

Da Aldeia à Academia, da Academia à Aldeia: os desafios da Universidade frente às demandas dos Povos Originários

Claudecir dos Santos^{1*} , Maria Sílvia Cristofoli¹ 

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

*Autor de correspondência: claudecir.santos@uffs.edu.br

RESUMO

Este artigo é fruto de experiências no ensino superior envolvendo orientações de pesquisas científicas com estudantes indígenas. O objetivo do artigo é problematizar os alcances do *fazer ciência* com estudantes indígenas, seguindo os moldes acadêmicos tradicionais. As reflexões partem da hipótese de que a linguagem é o *dispositivo limiar* tanto para emancipação quanto para a continuidade de uma exclusão para com estudantes indígenas. Fundamentado em diferentes documentos e pesquisas sobre o tema, o artigo discute sobre as dificuldades dos estudantes indígenas para assimilar os ritos acadêmicos, ao mesmo tempo em que indaga sobre o compartilhamento de conhecimentos entre a universidade e populações indígenas, frente às demandas que garantirão a dignidade e sobrevivência dos povos originários.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação indígena
Linguagem
Políticas educacionais

ABSTRACT

This article is the result of experiences in the higher education involving scientific research orientations with indigenous students. The objective of this article is to problematize the scope of science making with indigenous students, following traditional academic molds. The reflections start the hypothesis that language is the threshold device for both emancipation and the continuity of an exclusion for indigenous students. Based on different documents and research on the subject, the article discusses the difficulties of indigenous students to assimilate the academic rites, at the same time as it asks about the sharing of knowledge between the university and the indigenous populations, facing the demands that will guarantee the dignity and survival of the original people.

KEYWORDS:

Educational policies
Indigenous education
Language

RESUMEN

Este artículo es el resultado de experiencias en la educación superior que implican orientaciones de investigación científica con estudiantes indígenas. El objetivo del artículo es problematizar el alcance de hacer ciencia con estudiantes indígenas, siguiendo los modelos académicos tradicionales. Las reflexiones se basan en la hipótesis de que la lengua es el dispositivo de umbral tanto para la emancipación como para la continuidad de la exclusión de estudiantes indígenas. A partir de diferentes documentos e investigaciones sobre el tema, el artículo discute las dificultades de los estudiantes indígenas para asimilar los ritos académicos, al mismo tiempo que indaga sobre el intercambio de conocimientos entre la universidad y las poblaciones indígenas, frente a las exigencias que garanticen la dignidad y sobrevivencia de los pueblos originarios.

PALABRAS-CLAVE:

Educación indígena
Lenguaje
Políticas educativas

SUBMETIDO: 15 de novembro de 2022 | **ACEITO:** 26 de dezembro de 2022 | **PUBLICADO:** 30 de dezembro de 2022
© ODEERE 2022. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

[...] Me recuerdo, pasamos una Navidad allí junto con la muchacha, en la casa del señor. Eran grandes señores. No le teníamos que decir una palabra, por ejemplo, de tú, sino que le teníamos que decir usted, porque eran respetados. Entonces, una vez, que a mí me costaba el castellano y apenas empezaba a hablar algunas palabras, yo quizá le dije tú a la señora. Casi me pega. Y me dijo: "Tú será tu madre. Tienes que respetarme tal como soy. (Rigoberta Menchú)¹

Não é de costume iniciar um artigo com uma epígrafe na Introdução, mas, nesse caso, a inserimos propositalmente. Há uma razão para isso que, esperamos, fique clara no decorrer do texto. Por ora, importa dizer que resgatamos o depoimento de Rigoberta Menchú, expresso na obra: *ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACÍÓ LA CONCIENCIA*, organizada por Elizabeth Burgos (2007), porque ele sinaliza problemas do uso da linguagem que têm implicações nos relacionamentos do dia-dia, e nos ajuda a exemplificar o que estamos problematizando nesse artigo. Note-se que Menchú descreve uma situação do cotidiano, ou seja, por não conhecer a língua espanhola (uma dimensão da linguagem), bem como as regras da formalidade da língua em questão, ao não fazer o uso correto dos pronomes “tú” (*informal*) e “usted” (*formal*), acabou se referindo à senhora da casa pelo pronome “tú”, e, por essa razão, nas suas palavras, a patroa “casi me pega”.

O acontecimento vivenciado por Menchú identifica e expressa apenas uma das inúmeras consequências do uso da linguagem, porém, com elementos suficientes para mostrar que a linguagem pode muito, e é exatamente por isso que o controle *dela* e *sobre ela* é uma busca constante por quem deseja fazer valer suas ideias, concepções, convicções e visões de mundo. Os indígenas que estão na universidade sabem muito bem como isso acontece. No caminho da aldeia à academia, e da volta à aldeia, há processos linguísticos que deveriam somente ampliar e qualificar suas possibilidades de fala, no entanto, não raras vezes, esses processos os emudecem.

