

Um Professor Indígena a Menos nas Ciências da Natureza: Uma Análise Antirracista das Razões do Abandono de Um Curso de Licenciatura em Biologia

One Less Indigenous Teacher in the Natural Sciences: An Anti-Racist Analysis of the Reasons for Abandoning an Undergraduate Course in Biology

Un Profesor Indígena Menos en Ciencias Naturales: Un Análisis Antirracista de las Razones del Abandono de un Curso de Licenciatura en Biología

Regiane Lopes dos Santos,^{id} Paulo Lima Junior,^{id} e Adriano Dias Gomes Karajá^{id}

Resumo

O racismo estrutural e o projeto moderno-colonizador em curso na América Latina não seriam os mesmos sem as contribuições da ciência moderna ocidental. Contraditoriamente, é também por meio das ciências — sobretudo das ciências sociais — que as colonialidades têm sido contestadas. Inspirados pela crítica decolonial, contamos a história de vida de Waxihô Karajá, um homem indígena Karajá Xambioá que ingressou e abandonou um curso de Biologia. Os resultados ilustram como a educação indígena Iny contribuiu para o desenvolvimento do interesse de Waxihô Karajá por Biologia. Nossa análise também revela que a baixa qualidade da educação básica ofertada em comunidades indígenas; o despreparo das instituições de educação superior para receber a diversidade; as dificuldades experimentadas por jovens oriundos de realidades de baixa escolarização e a energia dispensada por minorias culturais para combater uma miríade de violências coloniais por meio do ativismo estudantil podem comprometer o sucesso acadêmico. Os resultados indicam que a aproximação e o afastamento de cursos de ciências da natureza por jovens indígenas parecem ter motivos ora similares ora distintos daqueles elencados pela pesquisa com jovens da sociedade envolvente. Urge reorientar as políticas de permanência universitária para fomentar o sucesso acadêmico de estudantes indígenas em cursos de ciências da natureza.

Palavras-chave: retratos sociológicos, estudantes indígenas, evasão, racismo estrutural, colonialidade

Abstract

Structural racism and the ongoing modern-colonizing project in Latin America would not be the same without the contributions of Modern Western Science. Contradictorily, it is also through the sciences — especially social sciences — that colonialities have been challenged. Inspired by decolonial criticism, we tell the life story of Waxihô Karajá, an indigenous Karajá Xambioá man who entered and abandoned a Biology course. The results illustrate how Iny indigenous education contributed to the development of Waxihô Karajá's interest in Biology. Our analysis also reveals that the low quality of basic education offered in indigenous communities; the unpreparedness of higher education institutions to receive diversity; the difficulties experienced by young people with low-education backgrounds and the energy expended by cultural minorities to combat a myriad of colonial violences through student activism

can compromise academic success. Results indicate that the approach and the departure from natural science courses by young indigenous people seem to have reasons that are sometimes similar and sometimes different from those listed in the research with young people from the national society. There is an urgent need to reorient university retention policies to promote the academic success of indigenous students in natural sciences courses.

Keywords: sociological portraits, indigenous students, dropout, structural racism, coloniality

Resumen

El racismo estructural y el proyecto colonizador moderno en marcha en América Latina no serían lo mismo sin las contribuciones de la ciencia occidental moderna. Contradictoriamente, también es a través de las ciencias — especialmente las ciencias sociales — que se han desafiado las colonialidades. Inspirándonos en la crítica decolonial, contamos la historia de vida del Waxihô Karajá, un hombre indígena Karajá Xambioá que se matriculó y abandonó un curso de Biología. Los resultados ilustran cómo la educación indígena Iny contribuyó al desarrollo del interés del Waxihô Karajá por la Biología. Nuestro análisis también revela que la baja calidad de la educación básica ofrecida en las comunidades indígenas; las dificultades que experimentan los jóvenes de entornos con bajo nivel educativo y la energía gastada por las minorías culturales para combatir una miríada de violencia colonial a través del activismo estudiantil pueden comprometer el éxito académico. Los resultados indican que el acercamiento y alejamiento de los cursos de ciencias naturales por parte de jóvenes indígenas parecen tener razones a veces similares y otras diferentes a las enumeradas en la investigación con jóvenes de la sociedad circundante. Existe una necesidad urgente de reorientar las políticas de retención universitaria para promover el éxito académico de los estudiantes indígenas en los cursos de ciencias naturales.

Palabras clave: retratos sociológicos, estudiantes indígenas, evasión, racismo estructural, colonialidad

Introdução

Ao longo da história, as sucessivas constituições do Estado brasileiro movimentaram-se entre negar a existência dos povos originários e tentar assimilá-los (Moraes & Rigoldi, 2019). Após cinco séculos de violências coloniais, no final do século XX, por intermédio das lutas de movimentos sociais, como o movimento indígena, direitos específicos para as populações indígenas, relativos à demarcação territorial e à educação, foram expressos na forma de lei (Munduruku, 2012).

A garantia de direitos sociais para populações minorizadas, como é o caso dos povos indígenas no Brasil, passa pelo aprendizado de conhecimentos produzidos pela ciência moderna ocidental, sobretudo as ciências da natureza (Aikenhead & Lima, 2009; Carter, 2017). No cenário atual, para populações indígenas, o acesso à educação científica revela-se como importante instrumento para a sua autônoma participação em todas as dimensões da vida e conseqüentemente para a garantia de seus direitos fundamentais. Para tanto, torna-se imprescindível que o ensino de ciências seja ofertado com qualidade e a partir dos princípios da educação escolar indígena: uso de língua materna, interculturalidade, diferenciação e caráter comunitário (Maher, 2006).

Para a atuação na educação escolar indígena, são preferidos professores da própria comunidade (Maher, 2006). Apesar de as políticas públicas de ação afirmativa terem impactado no número de docentes indígenas formados por instituições de educação em nível superior, algumas disciplinas ainda carecem mais de profissionais formados na área específica do que outras. Esse é o caso das ciências da natureza. Entre 2005 e 2021, em um estado da região Norte do Brasil, observou-se que na maior instituição federal de educação superior da localidade, a maior parte dos ingressos e conclusões em cursos de formação de professores relacionou-se à área de Humanidades. A quantidade de entradas para Licenciaturas em ciências da natureza representou menos de 3% do total de matrículas, dos quais apenas aqueles que ingressaram no curso de licenciatura em ciências biológicas concluíram seus estudos (R. L. dos Santos & Lima Junior, 2022).

Ferreira et al. (2021) elencam os cursos que têm maior presença indígena na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e dentre eles estão licenciaturas e bacharelados que estão diretamente ligados às ciências da natureza e matemática, mas, de um modo geral, a literatura da área aponta como predominantes a preferência por Pedagogia, por Direito e por formações na área da saúde (Bergamaschi et al., 2018; Bergamaschi & Kurroschi, 2013; Luciano & Amaral, 2021). Contudo, o baixo número de estudantes indígenas em cursos de graduação ligados às ciências da natureza não é exclusividade da realidade brasileira, como pode ser visto em Jin (2021) e em Rofe et al. (2016).

Ainda que haja demanda por professores habilitados para o trabalho na educação escolar indígena, a pesquisa nacional sobre a formação de professores indígenas de ciências da natureza em cursos de licenciatura intercultural ou regulares permanece escassa (R. L. dos Santos & Lima Junior, 2021; Rosa & Lopes, 2018). Com a publicação deste trabalho, de caráter qualitativo, buscamos expor os condicionantes sociais da aproximação e do afastamento de uma pessoa indígena matriculada em um curso universitário regular de ciências da natureza a partir de sua experiência. Por essa razão, em conjunto com seu protagonista, contamos a história de Waxihô Karajá, um homem indígena Karajá Xambioá que, apesar de ser encantado pela Biologia, abandonou esse curso de graduação.

A produção deste trabalho iniciou-se a partir de três longas conversas estabelecidas entre a primeira autora e o protagonista dessa história. O tom desses diálogos foi baseado em uma apropriação antirracista dos retratos sociológicos de Bernard Lahire (2004), introduzidos na pesquisa em educação em ciências por Paulo Lima Junior e Luciana Massi (2015, 2018). Considerando os efeitos do colonialismo para a constituição de nosso país e para a elaboração de nossas políticas educacionais, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: i) como a socialização de Waxihô Karajá contribuiu para o desenvolvimento de seu interesse por Biologia? ii) qual o grau de responsabilidade da sociedade envolvente por sua saída precoce do curso de Licenciatura em Biologia?

Na seção seguinte discutimos em linhas gerais a estruturação do racismo a partir do empreendimento colonial e suas consequências para o desempenho de pessoas oriundas de grupos minorizados na Universidade. A seguir, indicamos o método pelo qual foi conduzida nossa pesquisa. À frente, expomos algumas características dos povos Karajá e as transformações socioculturais advindas do contato. Em seguida descrevemos mudanças sofridas pela educação escolar indígena no nosso país, sincrônicas à escolarização de Waxihô Karajá e como a migração para a escola regular pode ter contribuído para a gênese da disposição à resistência. Nas seções seguintes, discutimos as entradas infelizes e felizes na Universidade, as razões de termos um professor indígena de ciências da natureza a menos e a relevância comunitária dos diplomas conquistados. Por fim, tecemos uma reflexão sobre as condicionantes envolvidas no abandono de um curso de ciências da natureza por um professor indígena de ciências em formação.

Um Referencial Teórico com Uma Listra Sobre os Olhos¹

A América Não Foi Descoberta

As expedições marítimas em busca de novas rotas para o comércio de especiarias e metais preciosos pelos europeus tiveram impacto na história econômica, política e cultural planetária em uma amplitude jamais vista. Produziram um continente novo e sofisticaram o sistema capitalista moderno/colonial/eurocentrado que vingaria na coetânea globalização (Quijano, 2005). Espanhóis e portugueses iniciaram a **invasão** do local que o editor de Americo Vespucci, Martin Wakdseemüller (ou Walseemüller), denominaria, em 1507, América (Lafaye, 2018). No início do século XVI. Teve início a invasão dos territórios originalmente nominados Tawantinsuyu, Anauhuac e Pindorama² e o genocídio de seus povos originários, pilhando, escravizando, estuprando e exterminando milhares de pessoas (Porto-Gonçalves, 2009). Não há que falar em descobrimento, mas uma violência brutal sobre a qual a experiência moderna do bem-estar europeu está assentada (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2013).

