemarcacao-de-terras-indigenas?limitstart=0#>. Acesso em 23 de novembro de 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em 23 nov. 2017.

KAWAKAMI, Érica A.; JODAS, Juliana. *Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas*. In. Dossiê: Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 21-43, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Entrevista*. 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/entrevista_gersem.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. *Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil*. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2007.

_____. *A Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade*. Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. p.18-21. 2013. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acessado em: 26 de out. 2017.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. *Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais*. Acta Cirúrgica Brasileira. v. 17, 2002.

PALADINO, Mariana. *Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p. 175-195, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>>.

PET COMUNIDADES INDIGENAS. **Xoça Manifesto**. 2012. Acessado em Disponível em: <<http://www.petcom.ufba.br/eventos/xocamanifesto/>>. Acessado em: 26 de out. 2017.

RISTOFF, Dilvo. *O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação*. In. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SAHLINS, Marshall. *O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I)*. *Mana* 3:41-74, 1997.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. *"PASSOU? AGORA É LUTA!" Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia*. 265f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Antropologia). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia – Salvador, Bahia, 2016.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?* Opinião n.5. Rio de Janeiro, setembro de 2012.

Recebido em: 11/03/2018

Aprovado em: 13/04/2018