É nesse contexto que o presente artigo se inscreve. Tendo como referência

¹ As observações de Rigoberta Menchú é uma indígena (agraciada com o Nobel da Paz de 1992) pertencente à Quiché, uma das 22 etnias existentes em Guatemala. As observações de Menchú acima descritas, estão na obra: *ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACÍÓ LA CONCIENCIA*, organizada por Elizabeth Burgos. (BURGOS, 2007, p. 123).

as nossas experiências com orientações de pesquisas científicas desenvolvidas por estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação, nossa intenção é problematizar os alcances do *fazer ciência com os estudantes indígenas*, seguindo os moldes acadêmicos tradicionais. Essa intenção, que também expressa o objetivo geral do artigo, se associa a hipótese de que, apesar da emergência das políticas educacionais das últimas décadas, os processos de exclusão, tutela e subjugação dos povos indígenas no Brasil continuam sendo entraves para superação das diferentes formas de submissão vivenciadas por esses povos, e a linguagem é o *dispositivo limiar* que poderá conduzi-los/as tanto para emancipação quanto para a continuidade de uma exclusão.

Diante desse cenário, as questões que o artigo procura responder trazem presente às condições da universidade para empoderar estudantes indígenas através das concepções didáticas, epistêmicas e pedagógicas que dão vida aos processos de ensino e aprendizagem vivenciados na universidade. Em síntese, o artigo problematiza e procura responder duas questões centrais: 1) na trajetória da aldeia à academia, e da academia à aldeia, o que os/as estudantes indígenas têm para compartilhar com a universidade, e o que a universidade tem para oferecer aos estudantes indígenas, caminha ao encontro das demandas que garantirão a dignidade e sobrevivência dos povos originários? 2) se os/as estudantes indígenas estão tendo dificuldades para assimilar os ritos acadêmicos e, conseqüentemente, tendo dificuldades no desenvolvimento de pesquisas científicas, a quem compete a necessidade de adaptação/superação?

As discussões em torno dessa problematização estão organizadas ao longo de três sessões temáticas. Na primeira, em função de algumas informações necessárias para a continuidade da problematização, o artigo discute, brevemente, sobre as relações entre a diversidade das populações indígenas no Brasil e a educação. Na segunda sessão, o artigo apresenta dois relatos de orientação de pesquisa científica, na graduação e na pós-graduação. As experiências relatadas têm o propósito de chamar atenção para os desafios da universidade, paralelo às necessidades dos/as estudantes indígenas no desenvolvimento das suas pesquisas científicas no ensino superior. A terceira sessão se volta aos desafios da universidade frente às demandas dos povos originários, destacando dois desafios centrais como indispensáveis nos processos de ensino e

aprendizagem envolvendo estudantes indígenas no ensino superior. Nas considerações finais, o artigo retoma o objetivo, hipótese e problematização, para destacar algumas urgências contemporâneas referentes aos desafios da universidade brasileira frente às demandas dos povos originários, enfatizando que: da aldeia à academia, e da academia à aldeia, as ações a serem realizadas precisam estar carregadas e carregarem-se de dispositivos e instrumentos voltados a defesa da dignidade, da cultura, e da vida dos povos originários.

1 A diversidade das populações indígenas no Brasil e a educação: informações necessárias para a continuidade da problematização...

Essa sessão traz presente algumas informações que consideramos necessárias para a continuidade da problematização expressa na Introdução do artigo. Ou seja, em meio a um conjunto de pesquisas hoje disponíveis sobre as populações indígenas no Brasil e a educação, a sessão foca em informações que dialogam com a temática e a problematização em discussão. Em síntese, nessa sessão chamamos atenção para a importância de políticas educacionais para os povos indígenas, bem como a divulgação dessas políticas; e a necessária tarefa de perceber a diversidade das populações indígenas no Brasil.

Sobre a elaboração, efetivação e divulgação de políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil, é preciso dizer que o país tem criado instrumentos e realizado ações a esse respeito. Veremos alguns desses instrumentos e ações na terceira sessão desse artigo. Contudo, as rápidas mudanças das últimas décadas indicam que não é aconselhável manter atrasos na implantação de políticas e ações idealizadas para corrigir *déficits* sociais e educacionais.

Na atualidade, em função da pandemia (Covid-19), é urgente a elaboração e efetivação de políticas para superar as sequelas pandêmicas. Apenas para ter uma ideia dessas consequências, um estudo do Unicef e do Cenpec² mostra que, em novembro de 2020, “mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada

² Unicef: órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) para a infância. Cenpec: (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

antes da pandemia” (UNICEF/CENPEEC, 2021, p. 7)³. E mais, segundo o estudo, por consequência da pandemia, se o Brasil não agir de pressa, e com responsabilidade, “o país corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação” (UNICEF/CENPEEC, 2021, p. 7).

No que se refere aos estudantes indígenas, a pesquisa do Unicef/Cenpec destaca que, com outros grupos de crianças e adolescentes historicamente excluídos, pretas(os), pardas(os), “eles somam mais de 70% entre aquelas(es) que estão fora da escola” (UNICEF/CENPEEC, 2021, p. 26). É em função de cenários como esse que apontamos para a importância de políticas públicas à altura dos desafios postos, mas para isso é preciso que informações precisas estejam disponíveis àqueles e àquelas que pensam, elaboram, executam e avaliam as políticas.

Para a elaboração desse artigo fizemos uma busca de informações sobre a educação indígena e, mais pontualmente, sobre educação escolar indígena, em diferentes fontes. Encontramos diversas pesquisas, relatórios e documentos. Mas, como nem todos estavam atualizados e/ou diziam respeito ao tema investigado, selecionamos alguns que nos ajudaram a fundamentar a reflexão e discutir acerca das questões problematizadas.