No encontro europeu com os povos indígenas em Pindorama, os portugueses chegaram famintos, sujos e adoentados, como era de se esperar para uma viagem longa naqueles tempos. O historiador e jornalista indígena Ailton Krenak, conta-nos que os povos originários receberam a alteridade europeia nas suas condições de fome, odores e doenças de modo solidário (Bolognesi, 2018). Entretanto, ainda que amistosamente recepcionados, é preciso lembrar que a saída de navios da Espanha ou Portugal não tinha finalidade turística e as mentes dos “inquisitivos e aquisitivos” (Elliott, 2018, p. 139) colonos operavam de modo díspar às mentes dos indígenas. Com o vigor físico recuperado e tendo se apropriado de saberes a respeito do novo território, os colonizadores começaram uma série de expedições ao lugar que nomearam Ilha de Vera Cruz à procura de algo de que pudessem tirar proveito. Encontraram a madeira extraída

¹ Quando um indígena Karajá Xambioá fazia uma listra sobre seus olhos, significava que ele estava preparado para a guerra (Albuquerque & Karajá, 2016)

² Tawantinsuyu (região andina), Anauhuac (México) e Pindorama (Brasil) (Lisboa, 2014)

da *Caesalpinia echinata*³. Ela lhes pareceu tão lucrativa que rebatizaram sua nova empresa Brasil (Jonhson, 2018). Daí por diante, passaram de modo extremo a espoliar a natureza, a escravizar e a exterminar banalmente seus habitantes de origem; justificando-se através das diferenças religiosas e de cor de pele, marcadores iniciais estabelecidos para distinguir os que seriam considerados humanos e os demais, desumanizados (Grosfoguel, 2016; Quijano, 2005).

Nas palavras de Kum Tum Akroá Gamela, liderança indígena do povo Akroá Gamela, a aniquilação de povos indígenas e de suas culturas era inexorável, pois a negação dos modos de organização social indígena, via colonização, pelos europeus, já denunciava a ínfima valoração que fora conferida à suas vidas:

A colonização é essencialmente a negação do outro, que vai dessa negação mais sutil, subjetiva, até a eliminação física, e aí eu tenho pensado assim: essa questão do genocídio começa quando os europeus chegaram aqui e disseram: Não são nada, nem são gente, nem são humanos, que não têm fé, porque não têm lei, porque não têm rei. Então são o quê? São nada. Daí, pra cortar a cabeça ou partir ao meio com um facão ou atravessar com uma bala não faz muita diferença, porque a morte já foi decretada, foi executada antes (Milanez et al., 2019).

Tais atos “absurdos, inumanos, incompreensíveis e inexplicáveis racionalmente” (Schio, 2016) são expressões da banalidade do mal que expuseram uma Europa indefensável (Césaire, 1978, p. 14), que entou em suas narrativas uma missão benfazeja enquanto promoveu execuções com a finalidade de saque. O modo violento de exploração e ocupação do continente pelos europeus provocou reações contrárias por parte dos habitantes da localidade. Desde então, guerras pela manutenção de sua existência têm sido constantemente necessárias. O fim do subjugo político da população local deixou hifas que ainda sustentam a dominação de ex-colônias pelas metrópoles. Só recentemente a colonialidade dos povos começou a ser enfrentada a partir do ponto de vista dos que foram inferiorizados (Gonzaga et al., 2020).

Racismo e Colonialidade

A ilusão que transformou a invasão violenta e covarde de Pindorama em sua descoberta gloriosa está associada à maneira como os europeus se reivindicaram superiores a quaisquer outras formas de existência, de cultura e de saber. Tal ideal europeu de superioridade é estruturado pela ideia de **raça** (Quijano, 2005): uma construção mental de categorização verticalizada e estabelecida em um determinado tempo histórico com a finalidade de dominar grupos sociais. A saber, dois registros integram o conceito de raça (Almeida, 2020): o mais evidente está baseado em características fenotípicas herdadas enquanto o outro, igualmente importante, está relacionado às maneiras de pensar e de se expressar que configuram a herança cultural de um povo. Ramon Grosfoguel (2016) destaca a religião como elemento nuclear do racismo europeu. Segundo Sílvio Almeida tais “registros básicos se entrecruzam e se complementam” (Almeida, 2020).

3 Nome científico da planta popularmente chamada pau-brasil. Há outros historiadores que refutam a associação no nome Brasil ao nome da planta pau-brasil, mas adotamos como referência Ailton Krenak (2015) e a coletânea sobre História da América Latina organizada por Leslie Bethel.

O racismo tornou-se fundamento do domínio colonial, tendo o eurocentrismo como referência de racionalidade e endossando o estabelecimento de identidades sociais novas tais como negros, mestiços e índios (Quijano, 2005). A escravização e execução de negros, indígenas e mestiços tornou-se admissível para a razão moderna ocidental por considerarem abjeta toda alteridade. A máxima cartesiana “penso, logo existo”, cabia apenas aos europeus, posto que, a inferioridade cultural e epistemológica imputada aos não-europeus impunha que, por não pensarem a partir da norma, não poderiam nem existir (Grosfoguel, 2016).

O colonialismo, enquanto domínio territorial das colônias pelas metrópoles, encerrou-se praticamente em todo o planeta por volta da década de 1950. Contudo, as formas de poder, de saber e de ser das antigas metrópoles mantiveram-se em posição dominante no discurso das potências econômicas e no imaginário das ex-colônias. A supremacia das nações do Norte Global, mantida nos dias atuais, graças ao caráter subjetivo do domínio, é expressa pela categoria colonialidade, que se divide em três grandes eixos (Mignolo & Walsh, 2018): a colonialidade do poder (Quijano, 2005), a colonialidade do saber (Lander, 2005) e a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007).

As colonialidades são preservadas pela fidelidade das elites locais ao poder do Norte Global. Os condenados da terra (Fanon, 1968) sustentam as regalias das potências globais e das elites locais com a exploração de seus corpos, vivendo em extrema privação social, econômica e existencial. E, como se não bastasse, tais condenados ainda são responsabilizados por suas próprias mazelas sempre que a sereia da meritocracia lhes canta aos ouvidos que, por falta de esforço pessoal, eles não alcançam uma existência mais digna (A. Nascimento, 2016).

Políticas e Experiências Educacionais no Contexto do Racismo Estrutural

Nossa sociedade ainda normaliza a permanente inflamação da ferida colonial nos corpos das pessoas das classes populares e das minorias culturais (Kilomba, 2019). Desde o passado escravocrata brasileiro (Souza, 2019) as elites conservam seus privilégios controlando a economia e o Estado, replicando, por meio do racismo estrutural, “padrões de funcionamento que redundam em regras que privilegiam determinados grupos sociais, porque o racismo é parte da ordem social” (Almeida, 2020, p. 36). Assim, em nosso país, as pessoas continuam a ser classificadas entre as que terão direito à vida e aquelas que serão rejeitadas, que sucumbirão.

No cenário do século XXI, políticas públicas voltadas para a reparação histórica de injustiças cometidas contra as minorias têm sido construídas e implementadas. Ainda que a inflação dos diplomas seja uma realidade (Bourdieu, 2007), políticas de ação afirmativa voltadas para o ingresso e a permanência de pessoas historicamente excluídas dos ambientes acadêmicos representam um necessário avanço. Tais ações, ao longo dos anos, poderão reverberar em mudanças no perfil socioeconômico da população brasileira. Contudo, ainda que as portas das Universidades ocidentalizadas tenham sido

alargadas, seus grandes princípios advêm da “naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial” (Grosfoguel, 2016, p. 43). Isso implica uma vivência severamente comprometida pelas colonialidades, pelo racismo e pelo sexismo para os ingressantes negros, indígenas, mulheres e pessoas LGBTQIA+ no ambiente acadêmico.

Ainda que manifestações abertamente supremacistas sejam cada vez mais frequentes, a hostilidade racial cotidiana contra negros e indígenas costuma assumir a forma de microagressões, que podem ocorrer de forma verbal ou não, por meio de piadas, silenciamento, isolamento (Almeida, 2020; Gomes & Powell, 2016; Solórzano & Yosso, 2002). Alguns exemplos de microagressão são: recepção de tratamentos menos respeitosos ou de serviços de maneira empobrecida; assunção de que o/a estudante possui menor capacidade intelectual ou é uma pessoa desonesta e ainda através da demonstração de medo da alteridade (Franklin, 2008). Seu caráter velado torna complexo seu rastreamento e tende a confundir as vítimas sobre a sua ocorrência, tornando a experiência acadêmica de minorias, como os estudantes indígenas bastante estressante (Gomes & Powell, 2016; Solórzano & Yosso, 2002).

William A. Smith (2004), ao discutir os efeitos do racismo e das microagressões sofridas por professores universitários negros em ambientes majoritariamente brancos, expõe que as condições de trabalho nesses ambientes são mais estressantes para os trabalhadores negros quando comparados com seus colegas brancos. Smith coloca em paralelo o estresse experimentado por docentes negros ao estado dos soldados após uma guerra. Mesmo fora de combate, ambos se mantêm alertas, o que, para professores negros, resultaria em efeitos psicológicos, fisiológicos e respostas comportamentais que configuram a chamada **fadiga da batalha racial** (Franklin, 2008; Smith, 2004).

O conceito de fadiga da batalha racial foi posteriormente expandido para descrever as experiências de estudantes oriundos de minorias em instituições que privilegiam a epistemologia e a ontologia da branquitude (Franklin, 2008; Franklin et al., 2014; Smith et al., 2011). Em nosso caso, adotamos esse conceito como chave para interpretar a história de vida de Waxihô Karajá, homem indígena que abandonou seu curso de licenciatura em Biologia.

Método

As entrevistas biográficas fazem parte dos métodos qualitativos da sociologia (Fontes, 2020). Neste trabalho, empregamos os retratos sociológicos, um método de pesquisa biográfica proposto pelo sociólogo francês Bernard Lahire (2004) como um prolongamento crítico da obra de Pierre Bourdieu. O nome da técnica é também o nome do produto final e suas implicações para a pesquisa em educação em ciências encontram-se discutidas na literatura (Lima Junior & Massi, 2015). O retrato sociológico constitui-se de uma narrativa elaborada pelo(s) pesquisador(es) a partir de entrevistas feitas, buscando dar “um tratamento propriamente sociológico para a individualidade dos atores sociais” (Massi et al., 2018, p. 51).