Entre esses documentos, podemos citar um estudo realizado pelo IBGE em 2020, ou seja, em atendimento à solicitação do Ministério da Saúde referente ao Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19, o IBGE realizou um estudo que chamou de: *Dimensionamento emergencial de população residente em áreas indígenas e quilombolas para ações de enfrentamento à pandemia provocada pelo coronavírus 2020*. Segundo o estudo, “estima-se, em

³ O estudo mostra que “nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, na garantia do acesso de cada criança e adolescente à Educação. De 2016 até 2019, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no País. As desigualdades, no entanto, permaneciam. Em 2019, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. Então chegou a pandemia da Covid-19, e em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil” (UNICEF/CENPEEC, 2021, p. 7). Além disso, como se não bastasse a falta de acesso, a aprendizagem daqueles que continuaram na escola também ficou abalada. Ou seja, são grandes os desafios para superar os déficits educacionais no Brasil, daí a importância de políticas educacionais....

UNICEF/CENPEEC. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/04/pesquisa-unicef-exclusao-escolar-29abr2021.pdf>

2020, um total de 1.108.970 pessoas residentes em localidades indígenas”.⁴

A informação sobre o número populacional indígena é, sem dúvida, relevante, porém, não suficiente no que diz respeito à diversidade das populações indígenas e as diferentes realidades por elas vivenciadas. Por isso, para não nos desviarmos dos propósitos dessa sessão, vejamos algumas informações sobre a *diversidade das populações indígenas no Brasil* que se tornaram públicas a partir dos primeiros censos educacionais indígenas.

Foi com o primeiro censo escolar, ocorrido em 1999, que se tornou público uma realidade indígena ainda pouco conhecida pela sociedade brasileira. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “Esse foi o primeiro levantamento específico já realizado para conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o País” (INEP, 2007, p. 17). Segundo observações do próprio INEP, a partir do levantamento de dados de 1999, “foi possível traçar um primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil” (INEP, 2007, p. 17).

O segundo censo escolar indígena aconteceu em 2005. Nesse censo foram acrescentadas perguntas a respeito das escolas que prestavam atendimento exclusivo para educandos de comunidades indígenas. Devido a essa informação – indicação da escola que oferecia educação indígena – “três outros quesitos específicos desta modalidade de ensino deveriam ser preenchidos: 1) em que língua o ensino era ministrado; 2) se a escola utilizava materiais didáticos específicos ao grupo étnico; e 3) se a escola se localizava em terra indígena” (INEP, 2007, p. 17). Essas informações passaram a ter relevância para a sequência do debate acerca da educação indígena e dos programas que seriam criados, bem como às ações idealizadas.

Os censos escolares indígenas de 1999 e 2005 tornaram perceptível uma realidade e impulsionaram algumas mudanças na educação indígena. Entre as percepções pode-se destacar: “o aumento do número de escolas indígenas, que passou de 1.392 em 1999 para 2.323 em 2005” (INEP, 2007, p. 23). Isso se explica, “não somente pela criação de novas escolas, fato que certamente ocorreu nesse

⁴ Os resultados desse estudo estão disponíveis em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101859.pdf>

período, mas também pela regularização de um grande número de escolas e salas de aula que antes não eram reconhecidas como indígenas" (INEP, 2007, p. 23). No que se refere às mudanças, o que aconteceu é que em vários estados "criou-se a categoria escola indígena como unidades autônomas dentro do sistema de ensino, e, com isso, se regularizou a situação de muitas escolas localizadas em terras indígenas, antes consideradas salas de extensão de outras escolas" (INEP, 2007, p. 23).

Em relação à criação de escolas indígenas, uma entre as diversas ações que precisam ser realizadas para superar os *déficits* históricos, o documento do INEP de 2007 mostra que no intervalo registrado pelos dois censos, 1999 e 2005, "houve um aumento do percentual de escolas indígenas vinculadas aos Estados, indicando uma tímida tendência para a estadualização dos estabelecimentos escolares em terras indígenas" (INEP, 2007, p. 23), mas quando se trata dos processos de ensino e aprendizagem, é preciso permanecermos atentos e olharmos para além dos números, pois há um conjunto de ações que precisam ser percebidas e acompanhadas com a criação de uma escola, como, por exemplo, o material didático utilizado nas aulas e a própria língua em que as aulas são ministradas.

Não nos deteremos nos dados disponibilizados pelos censos de 1999 e 2005 porque eles estão disponíveis na rede para pesquisas. Em outras palavras, a nossa necessidade transcende a essas informações. Assim sendo, além de ter uma noção da presença das populações indígenas no território brasileiro, bem como da realidade educacional a partir do número de escolas existentes, precisamos discutir como contribuir com o processo educacional dessas populações para que os seus percursos formativos sejam marcados por acréscimos de novos saberes revigorados de aspectos culturais que revitalizam a dignidade dos povos originários.

Quando falamos do percurso formativo dos povos originários, temos ciência de que estamos falando de representações diversas. Para ter uma ideia dessa diversidade, vejamos o que o censo demográfico do IBGE de 2010 nos diz:

Os povos indígenas apresentam configurações particulares de costumes, crenças e língua, de formas de inserção com o meio ambiente, de história de interação com os colonizadores e de relação com o Estado nacional brasileiro. Desse modo, inserem-se de distintas maneiras na sociedade nacional envolvente. (IBGE/2010, p. 15).

Além disso, no que se refere aos falantes de língua indígena, o censo de 2010 informou que “o percentual de crianças e adolescentes indígenas (de 5 a 14 anos) que falavam língua indígena corresponde a 45,9%, sendo que dentro das terras o percentual aumenta para 59,1% e fora delas atinge 16,2% desse grupo populacional” (IBGE/2010, p. 93). Essa informação ganha relevância quando a associamos às demandas que garantirão a dignidade e sobrevivência dos povos originários, uma vez que, falar uma língua é preservar a cultura e a história. Ser falante de uma língua indígena é uma condição de sobrevivência de um povo, contudo, essa condição é delicada, pois, segundo o censo, “para os demais grupos, os adultos indígenas, compreendidos no grupo de 15 a 49 anos de idade e para aqueles com 50 anos ou mais de idade, o percentual de falantes declina à medida que a idade aumenta, para o total e fora das terras” (IBGE/2010, p. 93).

É possível que esses dados tenham se alterado desde o último censo do IBGE, mas independente disso, o que importa aqui é percebermos que a diversidade cultural das etnias indígenas sugere a compreensão de que a padronização do ensino não funcionará diante das diversidades. Além disso, conforme destaca Nascimento (2015), em um estudo sobre autonomia e protagonismo indígena, estudo esse que fez um mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil (2004-2014),

Com diferentes histórias de contato e de territorialidade, forçando deslocamentos de povos e a saída de muitas pessoas indígenas de seus territórios – o que faz com que 42,3% da população viva fora das terras indígenas –, os povos indígenas brasileiros apresentam situações e necessidades educacionais diversificadas (NASCIMENTO, 2015, p. 99).

Com essa informação nos aproximamos da *educação indígena no ensino superior*. Sim, nos referimos dessa forma, não para dizer que há uma educação indígena específica para o ensino superior, mas para introduzir uma reflexão sobre às condições (didáticas, epistêmicas e pedagógicas) da universidade para acolher saberes dos povos originários, e ao mesmo provocá-los/instigá-los a interagirem com os saberes acadêmicos.

Se observarmos alguns números sobre a presença de estudantes indígenas no ensino superior, essa dupla ação universitária não deveria gerar celeumas, uma vez que, segundo Nascimento (2015), “no que se refere à Educação Superior,

estima-se atualmente [2010] que estejam matriculados nas instituições de Educação Superior brasileiras em torno de 8.000 estudantes indígenas, distribuídos em instituições públicas e privadas” (NASCIMENTO, 2015, p. 99). Ou seja, além de não serem muitos os/as estudantes indígenas que estão no ensino superior, há políticas e programas que visam promover o seu acesso e permanência⁵. Dessa forma, seguindo o que já se tem, as ações que daí decorrem deveriam assegurar a aprendizagem e dar conta das demandas específicas da educação indígena.

Essas breves informações nos ajudam a perceber que nas últimas décadas houve iniciativas favoráveis à educação indígena, mas, em relação ao que há por se fazer, além de ser muito, o que precisa ser feito, deve ser realizado em sintonia com a história dos povos originários. Não queremos fugir mais dessa responsabilidade, por isso estamos problematizando algumas questões nesse artigo que consideramos ter urgência frente ao que presenciamos no ensino superior. A nossa intenção é trazer para o debate um problema real: *os desafios de fazer pesquisa com estudantes indígenas*. Para seguir discutindo sobre isso, na próxima sessão, relatamos duas experiências de orientação de pesquisa com estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação.

2 As experiências de orientação de pesquisas científicas com estudantes indígenas

A linguagem é uma revelação da nossa essência, e através da sua manifestação nos relacionamos com os nossos semelhantes e com a natureza. No entanto, às condições da linguagem humana para manifestar e revelar a condição política e social do homem, estão associadas às diferentes intencionalidades dos usos da linguagem. No nosso entendimento, *os desafios para a permanência de indígenas na universidade*, passam pela percepção das diferentes intencionalidades dos usos da linguagem e as suas implicações nos processos de aquisição, sistematização e exteriorização dos conhecimentos acadêmicos-científicos por parte dos povos originários.

⁵ O quadro 1 da seção 3 apresenta algumas ações emergentes das políticas e programas voltados à educação indígena no ensino superior. Informações mais detalhadas sobre esse tema podem ser encontradas no artigo de Nascimento, (2015), em especial nos quadros em que o autor apresenta um *Panorama de ações de Educação Superior para indígenas*.

Ter ciência dessa realidade, porém, não significa ter a condição de fazer enfrentamentos a altura da sua representação, ou seja, desde o início das pesquisas desenvolvidas por estudantes que orientamos, sabíamos dos desafios postos, mas como encará-los com desenvoltura e sensibilidade às demandas dos/as orientados/as quando eles – os desafios – estão para além do nosso *métier* de pesquisador?

Para melhor entender esse processo de orientação e desenvolvimento de pesquisas com estudantes indígenas, a seguir relatamos duas experiências, na graduação e na pós-graduação. Escolhemos duas que melhor expressam uma realidade maior, ou seja, que contemplam outros casos e nos ajudam a problematizar a temática em questão.

a) pesquisa na graduação:

Ao longo dos anos de 2013 e 2014, por três semestres ministrei aulas em um curso de Graduação Intercultural Indígena. Foi em decorrência da atuação nesse curso de graduação que desenvolvi orientações de pesquisas, seja em componente curricular, seja em orientação individual. O que passo a descrever é uma experiência de orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tinha como objeto de estudo o artesanato indígena. Seguirei o relato conforme foi o processo de orientação.