Por um lado, tal análise propriamente sociológica das histórias de vida reconhece que os indivíduos são socialmente configurados em todas as suas maneiras de agir, pensar e sentir. Desse modo, questões de classe, gênero, raça, etnia ou questões mais institucionais, familiares e históricas são importantes para compreender as experiências de vida de cada indivíduo e o que eles carregam como herança dessas experiências. Por outro lado, a análise sociológica das histórias de vida também reconhece que o processo de socialização costuma produzir resultados únicos, combinações singulares de características e experiências socialmente compartilhadas. Disso resulta que os retratos sociológicos não possam nem pretendam produzir resultados generalizáveis, pois cada indivíduo é uma combinação singular de características socialmente compartilhadas. Tampouco é vedado que os retratos alimentem nossa imaginação sobre a vida de outras pessoas, pois as características encontradas dos indivíduos não são completamente exclusivas, mas derivam de experiências sociais com as quais outros também podem se identificar. Por exemplo, quando uma experiência de racismo é relatada e várias pessoas se colocam indignadas, o que acontece não é uma generalização, uma derivação lógica; mas uma identificação, um processo emocionalmente denso e politicamente potente. Contar histórias, a depender da maneira como nós as contamos, pode ser uma ferramenta importante no enfrentamento da colonialidade.

Durante a ocorrência das entrevistas é solicitado ao participante da pesquisa que conte suas experiências na família, na escola e no trabalho, assim como sociabilidade e lazer (Caetano, 2013). Os objetivos da entrevista são explicitados para o participante, permitindo que ele colabore com a produção da própria história. Esse tipo de entrevista não segue protocolos estruturados ou semiestruturados, mas questões abertas e perguntas de condução. Por vezes, é necessário que o entrevistador faça questionamentos que permitam compreender a história de vida do entrevistado para além de seu horizonte de consciência (Massi et al., 2018). As estratégias de condução das entrevistas e suas aplicações para a pesquisa em educação em ciências estão descritas em Paulo Lima Junior e Luciana Massi (2015; 2018).

Na obra original (Lahire, 2004), foram realizadas seis entrevistas de 2,2 horas com oito franceses de classe média sobre “temas relacionados à escola, ao trabalho, à família, à sociabilidade, ao lazer, às práticas culturais e ao corpo” (Lahire, 2004, p. 32). Aqui, ensejando uma releitura antirracista da obra original, o Waxihô Karajá foi entrevistado três vezes, no total de seis horas, por Regiane dos Santos sob orientação de Paulo Lima Junior. As entrevistas foram realizadas enfocando grandes temas (1) vida familiar, (2) experiência escolar e (3) vivências laborais (Alencar et al., 2023; Martins & Lima Junior, 2020). A apropriação antirracista que ensaiamos aqui consiste em tomar a colonialidade como ponto de partida para a escuta ativa e reconstrução das experiências de vida.

Os áudios das entrevistas foram posteriormente transcritos e lidos. A partir das transcrições, foi elaborada a primeira versão do *retrato sociológico*, lida e aprovada por Adriano Dias Gomes Karajá. Trata-se de uma análise biográfica contando a história de vida do entrevistado com vistas à identificação de **disposições** (formas mais ou menos

estáveis de agir, pensar e perceber o mundo que uma determinada pessoa desenvolve em vista de experiências sociais passadas). Desse modo, as disposições indicam como as experiências do passado orientam flexivelmente as maneiras de ser de cada indivíduo no presente (Lima Junior et al., 2021). A análise de tais disposições e do valor social atribuído a elas pode ser um instrumento poderoso de investigação do racismo estrutural e de como ele orienta flexivelmente nossas maneiras de ser no mundo. Segundo Lahire (Lahire, 2004), a identificação completa de uma disposição leva em consideração que: (1) disposições supõem uma *recorrência* de experiências e, em outras palavras, para que se fale em disposição, deve haver uma classe de situações variadas apontando juntas para uma maneira mais ou menos estável de ser; (2) disposições *não precisam estar ativas* em todos os contextos e épocas da vida *nem precisam corresponder à posição* que o indivíduo ocupa na estrutura das relações sociais (i.e., nem todas as disposições de um homem indígena resultam do fato de ele ser indígena); (3) disposições têm sempre uma origem social, uma *gênese*, uma série de experiências por meio das quais uma maneira relativamente estável de ser vai se formando e se estabilizando na vida da pessoa. Em todos os casos, a análise das disposições de um indivíduo nos remete ao processo de socialização.

A primeira versão do retrato sociológico foi compartilhada com o protagonista retratado, que fez suas considerações, assinando-o como coautor. Esse processo é bastante importante e mostra uma função especificamente reflexiva que o retrato sociológico pode cumprir na pesquisa em educação, não havendo qualquer impedimento para que o protagonista se exercite na posição de autor (Alencar et al., 2023).

Cabe lembrar que o conhecimento estereotipado e racista que a comunidade envolvente detém a respeito das comunidades indígenas pode ser um grande obstáculo para compreender suas experiências e histórias de vida. Por essa razão, o retrato que segue não começa pela história de Waxihô Karajá, tampouco começa contando quantos quartos tinha sua casa, se é filho de professores ou operários, quantos irmãos teve (à semelhança de retratos sociológicos da classe trabalhadora). Em vista do racismo que estrutura a relação da comunidade envolvente com os povos indígenas, esses marcadores sociais perdem poder explicativo muito facilmente. Importa mais começar pela origem mítica dos povos Iny, observando a singularidade dessa história invisibilizada pela sociedade envolvente e apontar transformações advindas do contato para delinear aspectos socioculturais importantes para a história de vida de Waxihô Karajá.

Contexto Comunitário de Waxihô Karajá

A Origem Mítica do Povo Iny

Os rios Nilo, Sena, Tietê são exemplos de corpos d'água famosos pelas cidades construídas em suas margens. Para os ocidentais, são as grandes cidades que dão importância aos rios. Para outros povos, os rios são respeitáveis por fazerem parte da família. Ailton Krenak (2019) conta-nos que o Rio Doce, assim chamado pelos não-

indígenas, é avô de seu povo e, para eles, seu nome é *Watu. Berohoky*, ou em linguagem não-indígena, Rio Araguaia, por sua vez, é avó dos povos Karajá, figura feminina da qual seus netos não querem se distanciar pois ela lhes traz muitas alegrias (Comunidades Iny Karajá, 2019).

Desde tempos imemoriais, toda vida e história dos Karajá está ligada ao sétimo maior rio do Brasil — o Araguaia/*Berohoky*. Os primeiros Karajás — meio-homens, meio-peixes — viviam no mundo subaquático e, por curiosidade, subiram por meio de um buraco, alcançando a terra. Ajudados por seres sobrenaturais, *o povo da chuva*, exploraram o novo local e encantaram-se com a fartura e a beleza do mundo terrestre. De acordo com o mito, porém, após a exploração, não puderam nem viver intermundos e nem retornar ao infra mundo. Então, perderam a imortalidade e permaneceram por si mesmos no ambiente terrestre (Nunes, 2016).

As primeiras versões não-indígenas da história dos Karajás não trazem indícios de suas origens míticas, nem da forma como o rio Araguaia lhes envolve ontológica e ambientalmente. Para os exploradores, o Rio Araguaia representava a via para o encontro colonial que referenciaria o ponto zero da existência Karajá. Os relatos produzidos por expedicionários europeus, que se movimentavam pelo planalto central brasileiro no século XVI, informam que, segundo a noção ocidental de tempo, os Karajá Xambioá ocupavam territórios da região Norte do Brasil há cerca de quatro séculos (Toral, 1992).

A respeito dos povos Karajá, elas e eles se autodenominam *Iny*, que quer dizer ‘*nós mesmos*’, ‘*gente*’. É importante destacar que eles são constituídos por três subgrupos — o povo Karajá, o povo Javaé e povo Karajá Xambioá — que representam uma estrutura intermediária no *continuum* Jê-Bororo/Tupi (Petesch, 1987; Toral, 1992). De acordo com André Toral (1992), a diferenciação entre Karajás, Javaés e Karajás Xambioás ocorreu em função de sua movimentação ao longo do rio, de sua parte mais baixa para a mais alta (i. e., do Norte para o Sul). Atualmente, os diferentes grupos localizam-se entre os estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins, sempre às margens do Rio Araguaia. Ainda que seus territórios estejam em áreas diferentes e haja singularidades para cada um dos subgrupos, eles compartilham o *Inyribè*, sua língua materna, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê (Lima Filho & Silva, 2012; Nunes, 2016).

Além de dar origem ao povo Iny e de tornar-se o caminho de navegação que os diferenciou, o Rio Araguaia influencia aspectos da vida diária dos povos Karajá, como a utilização do espaço no território, a temporalidade da execução de atividades comunitárias, a alimentação e o desenvolvimento de artefatos. Com relação à ocupação espacial, suas casas são a ele alinhadas, mas os espaços cerimoniais ficam voltados para a parte interna, na mata (Toral, 1992). Já as atividades na comunidade são estipuladas de acordo com o ciclo de vida anual do rio, que sofre oscilação de volume ao longo das estações. Nas épocas em que o rio está mais baixo, os Karajás desfrutam das praias fluviais, os homens pescam (às vezes com o auxílio de arco e flecha) e pegam tartarugas, importantes constituintes da dieta tradicional. No período chuvoso, com o rio mais cheio, os homens Karajá preparam a roça para as mulheres Karajá, que ficam na responsabilidade de cultivar mandioca, cará, milho, melancia, abóbora, algodão, batata doce, inhame e arroz (Albuquerque & Karajá, 2016; Alves & Vieira, 2017; Schiel, 2017).

O rio Araguaia para os Karajá é o habitat das divindades, é a fonte de alimento, é a fonte de diversão, é a conexão consigo mesmo, é fonte de produção de sua identidade e o caminho até os outros. Inclusive o raiar de cada dia, que surge com a esperança de garantir a continuidade da vida e da cultura dos povos Karajá, é visto a partir do rio: o nascente (*txuolana weribi*) e o poente (*txurotena weribi*) significam, em Inyribè, respectivamente, *margem de onde o sol sai* e *margem de onde o sol entra*; algo como comparar os limites a oeste e a leste da superfície da Terra, a dois rios (Comunidades Iny Karajá, 2019; Toral, 1992).