O que passa pela cabeça de um/a docente quando um estudante anuncia que está matriculado em TCC 1 e gostaria de pesquisar sobre determinado assunto? De modo geral, essa situação não causa estranhamento, porque as temáticas desejadas pelos estudantes não se distanciam tanto dos assuntos de pesquisa dos docentes, e se estão distantes, não raras vezes, os docentes pedem para que os estudantes redirecionem o tema, façam ajustes, recortes e/ou mudem o foco de investigação. E assim seguem os processos de escolha de um objeto de pesquisa.

Foi basicamente dessa forma que conduzi a conversa quando dialoguei com as estudantes que desejavam pesquisar sobre *artesanato indígena voltado para as escolas indígenas kaingang*. Para o curso em questão, era possível desenvolver o trabalho de conclusão de curso (TCC) em duplas. Essa possibilidade, aliás, já era fruto de um amplo debate realizado pela instituição, docentes e

discentes do curso. De todo modo, até então, era mais uma pesquisa de conclusão de curso sobre um tema qualquer, e a pesquisa seguiria como as demais.

Entretanto, a primeira dificuldade surgiu com a estruturação do projeto e a escolha dos materiais de pesquisa (livros didáticos e outras produções científicas sobre o tema). Assim que teve início a seleção dos materiais, evidenciou-se um problema: as histórias, imagens e explicações sobre o artesanato indígena não estavam em diálogo com aquilo que expressavam os “velhos da aldeia”. Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, esse “problema” poderia se tornar o novo *Problema de investigação*. E foi nessa direção que prossegui com a orientação, o desfecho, porém, teve outro direcionamento.

A tarefa das estudantes passou a ser a seleção dos materiais didáticos que elas tinham disponíveis nas suas escolas, paralelo a uma entrevista prévia com os “velhos da aldeia” sobre o tema pesquisado. No retorno da orientação, as estudantes, que eram professoras em escolas localizadas em terras indígenas de etnias diferentes, relataram que nada produziam, o que, a princípio, pareceu uma grande desculpa para a não realização de um dever acadêmico, no entanto, as explicações das estudantes foram significativas, vejamos:

Estudante 1: “professor, quando pensamos em pesquisar sobre o artesanato indígena, a nossa intenção era mostrar que aquilo que os indígenas fazem para sobreviver, aquilo que chamamos artesanato, serve para explicar para as crianças (para as novas gerações), que tudo aquilo não são só objetos, mas é o que eles aprenderam com os antepassados deles, e todos os materiais utilizados na fabricação de alguma coisa têm uma história e um valor para os indígenas e para a natureza. Por exemplo, se um indígena está fazendo um sexto, a taquara que ele tirou lá no mato para fazer o sexto tem uma história. É por isso que a nossa intenção era estudar o artesanato indígena para mostrar para as crianças a importância do que o indígena faz/produz”.

Estudante 2: “e nós tentamos professor, nós procuramos nos livros imagens e histórias sobre o artesanato indígena, e o que nós encontramos nós levamos para mostrar para as pessoas idosas, mas depois que elas viram, as que falaram, contaram coisas de um jeito diferente do que está escrito nos livros, aí nós não soubemos como escrever sobre isso. Ficamos na dúvida se dava ou não de escrever como elas falaram. Não é que elas falaram outra coisa, mas é outro jeito de contar...”.

Escolhemos esse caso, entre outros, porque ele comunica uma espécie de experiência coletiva ocultada, ou em vias de ocultação, em um processo de pesquisa. Note-se que ao verbalizarem a intenção de pesquisa, as duas estudantes

indígenas demonstram ter clareza do que querem, mas a organização da escrita não flui. E esse não é um caso isolado. Diante disso, surgem algumas interrogações sobre o processo de produção, sistematização e elaboração dos conhecimentos científicos com estudantes indígenas no ensino superior. Antes de tratarmos dessas interrogações, porém, vejamos outro relato de orientação de pesquisa, esse, na pós-graduação.

b) pesquisa na pós-graduação:

No âmbito da pós-graduação, o processo seletivo do curso em questão prevê vagas para indígenas, contudo, não é em todo processo seletivo que esses estudantes conseguem ser aprovados e, conseqüentemente, ingressar no programa de pós-graduação. Presumimos que, dentre os diferentes dificultadores, está a linguagem e cosmovisão.

Assim como na graduação, a aproximação se dá pela inscrição em uma das linhas do programa, sendo a nossa a de políticas educacionais. Desse modo, ainda que apresentando fragilidades conceituais, os candidatos buscam uma identificação de suas proposições de pesquisas com a linha à qual estão se candidatando. Tendo isso como primeiro ponto de aproximação com os professores do programa, é pela temática proposta que se dá o segundo passo de aproximação.

Minha experiência com a avaliação de políticas educacionais e a proposição de um candidato indígena de problematizar as políticas educacionais, pois estas não atenderiam as reais necessidades das populações indígenas e o interesse em “ouvir as vozes indígenas”, me fez aceitar a orientação.

Os mestrandos participam de disciplinas obrigatórias que, junto ao trabalho do orientador, os auxiliam na delimitação, na abordagem metodológica e nos demais elementos necessários à construção de um projeto. Nesse sentido, as dificuldades que surgiram se dão em relação aos tempos e não, necessariamente, ao conteúdo.

Sobre isso temos identificado demora maior que o desejável na entrega de trabalhos, do projeto. Também, temos identificado fragilidades em relação a leituras (geralmente repassadas pelo orientador) para subsidiar a escrita, além de

outras dificuldades na estruturação de um projeto de mestrado. Novamente, isso não é exclusividade dos estudantes indígenas, mas demanda de nós novas abordagens e novas estratégias no processo de orientação, para as quais não nos sentimos adequadamente preparados.

Quanto a escrita, essa se tornou outra dificuldade, podendo existir duas razões. Uma delas relacionada com a vida acadêmica em si, que atinge estudantes indígenas e não indígenas. Percebe-se hoje um novo perfil de pós-graduando que parece estar em busca da “cartilha” para fazer a dissertação e desenvolver uma pesquisa, estudantes com baixo grau de leitura e em condições de tempo para se dedicar ao mestrado aquém do desejável. A outra dificuldade que pode ser citada, aqui sim mais especificamente relacionada a estudantes indígenas, é a relação com a língua portuguesa como segunda língua.

Cabe lembrar que parte dos estudantes indígenas não teve na sua alfabetização e escolarização professores ou frequentou escola em que a língua indígena fosse o código para comunicação. Para outros, que tiveram oportunidade de estudar em escolas indígenas, ter aulas com professores indígenas e, ainda, viver o cotidiano da comunidade indígena, essa imersão é importante para resgate e valorização de sua cultura. Por outro lado, pode ser um complexificador a leitura de textos acadêmicos em língua portuguesa, que podem demandar maior tempo para compreensão e para realização de atividades e da escrita acadêmica requerida em nível de pós-graduação, particularmente, quando o estudante vem de uma cultura mais fortemente ancorada na oralidade.

No caso de uma orientação de mestrado, o estudante asseverou conseguir entender os textos, mas enfrentar dificuldades para escrever, “colocar no papel”. A alternativa encontrada foi o uso de aplicativos que transformam a voz em texto escrito. Foi essa estratégia que permitiu avanços significativos no projeto e que possibilitou, embora com atraso nos prazos, a qualificação. Com isso, temos a comprovação que é possível encontrar alternativas não excludentes para estudantes indígenas que buscam a pós-graduação.

Contudo, temos dificuldades para superar e encontrar um ponto de equilíbrio entre o respeito e a valorização da cultura indígena e a cosmovisão desses estudantes com a dinâmica da pós-graduação com tempos e exigências próprios. Mas é justamente por isso que precisamos trazer para o debate o que está

nos preocupando, ou seja, precisamos falar sobre os desafios da universidade frente aos problemas reais que enfrentamos, nesse caso, às demandas dos povos originários.

3 Desafios da universidade frente às demandas dos povos originários

Nas sessões 1 e 2 resgatamos informações sobre a educação indígena no Brasil e descrevemos duas experiências de orientação de pesquisas na graduação e na pós-graduação com estudantes indígenas. A partir do que foi refletido nas sessões anteriores, nessa sessão, apontaremos alguns desafios da universidade frente às demandas dos povos originários.

Diante do exposto, um dos primeiros desafios para a universidade brasileira é conhecer a política educacional indígena para o ensino superior na sua integralidade, e atuar na promoção de uma aproximação entre os propósitos da política e a realidade social e cultural das diversas etnias indígenas. Essa ação é necessária porque ainda são grandes as distâncias entre os propósitos das políticas e as realidades indígenas. Nascimento (2015), destaca alguns dos instrumentos e ações das últimas décadas que propõem soluções relacionadas às formas de acesso, permanência e conclusão de cursos superiores pelos estudantes indígenas. Vejamos alguns desses instrumentos e ações:

Quadro 1

Instrumento	Ano	Ação
Lei 10.558 de 13 de novembro de 2002 que cria o Programa Diversidade na Universidade (PDU)	2002-2007	Ação do MEC desenvolvida em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o programa teria entre seus objetivos a finalidade de promover a igualdade educacional e a diversidade no ensino superior por meio da inclusão de minorias sociais, étnicas e raciais, sobretudo, afrodescendentes e indígenas.
Portaria 52 de 29 de outubro de 2004.	2004	Elaborar políticas de Educação Superior indígena, apresentadas por meio, principalmente, das demandas da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC.
Portaria Nº 63 da FUNAI de 2006, revogada pela Portaria Nº 849 de 2009.	2006-2009	Define critérios para a concessão de apoio financeiro da FUNAI, via Unidades Regionais, a estudantes indígenas selecionados em Instituições de Educação Superior
Lei Nº 12.416	2011	Altera o artigo 79 da LDB, acrescentando o parágrafo 3º que diz: "No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais." Até então,

		não existia nenhuma referência na legislação educacional do país para a Educação Superior dos povos indígenas
Lei Nº 12.711 (Lei de Cotas)	2012	Reserva de no mínimo 50% das vagas nas IES federais em cada curso e turno, para estudantes oriundos de escolas públicas, obedecendo também recorte censitário para estudantes pretos, pardos e indígenas autodeclarados.
Portaria Nº 1.062 do MEC	2013	Cria o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas à educação, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos indígenas. Nos seus 6 eixos de ação, destacam-se os que se referem a educação profissional e tecnológica e a Educação Superior e pós-graduação

Fonte: organizada pelos autores, a partir da tabela original (NASCIMENTO, 2015, p. 105 a 108).