Contato Com a Sociedade Envolvente

Considerado o dinamismo da existência, é preciso reconhecer que diversas transformações experimentadas por populações indígenas nos séculos mais recentes ocorreram via processos violentos de assimilação resultantes do contato colonial. Os peixes e tartarugas, que sempre fizeram parte da alimentação tradicional Karajá, por causa da prática de pesca predatória, estão menos presentes nas refeições na aldeia. Alimentos industrializados têm ocupado mais a mesa dos Karajá, substituindo aqueles produzidos pelo próprio cultivo, levando a mudanças no trabalho comunitário e na saúde do povo (A. M. do Nascimento, 2013).

As práticas religiosas também têm sido afetadas. Ocorrem cada vez menos cerimônias rituais. Os homens estiveram historicamente associados à figura dos xamãs, que, com sua capacidade de mobilidade e diálogo entre mundos, tornavam-se também responsáveis pelos cuidados com a saúde das pessoas na aldeia. Nos dias atuais, as curas, em geral, têm sido feitas por intermédio das medicações adquiridas na cidade e a presença de igrejas e de missionários evangélicos é muito forte, tendo conseguido converter muitos indígenas às suas crenças (A. M. do Nascimento, 2013). Os mais jovens são cada vez menos fluentes em Inyribé, (A. M. do Nascimento, 2013), a língua materna dos povos Karajá. Além de dominarem menos a língua materna, outro afastamento da cultura ocorre por meio de a juventude evitar pinturas corporais de caráter permanente (Albuquerque & Karajá, 2016). Em ambos os casos, o desvio das práticas culturais pelos jovens está associado aos constrangimentos gerados pelo contato com não indígenas.

Os processos de perda cultural têm sido severos para os mais novos, que passaram a viver em um triste entrelugar: não são tão partícipes das atividades em sua aldeia, tampouco são incluídos na vida social da cidade. A juventude vivencia uma interface que lhes causa deslocamento, desconforto e adoecimento. As consequências do não pertencimento por parte dos jovens Karajá pode estar relacionada ao aumento das tentativas de suicídio (Calafate et al., 2015). Para um grupo cultural que há quase cinco séculos tem caminhado sob o fio da navalha para garantir sua sobrevivência frente às ações dos não-indígenas, ter seus jovens deprimidos e perdendo suas vidas torna a luta ainda mais severa. Somam-se ao triste cenário vivenciado pelos mais jovens, pressões por parte da sociedade nacional que questionam sua identidade Karajá assim como tentam a todo custo minar suas garantias políticas.

Mas, se as armas do colonizador passaram por metamorfoses, a resistência também mudou. Antes, os homens eram os principais intermediários nas relações com os *tori*⁴, nas figuras dos *abitães* ou caciques. Hoje tal espaço também tem sido ocupado pelas mulheres. Se, em outros momentos, para constituir líderes fazia-se necessário ser generoso, bom comunicador e capaz de evitar a guerra (Clastres, 2017), o contato com a sociedade envolvente da informação, do conhecimento e das *fake news* tem solicitado maior atenção à escolarização. Assim, com a necessidade de se tornarem fluentes nos conhecimentos modernos ocidentais e de promover o resgate e a manutenção da língua e da cultura (Schiel, 2017), vemos a ressignificação da educação escolar indígena através do subversivo *amansamento do giz*. Nas palavras de Célia Xakriabá (2020, s.p.), o termo amansamento é escolhido pela necessidade de “amansar aquilo que foi bravo, que era valente, e, portanto, atacava e violentava a nossa cultura”.

A transformação da escola de lócus de assimilação cultural para um lugar de preparo de uma *intelligentsia* indígena (Luciano & Godoy, 2017) apenas reafirma a criatividade e a tenacidade de séculos dessas populações para não sucumbir às armadilhas advindas do contato. Através da história de Waxihô Karajá, destacaremos algumas táticas criadas pelos povos indígenas para resistir em meio à razão indolente da sociedade nacional.

Resultados e Discussão

Sobre a Educação (Escolar) Indígena

Waxihô Karajá tinha trinta e oito anos no momento da entrevista, sendo filho de mãe indígena e pai não-indígena. Apesar do divórcio de seus pais, o menino viveu majoritariamente em sua comunidade de origem. Para o povo Karajá, de ascendência patrilinear, quando da separação dos pais, os filhos acompanham o genitor. A permanência do menino junto à família materna representa, portanto, uma adaptação estratégica para manter o grupo coeso. O povo Karajá Xambioá passou por momentos de baixas populacionais severas, registrando, em meados do século passado, aproximadamente 40 pessoas (Toral, 1992). Dessa forma, faz muito sentido não “deixar tirar o indígena da aldeia” a fim de manter os costumes e fazer a população crescer novamente. Nas últimas décadas, após a implementação de políticas positivas para povos indígenas, o contingente populacional do povo Karajá Xambioá ultrapassou 500 pessoas (Albuquerque & Karajá, 2016). Ao ficar junto de seu grupo de origem, Waxihô Karajá teve a oportunidade de experimentar as formas de ser, pensar e agir de seu povo através da educação indígena Iny, construindo seu pertencimento comunitário e sua identidade.

A **educação indígena** ocorre no ambiente comunitário, sem reservas de horários ou de espaços físicos específicos. Familiares apresentam o mundo às crianças por meio de brincadeiras e situações cotidianas. Elas adquirem conhecimentos úteis para si e para a comunidade ao observar e imitar os mais velhos (Maher, 2006). De suas

4 Denominação Iny para não-indígenas.

experiências de educação indígena, Waxihô Karajá destacou uma conversa que teve com seu tio enquanto ele apresentava as plantas, os animais e o rio. A pedagogia do Araguaia consistia em apresentar animais que se tornavam parte da brincadeira:

[...] o filhote de jacaré. Era o brinquedo que a gente tinha. [...] pegar um peixe-elétrico e sair correndo atrás do outro colega, para botar nas costas, para ver quem tinha força para segurar, entendeu? Quem aguentava o choque! Essas eram as coisas que a gente tinha. Essa era a realidade nossa.

Os mais novos recebem os valores, as tradições, os mitos e os ritos de modo espontâneo, contínuo, prazeroso e flexível através da observação das ações e narrativas dos mais velhos (Venere & Velanga, 2008). Enquanto a educação indígena é essencialmente desenvolvida em comunidade, a sociedade envolvente, desde a modernidade, estabeleceu tempos, pessoas e instituições especificamente encarregadas da difusão dos conhecimentos considerados essenciais (Moreira & Candau, 2003)

A **educação escolar indígena** remonta ao período colonial. Originalmente comprometida com o projeto moderno/colonizador, ela não é, em si mesma, uma ferramenta favorável aos povos originários. Precisa ser criticamente transformada (ou amansada) para que se torne um instrumento de resistência. No período colonial, a escolarização de populações indígenas ficou a cargo de missionários franciscanos e jesuítas até a Reforma Pombalina, no século XVIII. A partir da edição do Diretório dos Índios, o objetivo estatal era transformá-los em agricultores, além de obrigá-los a abandonar suas línguas maternas em favor do português (Fanelli, 2021). Com a Proclamação da República, em 1891, as cartas magnas produzidas oscilaram entre a desconsideração da existência de populações indígenas e a crença de que os “índios” deveriam ser culturalmente assimilados pela sociedade envolvente (Fanelli, 2021; Moraes & Rigoldi, 2019). Ao longo da história, a educação escolar indígena existiu predominantemente comprometida com a subalternização dos povos originários.

Ainda hoje, a ganância de disponibilizar os territórios indígenas à exploração capitalista alimenta iniciativas de assimilação, violência e extermínio. Nos anos 1970, diversos povos indígenas do Brasil perceberam que a brutalidade do Estado só seria refreada com a unificação da luta. Nacionalmente organizado, o Movimento Indígena logrou participar da constituinte, garantindo o direito ao território e à educação escolar diferenciada, específica e bilíngue. O assimilacionismo que vigorava desde a invasão do Brasil começa a se desgastar com as investidas do Movimento Indígena (Munduruku, 2012), que estabeleceu o paradigma emancipatório para sua educação escolar.

Apesar de o papel da escola não ser unânime nas comunidades (Oliveira, 2020), após as mudanças ocorridas nas últimas décadas, indígenas mais jovens têm sido estimulados a frequentar o espaço escolar em razão da formação de novas lideranças, da conquista de posições remuneradas e da possibilidade de agir politicamente junto à sociedade envolvente (Baniwa, 2012; Leitão, 2000). Na aldeia de Waxihô Karajá, a escolarização não só era aceita, como era valorizada por sua família: “*minha avó mandava eu ir para a escola, então todos nós tínhamos que ir pra escola*”.

A escola indígena frequentada por Waxihô Karajá era multisseriada e administrada pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), contando com somente duas turmas: “(...) *eu lembro que era a galera toda (...) os meninos juntos, grandes, pequenos (...) eram dois professores: um ficava com a turma maior e outra ficava com os menorzinhos. Então eu ficava no grupo dos pequenininhos*”. As escolas multisseriadas são comuns nas regiões rurais do país, considerando que “a escassez de docentes e recursos dificultam a existência de instituições típicas da contemporaneidade, com alunos distribuídos por classes de acordo com sua idade” (Guimarães et al., 2023, pp. 2–3). Mesmo que o acesso à educação seja considerado um direito fundamental, as escolas multisseriadas são consideradas inferiores e recebem pouca atenção de gestores.

Como resultado do ensino de qualidade precária, aos dez anos de idade, Waxihô Karajá não estava devidamente alfabetizado na língua nacional. Por esta razão, ao final dos anos 1990, o menino foi retirado de sua comunidade para estudar na zona urbana, onde parte de sua família tinha residência. Desse modo, Waxihô Karajá teve acesso às escolas dos *tori*, consideradas mais eficientes. Nos dias atuais, ainda são comuns as migrações de pessoas indígenas de suas comunidades para o contexto citadino em função da precarização dos serviços de educação escolar ofertados para povos indígenas (Oliveira, 2020).