Como se vê, não estamos tratando de um assunto que é novo e/ou carente de debates, mas da vivência de ações voltadas à educação indígena superior a partir de políticas já existentes. As políticas por si só não resolverão as demandas didáticas, epistêmicas e pedagógicas que tem suscitado incompreensões nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo estudantes indígenas. Nesse sentido, a universidade não pode se eximir do debate acerca de questões que dizem respeito ao percurso formativo dos/as estudantes indígenas e os impactos da formação acadêmica nas suas vidas e na vida do seu povo. Contudo, sobre o que é necessário para o desenrolar de um processo educacional com vistas à emancipação intelectual dos estudantes indígenas e a preservação da sua cultura, a universidade não pode exercer o papel de tutora dos/as estudantes, cabe-lhes reivindicar essa demanda. Aqui surge um segundo desafio.

Como anunciado, decorrente do primeiro, um segundo desafio da universidade frente às demandas dos povos originários, se concentra na linguagem. Ou seja, as reivindicações acima mencionadas poderiam/deveriam iniciar com a *fala* e a *escrita*, mas como fazer com que esses dispositivos da linguagem sejam bem assimilados e bem utilizados pelos indígenas em espaços que historicamente não lhes foram familiares, a exemplo da universidade?

De modo geral, os/as estudantes indígenas são tímidos/as, e os espaços acadêmicos, das salas de aula, às bibliotecas, laboratórios e restaurantes universitários, não foram pensados para acolher diferentes culturas, especialmente a indígena. Talvez não tivessem que ser, justamente por ser a universidade o lugar

da diversidade, mas, para os/as estudantes indígenas, essa realidade implica numa condição de pertencimento que lhes é cara.

A experiência da universidade não é uma experiência indígena, por isso não é estranho que os/as estudantes indígenas tenham dificuldades para assimilar os ritos acadêmicos e, conseqüentemente, tenham dificuldades no desenvolvimento de pesquisas científicas. O que fazer diante disso, ou, seguindo a pergunta: a quem compete a necessidade de adaptação/superação? Não temos uma resposta pronta para essa pergunta, mas o que podemos dizer sobre ela, é que tem peso nas nossas reflexões a compreensão de que será *na* e *através* da linguagem que tornar-se-á possível um avanço na aproximação entre o que os/as estudantes indígenas têm para compartilhar com a universidade, e o que a universidade tem a oferecer para estudantes indígenas.

Trilhar esse caminho, à luz das demandas que garantirão a dignidade e sobrevivência dos povos originários, não será uma tarefa fácil. Foram séculos de escravização, tutela e subjugação dos povos indígenas. Durante esses séculos, inúmeros preconceitos para com as populações indígenas foram interiorizados pelas populações não indígenas. Portanto, superá-los continua a ser uma árdua tarefa.

Superar preconceitos é sempre difícil, especialmente porque as pessoas preconceituosas são apressadas, e, por conseqüência, imprecisas, ou seja, elas não têm paciência e predisposição para interpretar a realidade a partir da elaboração de conceitos, antes disso elas preferem permanecer com os seus *pré-conceitos*. Seguindo esse raciocínio, podemos dizer que, se o conceito já não é o bastante para se evitar equívocos, quando permanecemos com os *pré-conceitos*, estamos atrofiando a nossa inteligência e limitando a nossa capacidade de evolução.

A nossa aposta para superar essa limitação humana passa pela educação, mas, no caso da educação com indígenas, a limitação está associada ao uso da linguagem. Nesse caso, no que se refere a educação com indígenas no ensino superior, a universidade precisa olhar para suas metodologias, seus tempos, suas formas de abordagem de objetos e desenvolvimento de pesquisas, seus estilos de escrita etc. Em simultâneo, os/as estudantes indígenas precisam saber que o irromper de uma consciência desperta passa pelo querer ir além do que lhe está

dado e compreender que uma das melhores formas de resistência é ter instrumentos que proporcione igualdade de condições para as lutas do dia-dia, incluindo aquelas em defesa da dignidade e do direito de continuar sendo um povo.

Por fim, importa dizer que, da aldeia à academia, e da academia à aldeia, os desafios da universidade frente às demandas dos povos originários não são simples, mas eles podem e devem ser enfrentados. Assim como Rigoberta Menchú superou limites para aprender uma nova língua para enfrentar preconceitos e violências, os/as estudantes indígenas brasileiros também precisam de oportunidades para que, a partir delas, possam criar condições para os enfrentamentos de preconceitos e violências. Ter voz e vez para lutar por seus direitos implica em recorrer à linguagem para comunicar o que precisa ser comunicado, reivindicar o que precisa ser reivindicado, defender o que precisa ser defendido, ouvir e ser escutado. Mas, acima de tudo, ter a condição de ouvir a própria voz e escrever com as suas próprias palavras as histórias que, quase sempre, foram/são contatadas e escritas por *outrem*. A universidade precisa conversar sobre isso para perceber como ir além das políticas de acesso dos indígenas ao ensino superior.

Considerações finais

Seguindo seu objetivo: problematizar os alcances do *fazer ciência com os estudantes indígenas*, o artigo se propôs a debater uma hipótese. Agora, chegando às considerações finais, podemos dizer que, em síntese, a hipótese expressa na Introdução tem as suas razões de ser. Ou seja, ao longo das sessões foi possível perceber que *sim, apesar da emergência das políticas educacionais das últimas décadas, os processos de exclusão, tutela e subjugação dos povos indígenas no Brasil continuam sendo entraves para superação das diferentes formas de submissão vivenciadas por esses povos*. E, também, *sim, a linguagem continua a ser o dispositivo limiar que poderá conduzi-los/as tanto para emancipação quanto para a continuidade de uma exclusão*. Por isso é necessário atentar para o que *pode* a linguagem. Se a queremos como uma possibilidade para a emancipação, então precisamos garantir um diálogo que congregue

ações envolvendo políticas educacionais para indígenas, universidade e estudantes indígenas.

É urgente discutir a comunicação entre a universidade e os/as estudantes indígenas. Se não avançarmos nessa comunicação, corremos o risco de uma dupla exclusão, ou seja, inclui-se para excluir dentro da própria universidade e, por não conseguir proporcionar uma formação adequada, mesmo com um diploma superior esses/as estudantes continuarão a sofrer diferentes formas de exclusão na sociedade.

Sobre as questões problematizadas, usamos a expressão *problematizar* porque essa era a intenção, ou seja, não queríamos dar respostas, mas discutir problemas reais envolvendo estudantes indígenas no ensino superior. Contudo, a partir do que foi refletido ao longo do texto, podemos dizer que: *na trajetória da aldeia à academia, e da academia à aldeia, o que os/as estudantes indígenas tem para compartilhar com a universidade, e o que a universidade tem a oferecer para estudantes indígenas, tem potencial para caminhar ao encontro das demandas que garantirão a dignidade e sobrevivência dos povos originários*, porém, será preciso confrontar experiências e permitir que elas possam ser vivenciadas, narradas e escritas a partir do que elas significam para cada ser humano. Em síntese, as experiências da universidade precisam dialogar com as experiências dos povos indígenas. Isso está longe de ser uma tarefa fácil, mas é um desafio que precisa ser assumido por ambas as partes.

E sobre as *dificuldades dos/as estudantes indígenas para assimilar os ritos acadêmicos...*, novamente, a linguagem é a base para *adaptação/superação* das dificuldades, mas essa tarefa é tanto da universidade quanto dos estudantes indígenas, contudo, é preciso reconhecer: a universidade tem mais recursos para dar os primeiros passos rumo ao enfrentamento das dificuldades de comunicação (especialmente as que são identificadas no ato da escrita) que influenciam nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de pesquisas com estudantes indígenas.

Para terminar esse artigo queremos destacar uma compreensão sobre a linguagem a qual nos afiliamos, a compreensão de que a linguagem não é apenas um instrumento ou um meio de comunicação, mas, sim, uma manifestação, ou seja, uma revelação da essência humana que auxilia na compreensão de si

enquanto o *si* se relaciona com o *outro*. Afinal, conforme nos lembra Walter Benjamin “a partir do momento em que o homem usa a linguagem para estabelecer uma relação viva com ele próprio ou com os seus semelhantes, a linguagem já não é um instrumento, não é um meio; é uma manifestação” (BENJAMIN, 1992, p. 229).⁶

Seguindo esse raciocínio, é urgente debatermos sobre as reverberações das manifestações indígenas, como elas estão ecoando nas universidades, e como as universidades estão interagindo com elas. Se essas manifestações não estão sendo percebidas, e, conseqüentemente, as pesquisas acadêmicas desenvolvidas por estudantes indígenas estão se tornando um desafio, talvez seja necessária uma problematização acerca da ontoepistemologia na produção do conhecimento. Afinal, como nos lembra Gisele Masson (2022) “a tomada de posição sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e lógicos tem implicações éticas, já que o conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade” (MASSON, 2022, p. 10). Nesse caso, a problematização seria acerca das ontoepistemologias ameríndias e as “novas” e outras possibilidades para fazer pesquisas e comunicá-las, mas isso já é tema para um próximo artigo.

Referências

BENIWA, Gersen. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E NOVAS PERSPECTIVAS. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BENJAMIN, Walter. Sobre Arte, Técnica, linguagem e Política. Tradução: Manuel Alberto, Maria Amélia Cruz, Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

BURGOS, Elizabeth. ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACÍÓ LA CONCIENCIA. Vigésima edición, 2007. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/burgos-rigoberta-menchu.pdf>

BURGOS, Elizabeth. Meu nome é Rigoberta Menchú: e assim nasceu minha consciência. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas Resultados do universo. Rio de Janeiro: 2010.

⁶ GOLDSTAIN, apud BENJAMIN, In: BENJAMIN, Walter. Sobre Arte, Técnica, linguagem e Política. Tradução: Manuel Alberto, Maria Amélia Cruz, Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil – Brasília: 2007.

LACED. Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e desenvolvimento. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Relatórios de mesas e grupos. Brasília, DF: 2004

LOBO, Juliana Aguilera. Conheça Rigoberta Menchú Tum, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 1992. Blog: Ciência Pelos Olhos Delas, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/cienciapelosolhosdelas/2021/04/02/rigoberta-menchu-tum-nobel-paz-1992/> Acesso em novembro de 2022

MASSON, Gisele. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e20169, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

MATO, Daniel [et.al.]. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias. 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil (2004-2014). In: MATO, Daniel [et.al.]. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias. 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

UNICEF/CENPEC. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. (Dados publicados no site da estratégia Busca Ativa Escolar (buscaativaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros). Brasília: 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/04/pesquisa-unicef-exclusao-escolar-29abr2021.pdf>