Disposição à Resistência

Aos dez anos de idade, ao ingressar na escola da cidade, Waxihô Karajá foi direcionado para uma das séries iniciais, “*lá na creche de novo*”, conforme nos contou. Questionado sobre como se sentiu com a situação, ele nos informou que a situação gerou certo embaraço: “[senti-me] *um pouco constrangido por estar com dez anos e ainda no meio de várias criancinhas*”. A mãe de Waxihô Karajá, mesmo não escolarizada, exigia que ele frequentasse a escola e fizesse as atividades propostas. Seu tio, professor indígena, contribuiu ao cobrar bom desempenho e participar das reuniões convocadas pela escola. Como resultado, apesar da diferença idade-série, Waxihô Karajá adequou-se à nova realidade:

meio que voei umas turmas para as outras; foi um pulo! fiz duas turmas ao mesmo tempo, (...) três turmas, para poder aproveitar e chegar ao nível que a idade permitia (...) mas eu tive que dar conta. Também não foi fácil, né?

Na escola da cidade, Waxihô Karajá vivenciou situações de constrangimento pelos colegas, que impactaram sua participação em algumas atividades escolares:

chegava ao ponto de que, quando eram as aulas de história, eu não queria ir (...) porque quando falava de indígena, o povo: ‘Ah! um índio aqui na sala!’; ‘Fala índio!’; ‘Índio que anda pelado!’ aquela coisa que até hoje existe (...) quando eu estudei, isso lá em 1996–1997, era moleque, ficava com vergonha, na verdade, né? Então muitas das vezes eu não queria ir para a aula. Então foi isso a dificuldade. Inclusive a dificuldade que a maioria enfrenta até hoje na Universidade é essa.

As situações vexatórias recorrentemente experimentadas por Waxihô Karajá resultam da visão estereotipada da criança indígena. Os povos ameríndios desde o encontro colonial foram colocados à margem, como o outro exótico, mas têm tenazmente resistido e demonstrando que são e estão muito além do que a pobre caricatura que a sociedade envolvente é capaz de fazer sobre sua identidade. Em síntese, a análise dos relatos do Waxihô Karajá sugere a presença de uma **disposição à resistência** que teria surgido como resposta às microagressões (Gomes & Powell, 2016) e o racismo (Peixoto, 2017) dos colegas da escola, mas que se propaga para outros contextos da vida de Waxihô Karajá.

Perspectivas de Ingresso no Ensino Superior

Waxihô Karajá cursou a primeira fase do ensino fundamental na cidade entre seus 10 e 15 anos e a segunda fase do ensino fundamental dos 16 aos 19 anos. A educação escolar de estudantes indígenas ainda fazia parte das atribuições do Ministério da Justiça. Pelo fato de muitos territórios não terem escolas que atendessem à graus mais especializados para a escolarização, através de ações da Funai, ofertavam-se bolsas de estudos para auxiliar estudantes indígenas na permanência nas zonas urbanas. O valor era complementar, dependia de que o estudante tivesse uma maneira de permanecer na cidade, caso contrário, os estudos seriam abandonados (Guarany Silva, 2017).

Após Waxihô Karajá ter completado o ensino fundamental e ter feito duas séries do ensino médio na cidade, a rede estadual local assumiu a educação escolar indígena, em 2008. A disponibilização do ensino médio em sua aldeia teve como consequência a supressão do recurso para o custeio da vida escolar de jovens indígenas na cidade. Em função disso, ele retornou à aldeia para cursar a última série do ensino médio. Waxihô Karajá relata a diferença entre o serviço ofertado na cidade e na aldeia, em que se destacam a precariedade de infraestrutura e ausência de pessoal devidamente preparado:

O estado ofertou o ensino médio na aldeia, mas não tinha escola, não tinha material, não tinha nada, e tinha apenas dois professores. Então, você sai de uma realidade onde cada disciplina tem um professor, para dois professores assumirem todas as disciplinas. Às vezes, a gente estudava debaixo de um pé de manga, entendeu? Então, a gente chegava e o professor: “Hoje vai ser aqui debaixo desse pé de manga”. É o bom que a manga caía, então, a gente já tinha merenda também, né? (risos)

Waxihô Karajá saiu de um ensino médio com diversos professores para uma organização que contava com apenas dois professores e em que as aulas às vezes aconteciam embaixo de uma árvore. A discrepância — racialmente estruturada — entre os recursos disponibilizados para os dois sistemas de ensino é evidente. Apesar das limitações mencionadas, ele aponta que os estudantes indígenas receberam apoio dos professores para dar continuidade dos estudos e foram orientados em suas escolhas para a graduação. No último ano do ensino médio, os estudantes e o professor debateram

o assunto: “*Gente, hoje vamos falar do futuro de vocês...*” Nessa conversa, as afinidades de cada um foram consideradas e o professor pôde auxiliá-los, ponderando seus desempenhos escolares.

Vale mencionar duas boas notícias do período. A primeira diz respeito à reserva de vagas para estudantes indígenas iniciada em 2005 pela Universidade Federal mais próxima de seu território, iniciativa anterior à publicação da lei nacional de cotas, em 2012 (Castro & Iwamoto, 2021). A segunda é que todos os estudantes da aldeia ingressaram na Universidade e, mais cedo ou mais tarde, concluiriam um curso de graduação: “[...] *todos aqueles alunos que passaram por aquela dificuldade de estudar debaixo do pé de manga, debaixo de algum galpão velho da aldeia, de barracão abandonado, né? Todos eles concluíram o nível superior*”.

A escolha do curso de graduação faz parte das estratégias políticas para muitos grupos indígenas (Baniwa, 2012): “*Independente de ser o povo Krahô, de ser Apinajé, Xerente, independente de qual povo seja, ele vai escolher um curso (...) para ajudar o povo de alguma forma*”. Waxihô Karajá, ao observar que outros estudantes já tinham escolhido “*arquitetura e urbanismo (...), serem professores (...) saúde*”, decidiu “*ficar no meio ambiente*”. Waxihô Karajá considerou a possibilidade de trabalhar em prol de sua comunidade, contribuindo para o aprimoramento do sistema de plantio de seu povo, a roça de toco. Em conjunto com um dos colegas que havia ingressado em Agronomia e de seu irmão que tinha escolhido Engenharia Ambiental, optou pelo curso de Engenharia Florestal, oferecido pela Universidade Federal, em um campus localizado no sul do Estado.

Apesar de aprovado, Waxihô Karajá nem chegou a ir à Universidade fazer matrícula. Com poucas informações sobre o futuro acadêmico, não fazia ideia de que a cidade em que o curso era ofertado era bastante distante de sua comunidade. A distância da aldeia de origem é influente para a dificuldade de permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação tanto por razões financeiras quanto afetivas:

os anseios e as perspectivas em cursar o Ensino Superior constituem também um desafio para a maioria deles, visto que os cursos [...] ficam distantes de suas comunidades [...] *longe de seus familiares, de sua comunidade e, às vezes, impossibilitados de participarem das atividades socioculturais que ocorrem nos contextos comunitários vividos por seu povo* (R. R. dos Santos & Melo, 2021, pp. 172–173, grifo nosso).

A distância da cidade em que o curso de Engenharia Florestal era oferecido com relação ao Rio Araguaia foi preponderante para a decisão de Waxihô Karajá abandonar a vaga: “*a gente tem esse vínculo com a água e, de certa forma, a gente tenta não se afastar do nosso convívio*”. Ele menciona a importância do Rio Araguaia para sua vida comparando com o uso das águas do mar para outros grupos sociais: “*o mergulho na água do Araguaia (...) ele meio que me renova (...) é como se limpasse (...) é como o pessoal fala sobre o banho na água salgada para aliviar (...) é como se fosse isso, né?*”.

Ingresso e Insucesso na Graduação em Biologia

Após desistir de cursar Engenharia Ambiental, a segunda opção de Waxihô Karajá foi o curso de Biologia, pois, em sua visão, “(...) *ser biólogo era o auge*”. Ele foi aprovado no exame vestibular, e o curso era oferecido em um campus mais próximo de sua comunidade e do Rio Araguaia. A opção pela Biologia, um curso de ciências da natureza, não muito comum entre estudantes indígenas, mas fazia sentido para Waxihô Karajá, considerando as experiências vividas com seu tio, professor indígena:

(...) ele se tornou o tio especial, na verdade. Não só para mim, mas para os meus irmãos e primos. Porque ele era meio que uma espécie de professor, mesmo a gente estando de férias na aldeia, que o mês de julho é um mês sagrado, né? Todos os Karajá voltam para a aldeia, independentemente de onde eles estejam. E aí, a gente retornava, ele pegava, ele ia ensinar para a gente tudo, né? Desde uma planta, (...) uma gavinha lá da planta, os limos, né? (...) então, ele passava tudo, quais eram as raízes medicinais, quais não eram, quais serviam para um tipo de remédio, quais não servem. Ah, qual o momento certo para pescar, de acordo com a temperatura da água, qual o tipo de peixe que você consegue pegar, qual o horário para cada peixe, da mesma forma, a pescaria de tartaruga. Então, assim, ele foi esse cara que ensinou tudo para a gente.

Em estudo anterior, realizado com dados de uma Universidade da região Norte do Brasil, das 998 matrículas de estudantes indígenas realizadas em cerca de 16 anos (2005–2021), apenas 25 pertenciam aos cursos de ciências da natureza (R. L. dos Santos & Lima Junior, 2022). Nenhum dos poucos estudantes indígenas matriculados em Física e Química obtiveram diploma. Somente o curso de Biologia chegou a formar alguns estudantes indígenas. Esses dados indicam que a escolha de Waxihô Karajá pelo curso de Biologia é de **contratendência**. Acreditamos que os aprendizados sobre os animais e as plantas adquiridos a partir das vivências da educação indígena foram importantes para a constituição de seu interesse pela Biologia:

Brincar com filhotinhos, você pegar o jacaré e sair correndo, e a mãe do jacaré atrás, você não tem noção do perigo que você ‘tá’ fazendo. Mas você é criança, né? É pegar filhote de tartaruga na praia e trazer para aldeia, para que o casquinho dele endureça, ficar mais forte, resistente, para que você devolva para água, para que a possibilidade de ele chegar à vida adulta, seja maior do que lá na praia. (...) Porque de cem filhotinhos de tartaruga, de uma ninhada de tartaruga, na verdade, apenas um vai chegar a fase adulta, né? A maioria deles morrem na praia, mesmo antes de chegar na água. Então, eles têm vários obstáculos. E aí, o que que a gente fazia? E interessante... a gente aprendeu isso sem ‘tá’ na escola, né? (...) Vivendo o dia a dia. Então, foram essas situações que me fizeram pensar: ‘Poxa, eu gostei desse negócio’.

Waxihô Karajá menciona que além das experiências tidas com a fauna e a flora na comunidade Karajá, artefatos produzidos pela sociedade envolvente também contribuíram para despertar seu interesse. Ele relata que teve contato com livros didáticos de Biologia e mencionou ter tido prazer em folheá-los, mesmo sem que os soubesse ler... “E aí, eu lembro que uma vez, meu tio trouxe um livro de Biologia. (...). E aí, eu me deparei com esse livro e comecei a olhar, olhava as figuras e ainda não sabia ler direito, então, e eu fui gostando daquilo ali”. Mais tarde, já vivendo na zona urbana, após aprender a ler em português, lembra-se de um *insight* que teve ao ter contato com um livro didático de Biologia da coleção disponível na casa de sua mãe: “é isso que eu quero”.

Após ingressar no curso de Biologia, Waxihô Karajá evoluiu bem nas disciplinas específicas e permaneceu no curso por quatro semestres: “Nas disciplinas de Biologia mesmo, eu era muito bom (...) [as] notas eram nove, nove e meio, dez”. Contudo, o bom desempenho nas disciplinas específicas do curso não foi suficiente para permitir sua evolução:

Lá vai eu para a Biologia. Me deparo com a licenciatura. De cara, peguei cálculo de uma variável, física mecânica, cálculo I, cálculo II ... aí eu falei: 'Não, isso aqui não é Biologia'. E, aí, fui para o segundo, terceiro, no quarto [semestre], eu olhei assim, eu falei: 'Não vai acabar os cálculos, não?'.

Waxihô Karajá tinha muita dificuldade nas disciplinas de Cálculo, Física e Química: “Matemática e de física e de química, eu era horrível. Era não, acredito que ainda eu sou, né?”. No entanto, além dessa dificuldade, os preconceitos dos colegas com relação à identidade indígena de Waxihô Karajá dificultaram sua integração ao grupo: “Então, havia um certo preconceito dos colegas lá na Biologia. Eu acho que a Biologia (...) me ensinou a trabalhar sozinho. Entendeu? Por quê? Todos os trabalhos em grupo, ninguém queria fazer comigo né? (...) Então, o quê que eu fazia? Eu fazia sozinho”. A solidão experimentada por Waxihô Karajá nas disciplinas do curso advinha da inferiorização de seu intelecto expresso pelos outros estudantes:

No primeiro período, ninguém queria sentar-se perto. Ninguém queria fazer trabalho comigo. Porque eu era índio. Era não. Eu sou indígena né? ‘É o índio. Não sabe de nada’. Aí quando eu fui apresentar, eu lembro até hoje, eu fui apresentar meu primeiro seminário. Eu tremia as pernas. Eu suei. (...)

Resistência (como oposto de resignação) parece ter sido a resposta típica de Waxihô Karajá às situações de microviolências que sofreu na Universidade: “A minha vida quase toda, sempre [...] provando para mim mesmo que eu sou capaz de fazer. Aí o quê que eu fiz? ‘Tá. Beleza. Vocês não querem andar comigo? Maravilha. Eu também não estou nem aí para vocês não. Vou fazer o que eu sei fazer”. Essa atitude contribuiu para conquistar o respeito dos demais estudantes e professores, como ilustram os dois momentos a seguir:

(...)Tivemos aulas de anatomia. Eu tive que matar três jabuti para conseguir montar um. Entendeu? Aí quando a galera percebeu que eu era muito bom, aí queriam fazer grupo comigo, dupla. 'Não. Eu também não quero. Eu vou fazer sozinho'.

(...) Eu lembro de um seminário que era de uma disciplina lá de Didática. Eu acho que era Psicologia da Educação. Era política. Alguma coisa de política. Aí entra na área que eu demandava né? (...) Aí fomos discutir política. (...) a minha [parte] era falar sobre os partidos, os partidos políticos. Caro amigo, aí eu dei um show de bola. Aí, a galera queria. Aí, a partir de então, eu fui convidado. Eu comecei a ser convidado pelo meu professor a fazer essa mesma disciplina com outros. Eu virei monitor dela.

Essas situações ilustram a presença de uma disposição à resistência.

Experiências Políticas

Para estudantes indígenas algumas disciplinas dos cursos de graduação representam obstáculos desafiadores (Faustino et al., 2019) assim como as dificuldades de integração com os colegas não-indígenas em decorrência de microagressões, preconceitos e racismo (Pisani, 2020). No entanto, a história de Waxihô Karajá levanta outro tema recorrente: **a necessidade de lutar pelos direitos dos demais estudantes indígenas.**

Ao entrar para o curso de Biologia, Waxihô Karajá nos conta que as suas aulas ocorriam em um prédio cedido, com instalações inadequadas, em vez de acontecerem no *campus* recém-construído. Os alunos estavam insatisfeitos e começaram a questionar o que poderiam fazer para que suas condições melhorassem. Nesse contexto, Waxihô Karajá descobre a existência do Grupo de Trabalho Indígena (GTI) no campus da capital. A criação de um grupo semelhante em seu *campus* conferiria aos estudantes indígenas melhores condições de representação. Waxihô Karajá foi ganhando visibilidade como ativista indígena do movimento estudantil, tornando-se representante dos estudantes no Colegiado do Curso e eleito para o Centro Acadêmico de Biologia. Ele foi “*entrando nesses trem, achando o máximo*”.

Waxihô Karajá descreve-se como um homem *encrenqueiro*. Ele utilizou esse adjetivo ou sinônimos dele para falar de situações em que agiu de modo a cobrar seus direitos ou compreender situações que acreditava inadequadas. Segundo ele, sua ação política iniciou-se questionando o líder de sua própria comunidade, reivindicando o direito dos jovens de participar das reuniões do grupo:

[...] lá no povo Iny, nem os jovens, nem as mulheres participavam de reuniões. Era só os homens. As decisões era sempre deles. Um dia à noite teve uma reunião. Aí eu falei. Meu tio, esse tio que eu admiro até hoje, era o cacique na época. Eu falei: 'Ó, tio, eu quero falar'. Ele: 'Olha primeira coisa: você não tem direito de falar. E segunda coisa: vocês nem têm que estar aqui'. Eu falei: 'Não? Beleza!'. Aí no dia seguinte era o serviço de limpeza da aldeia, que é a roça, a limpeza comunitária. Você reúne os

homens e vão limpar a aldeia. A parte da frente e a parte de trás da aldeia. É geral: roça e depois capina. Enfim, deixa limpinho. Aí chamou todo mundo de manhã. Aí veio os meninos, todo mundo. Eu lembro disso. Aí eu peguei e reuni. Eu reuni os meninos. A gente se sentou no campo. Bem no meio do campo. E falamos: ‘Ó gente, hoje nós não vamos trabalhar. Enquanto esses caras não sentarem para ouvir a gente, a gente não vai trabalhar’. [...] A gente já estava com preguiça mesmo. Aí chegou o tio: ‘Vamos roçar. Vamos roçar’. ‘Não. A gente não vai’. ‘Como assim não vai?’. Eu falei: ‘Não. Se, se nós não temos capacidade para discutir com vocês na reunião, nós também não temos capacidade para roçar com vocês. Vamos ficar aqui’. Aí o tio: ‘Rapaz, tu não me desafia não. Eu sou teu tio’. Eu falei: ‘Justamente por ser meu tio. Mas o senhor é cacique. E eu sou uma das pessoas que mora na aldeia. O senhor é meu cacique. O senhor tem que me ouvir também. Se o senhor não quer, não vai ouvir a gente. Beleza, a gente não vai trabalhar’. Aí comecei um movimento aí. Moral da história: até hoje, os homens e as mulheres [fazem] parte da reunião...

Outro evento que revela sua forma de pensar e agir politicamente ocorreu enquanto era estudante do Magistério Indígena — programa criado para formar professores indígenas em nível médio. Waxihô Karajá incomodou-se com a falta de transparência na prestação de contas do curso e, ao questionar os gestores sobre o uso das finanças quando da oferta do curso de magistério indígena, recebeu seu diploma um pouco antes dos demais, como forma de ser contido. Sua potência para agir politicamente, que consideramos inerente à sua **disposição para a resistência** — tem sua gênese no início do convívio com a sociedade envolvente em razão de sua transferência da escola indígena para a escola da sociedade envolvente e mantém-se nas interações com sua comunidade, com outros povos indígenas e ao entrar para a Universidade, conforme antecipamos.

Durante a graduação em Biologia, Waxihô Karajá iniciou uma jornada política de muitas conquistas para os estudantes indígenas de seu campus e da Universidade como um todo. Waxihô Karajá sentia-se como “*um Robin Hood da lei para a galera né? Principalmente para os indígenas*”. Além de conquistar melhorias para os estudantes indígenas na Universidade em que estudava, conseguiu bolsas integrais para outros estudantes indígenas em faculdades da rede privada. Sua eficiente atividade política tomou proporções cada vez maiores. Além de ser reconhecido pelos colegas, a popularidade conquistada também o envaideceu: “*por que aí o nome cresce né? ‘Poxa, quem é Waxihô Karajá?’*” Os caras: “*ó Waxihô Karajá!. O Waxihô Karajá!. O Waxihô Karajá! [...] Fui chamado para fazer parte de outros movimentos*”. A expressiva jornada política durante a graduação em Biologia também contou com um encontro com o Papa Francisco e a concessão de uma entrevista para o Greenpeace. Todavia, a intensidade com que Waxihô Karajá mergulhou no movimento estudantil inviabilizou sua dedicação às atividades acadêmicas.

Quando eu me deparei lá na frente, eu falei: 'Poxa. Agora não tem como mais não. É largar e fazer outra coisa. Porque daqui para voltar, não tem condição'. E o tempo passou. Aí foi quando eu percebi que não dava para conciliar o movimento estudantil com... tem gente que consegue né? Mas eu não estava conseguindo. Aí eu larguei o movimento. Eu falei: 'Não. Eu vou cuidar da minha vida. Eu termino o curso, depois eu vou ver o quê que eu faço'.

Mesmo que Waxihô Karajá tenha percebido que houvesse dificuldades com algumas disciplinas do curso (cálculos, química, física), ele acredita que a intensidade com que vivenciou sua participação política a fim de minimizar foi a principal comprometedora de seu desempenho. “Experiências com opressão, incluindo racismo, sexismo, homofobia, transfobia e capacitismo, muitas vezes levam estudantes minoritários a se envolverem em resistência e ativismo, exigindo que as instituições criem oportunidades mais equitativas e justas” (Linder, Quaye, Lange et al., 2019, p. 38, tradução nossa).

O Waxihô Karajá menciona que não foi capaz de gerenciar o tempo entre atividades políticas e disciplinas da graduação. Após cursar quatro semestres e ser reprovado em sessenta por cento das disciplinas do curso, fez um balanço de sua vida acadêmica e acabou por desistir do curso de Biologia.

Abandonando o Curso de Biologia

O abandono de um curso de graduação nem sempre se dá em direção ao nada. É usual que os estudantes tenham outras oportunidades em vista, ou mesmo outros cursos de graduação (Lima Junior, 2013). No caso de Waxihô Karajá, o abandono do curso de Biologia deu-se em favor do curso de Geografia, que não era sua primeira opção. No curso de Biologia, ele realmente se distinguiria mais, pois a presença de estudantes indígenas costuma ser menor nas ciências da natureza e suas tecnologias. A falta de acesso ao conhecimento matemático na educação básica parece ser um elemento estruturante dos obstáculos escolares impostos à população indígena.

Geografia, História (...) as licenciaturas em si, eles são os cursos menos valorizados (...) lá no campus onde eu fiz, em Araguaína, é um curso que não é muito visado pela concorrência né? (...) aí eu cheguei no curso, fugindo da matemática, claro né? (...) eu vi coisas lá, que eu não costumava ver quando eu estava estudando, enfim. Às vezes, a gente estuda no ensino médio e, e a maioria das coisas que a gente vê lá, principalmente relacionado a cálculo, você não vai ver lá na faculdade. Eles mostram outra coisa. E aí quando eu cheguei na Geografia, eu me deparei com muitas disciplinas didáticas né? E aí eu pensei: 'Poxa, vamos lá.' Leitura, leitura, leitura. Pelo menos, não tem cálculo. Foi legal.

A transferência entre cursos superiores não é um fato incomum entre estudantes indígenas como pode ser visto em Amaral e Baibich-Faria (2012), Paladino (2012) e Cassandre et al. (2016) por motivos associados à adaptação ao curso ou mesmo com

relação à proximidade de suas comunidades. Faustino et al. (2019), em um estudo feito visando correlacionar a situação dos estudantes indígenas matriculados na Universidade Estadual de Maringá e seu aprendizado de matemática, demonstrou que esses estudantes ao ingressar em alguns cursos com elevada carga horária dessa disciplina, ao serem reprovados, optam por migrar para cursos que não contenham qualquer disciplina relacionada à Matemática. O caso de Waxihô Karajá ilustra, portanto, que a falta de oportunidades do aprendizado da matemática e das ciências da natureza integram o racismo estrutural, restringindo as oportunidades de ingresso e permanência em diversos cursos da educação superior pela população indígena.

O ingresso de Waxihô Karajá no curso de Geografia retirou a matemática do seu caminho, mas seu sucesso acadêmico não foi imediato. O movimento estudantil ainda consumia muito do seu tempo. Nesse contexto, Waxihô Karajá enfrenta o falecimento de sua mãe: *“Teve o primeiro período. Eu reprovei [...]. Aí, no segundo período [do curso de Geografia], a minha mãe faleceu [...]. Eu passei um tempo assim, numa situação difícil. [...] de tristeza mesmo. [...] Minha mãe era tudo né?”* A perda da mãe fez com que Waxihô Karajá revisasse suas prioridades. Assim como em outras trajetórias estudantis (Martins & Lima Junior, 2020), o apoio recebido de um ou mais colegas foi decisivo para que ele concluísse o curso de Geografia:

Aí uma colega minha de faculdade praticamente agarrou no meu braço e falou: ‘Ó, a gente vai terminar esse trem junto’. E aí foi daí que eu comecei. Agora eu vou fazer por mim e pela minha mãe!. E aí foi quando eu larguei o movimento estudantil. Larguei de mão mesmo. Eu falei: ‘Não quero mais’. E comecei a dedicar aos estudos.

A autorregulação para as atividades acadêmicas tem relação com a origem social dos estudantes. Os universitários oriundos de realidades populares e/ou minoritárias costumam apresentar maiores dificuldades com relação ao gerenciamento do tempo e desenvolvimento de atividades do curso (Fior et al., 2022). No caso do Waxihô Karajá, essa capacidade de autorregulação veio após o abandono do curso de Biologia, cerca de três anos depois de seu primeiro ingresso no ensino superior. No trecho a seguir, ele descreve uma estratégia que adotou para estudar e que refletiu positivamente em seu desempenho:

os professores passavam os conteúdos, os textos. Eu não tirava a apostila. Eu pegava aquele texto. Eu ia na internet. Pegava texto similar àquele que ele passou, que a gente encontra sempre, né? E aí eu lia os textos similares. Aí eu voltava para a aula e ia discutir com o professor, como se eu tivesse lido o texto que ele passou. Aí eles achavam o máximo. E essa foi a estratégia que eu achei, até o final.

A autorregulação dos estudos supõe o emprego de uma série de estratégias que, para alguns estudantes, só são desenvolvidas tardiamente. A experiência de Waxihô Karajá no curso de Geografia foi marcada por experiências de integração acadêmica e social.

Uma Cobra em Bote

Ao ser perguntado sobre o racismo na Universidade, Waxihô Karajá mostra certa ambivalência. Ele distingue suas *experiências individuais* do *racismo estrutural*. Em suas experiências individuais, ele nega ter sofrido racismo — as microagressões que apontamos aqui não foram prontamente reconhecidas por ele como racismo. Ao mesmo tempo, ele se descreve como “uma cobra em bote”, sempre pronto para responder assertivamente a agressões que parecem nunca se realizar por completo.

Eu era como se fosse uma cobra em bote. Eu ‘tava’ sempre pronto, [...]dificilmente alguém vinha falar alguma coisa pra mim porque já sabia que, não mexe com aquele ali porque aquele ali é mais encrenqueiro que os outros. [...] A minha mãe sempre falava que quem corre na frente, bebe água limpa, né? E o meu avô falava que um homem prevenido vale mais do que dez. [...] Eu não tenho que esperar acontecer o ato para eu fazer alguma coisa. Eu tenho que fazer alguma coisa antes do ato acontecer. Eu tenho que pensar na frente das pessoas que vão fazer. Então, por muitas vezes, eu via meus primos, meus colegas da aldeia, porque na aldeia todo mundo é parente, né, enfim, eu via meus parentes chorando e aí eles chegavam ali chorando, eu perguntava: ‘Gente, o que é que aconteceu?’. ‘Ah, fulano de tal chamou ele de índio velho, ah, fulano de tal falou que índio come piolho, ah, falou que índio é preguiçoso’. Aí eu: ‘Cara, e tu só chorou?’ Ele: ‘É’. Falei: ‘Velho, tu é muito zé ruela, cara. Presta atenção, mano. Falou que tu come piolho? Beleza! Eu como piolho, vamos lá comer comigo? Cara, tu não sabe o que tu ‘tá’ perdendo, é bom demais. Zé Ruela! (...) Presta atenção’. Então você tem que saber rebater, agora a partir do momento que eu só aceito, só aceito, a sociedade vai vir com tudo para cima de mim. Porque eu só aceito. Agora a partir do momento que eu levanto, eu bato o pé no chão e falo: ‘Não. Não é assim. Aqui nós vamos discutir de igual para igual’. Beleza. A sociedade não vai vir para cima de mim. Por quê? Eles vão olhar: ‘Opa, aquele ali ‘tá’ armado. Aquele ali ‘tá’ preparado e qualquer coisa que a gente vai, ele vai rebater’.

Waxihô Karajá é um homem indígena. No momento da entrevista, tinha concluído seu curso de Geografia e era estudante de pós-graduação, atuando politicamente em prol da melhoria da educação escolar indígena em seu estado de origem. Nós, ao contemplarmos sua história, ao seu lado, respeitamos sua posição com relação ao racismo em sua trajetória escolar/acadêmica. Contudo, é inegável que as consequências do racismo estrutural tenham sido presentes em toda sua história de vida e ainda podem ter sido influentes para os contornos que sua jornada junto à sociedade envolvente ganhou.

O racismo não se esgota na injúria racial. Por isso, não pode ser completamente resolvido por mudanças de postura individuais. O conceito de racismo estrutural auxilia-nos a problematizar a distribuição desequilibrada de recursos e aparatos estatais para a escolarização de populações indígenas que, na história de vida de Waxihô Karajá,

diretamente implicou: (1) na sua dificuldade de ler em português aos dez anos, ainda que frequentasse assiduamente a escola; (2) nas dificuldades enfrentadas com disciplinas de matemática e as de ciências da natureza, como a química e a física; (3) na necessidade de liderar a criação de espaços adequados para a permanência de estudantes indígenas na Universidade, pois resguardar somente o acesso é insuficiente; (4) na necessidade de amparar seus parentes em situações conflitivas e/ou vexatórias no ambiente acadêmico; (5) na possível ansiedade de estar sempre à espreita, preparado, vigilante, pronto para qualquer combate.

A potente imagem da cobra em bote utilizada por Waxihô Karajá mostra-nos o esforço que pessoas oriundas de grupos culturais não-hegemônicos precisam fazer para adentrar, permanecer e ter sucesso em espaços majoritariamente brancos. O envolvimento de Waxihô Karajá no ativismo teve como resultado a evasão do curso de graduação em Biologia. Tal como outros estudantes oriundos de minorias raciais, sua energia para focar nos estudos foi desviada para criar soluções para si e para a comunidade de estudantes indígenas (Linder, Quaye, Lange et al., 2019; Linder, Quaye, Stewart et al., 2019). As pesquisas de Smith et al., (2014; 2011) descrevem como estudantes negros, em vez de se concentrarem nos estudos, têm de desviar sua energia para lidar com as respostas de estresse causadas pelas microagressões raciais. O efeito cumulativo dessas violências ocorridas tanto no ambiente acadêmico como ao longo da vida dessas pessoas é física, psicológica e emocionalmente pernicioso e, de acordo com a literatura, seria gerador da fadiga da batalha racial (Franklin, 2008; Smith, 2004).

“A fadiga da batalha racial pode ser definida como as respostas ao estresse psicológico, fisiológico e comportamental devido ao impacto cumulativo das microagressões raciais” (Franklin, 2008, p. 46, tradução nossa). Não deve ser confundida com o estresse ocupacional (Franklin, 2008) por ser “uma resposta às condições mentais/emocionais angustiantes que resultam do enfrentamento diário do racismo” (Smith, 2004, p. 180, tradução nossa). Respostas comuns ao estresse psicológico causado pela fadiga da batalha racial podem incluir frustração, raiva, ressentimento ou medo; como respostas fisiológicas podem ocorrer dores de cabeça, ranger de dentes, aumento da pressão arterial, problemas estomacais; e como respostas as comportamentais são exemplo o mau desempenho acadêmico, a procrastinação, a impaciência, a velocidade em argumentar por sentir-se ameaçado (Smith et al., 2011).

Emergências a Partir do Caso de Waxihô Karajá

Como é possível perceber, a análise da história de vida de Waxihô Karajá ilustra dois processos potencialmente compartilhados por outros indígenas que, no interesse de suas comunidades, ingressam na educação superior, em geral, e na educação superior científica, em particular:

1. O **racismo estrutural** não se limita às experiências individuais de injúria racial e microagressões, mas inclui a negação de acesso das comunidades indígenas ao conhecimento sistematizado, com destaque para o

conhecimento matemático, decisivo para o ingresso e conclusão de cursos superiores em ciências da natureza e suas tecnologias. A negação de acesso a esse conhecimento implica, objetivamente, a negação de oportunidades profissionais aos povos originários.

2. A **disposição à resistência**, que pode viabilizar a sobrevivência de indígenas em uma sociedade racista, mesmo quando não é subjetivamente vivida como “fadiga”, sequestra tempo e esforços importantes daqueles que precisam lutar constantemente pela afirmação de suas identidades. A necessidade de lutar politicamente pode acrescentar limites ao sucesso acadêmico dos estudantes indígenas na educação superior.

Desde o início de sua escolarização, a sociedade envolvente falhou na oferta do direito à educação escolar com qualidade. A família de Waxihô Karajá teve de retirá-lo do contexto comunitário para inseri-lo em uma escola que oferecesse um serviço mais apropriado. Percebe-se nitidamente o racismo estrutural quando do escalonamento da qualidade do serviço ofertado para as pessoas que vivem em contextos urbanos e aquelas que estão nas zonas rurais: camponeses e indígenas. O impacto da hierarquização da disponibilidade de um serviço de qualidade reverbera nas dificuldades de desempenho desde as séries iniciais até nos níveis mais elevados da escolarização.

As desigualdades para a oferta de qualidade não estão apenas no eixo zona urbana e zona rural. No Brasil não há professores de ciências da natureza distribuídos de maneira equivalente: “em 2014, mais da metade dos professores dessas regiões não possuíam formação específica, a saber, Nordeste 68,2%, Norte 62,8% e, Centro-Oeste 53,3%” (Queiroz & Faleiro, 2021). No caso de Waxihô Karajá, sair da aldeia e migrar para a cidade, traria benefícios com relação ao acesso a somente parte das disciplinas do currículo escolar da educação básica uma vez que a região que sempre habitou apresenta déficits históricos de professores formados na área de ciências da natureza.

As políticas de ação afirmativa representam um avanço na transformação do perfil dos estudantes universitários no país (R. L. dos Santos & Lima Junior, 2023). Urge, entretanto, avançar com relação à permanência de estudantes indígenas nos ambientes acadêmicos (Pereira et al., 2020; Pisani, 2020; Russo & Diniz, 2020) por meio da conferência de bolsas para gerenciar os custos de vida fora de suas comunidades e a proposição de ações para contornar alguns fatores que comprometem o sucesso dos estudantes indígenas em cursos de graduação, a saber: a distância entre a comunidade e as cidades onde se localizam as Universidades (Amaral & Baibich-Faria, 2012; Bacury et al., 2016), dificuldades de comunicação, leitura e produção escrita em língua portuguesa (Ferreira et al., 2021; Peixoto, 2017; Silveira & Mortimer, 2011), frágil escolaridade básica (Amaral & Baibich-Faria, 2012) e as dificuldades com a matemática e com o uso de tecnologias (Ferreira et al., 2021; Pisani, 2020).

A expressão em língua portuguesa e a compreensão de textos escritos varia entre grupos e está densamente documentada na literatura. Os Karajás-Xambioás em razão do forte processo de perda linguística pelo qual sua comunidade passou,

predominantemente usam a língua portuguesa (Karajá et al., 2021). Outros povos do Tocantins, a exemplo do povo Apinayé e do povo Krahô, entretanto, não compartilham do mesmo uso do português que os Karajás Xambioás (Brasil & Silva, 2020; Virginia & Batista, 2021). Apesar de que os estudantes Karajá-Xambioá tenham facilidade com a língua do estado nacional, seus textos em português apresentam peculiaridades: eles tendem a pluralizar em português no feminino. No contexto vivenciado por Waxihô Karajá, as ações desenvolvidas pelos grupos de trabalho criados na Universidade deram conta de dialogar com professores para facilitar a compreensão da produção feita pelos estudantes Karajá em português.

Contudo, o desenvolvimento da expressão em matemática e científica nas comunidades indígenas não é igualmente analisado. Seria possível estabelecer um paralelo intercultural para a matemática como aquele que foi estabelecido para a língua portuguesa? Estamos diante de um importante desafio que se associa ao desconhecimento ocidental sobre as etnomatemáticas e a ineficaz oferta da educação escolar como política pública para esses grupos.

Para além de questões que envolvem conhecimentos disciplinares, ações de combate às práticas racistas são necessárias, bem como uma preparação dos servidores para a recepção de indivíduos de origem cultural distinta da normatividade (Herbetta, 2018). A continuidade dos estudos para estudantes indígenas, assim como para indivíduos de classe popular, muitas vezes torna-se uma aposta feita no escuro, devido à inexperience das pessoas próximas sobre os desafios de cursar esta ou aquela graduação (Figueiredo, 2018). A primeira escolha de Waxihô Karajá não vingou pelo fato de ele não fazer ideia de onde iria estudar. Mais tarde, mesmo que ele fosse interessado em Biologia, ele não soube previamente que havia a necessidade de cursar disciplinas de cálculo. Outro fator está conectado com a falta de técnicas para estudar e para gerenciar o próprio tempo.

Em algum nível, essas dificuldades com a educação superior não são específicas dos povos indígenas, mas atingem, de outra maneira, os filhos da classe popular na sociedade envolvente. Por exemplo, ainda que as taxas de evasão possam não depender muito da escolaridade dos pais em cursos de baixo retorno econômico da rede pública (Knop & Collares, 2019), onde estão situados vários cursos de Física, Química e Biologia, filhos de classe popular costumam apresentar resultados mais baixos nas avaliações de desempenho da educação superior (Silva et al., 2021) menor integração social e maior dificuldade para satisfazer os padrões de excelência que organizam a vida nesses cursos (Lima Junior et al., 2020; Lima Junior et al., 2020). Mesmo quando as taxas de evasão são semelhantes, as desigualdades sociais contribuem para que as experiências dos estudantes sejam diferentes. Como é possível perceber pela análise da história de Waxihô Karajá, suas experiências não podem ser reduzidas a uma questão de classe, ganhando as cores e expressões específicas de quem está sujeito ao racismo estrutural.

Conclusão

Expusemos através de uma análise da narrativa da história de vida do Waxihô Karajá, um homem indígena, condicionantes sociais associadas tanto ao seu ingresso em um curso de ciências da natureza quanto posteriormente ao abandono desse curso, implicando na perda de um potencial professor indígena de ciências, profissional raro em comunidades indígenas pelo país. Se a aproximação do curso se associou majoritariamente às relações entre indivíduos de sua comunidade e com as experiências tidas em seu território, parte da responsabilidade pelo afastamento desse estudante indígena pode ser conectada com o racismo estrutural proporcionado em seu percurso através das interações com a sociedade envolvente.

Desde a indisponibilidade à precariedade de condições de escolarização básica em sua comunidade de origem — tarefas essas de responsabilidade das autoridades estatais — à busca por melhores condições para a permanência e para o êxito para si e para seu coletivo dentro do contexto universitário, observa-se que o tratamento educacional disponibilizado às pessoas indígenas em nosso país carece de reflexões, de aumento de qualidade e de maior respeito com esses grupos sociais.

Ainda que muitos episódios vivenciados pelo Waxihô Karajá — e certamente não experimentados exclusivamente por ele enquanto indígena — trazidos neste texto sejam tristes e constrangedores para a história da educação no país, as notícias veiculadas a partir do ano de 2023 no Brasil nos deixam esperançosos com a possibilidade de que outros estudantes indígenas interessados por cursos de ciências da natureza possam cursar suas graduações com melhores condições de permanência e de êxito. Elencamos o retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a nomeação da Deputada Federal Joana Wapichana como a primeira presidente indígena da Funai; a notícia da criação da primeira Universidade indígena em território originário, no Maranhão, e a necessária e inédita implantação do Ministério dos Povos Indígenas conduzido pela líder indígena Sônia Guajajara fazem-nos crer que não apenas os rumos da educação escolar indígena do país e da educação científica com e para os povos indígenas do Brasil poderão ser alterados, mas que a dignidade e a justiça social para os povos originários desse território possa se tornar uma constante, permitindo que indivíduos como Waxihô Karajá possam sair da condição permanente de vigília, de luta e de fadiga, e que possam estudar o que quiserem e sem deixar de aproveitar o sagrado mês de julho à beira do Rio Araguaia.

Agradecimentos

Ao Edital Universal CNPq. Projeto 409863/2023-8. Ao IFTO — Campus Paraíso do Tocantins pela concessão de afastamento para capacitação.

Referências

- Aikenhead, G. S., & Lima, K. E. C. (2009). Science, Culture and Citizenship: Cross-Cultural Science Education. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(3), 1–15. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3998>
- Albuquerque, F. E., & Karajá, A. D. G. (2016). *Aspectos Históricos e Culturais do povo Karajá – Xambioá*. Pontes Editores.
- Alencar, L. A., dos Santos, R. L., Martins, A. M., & Lima Junior, P. (2–6 de outubro, 2023). *Gosto por Docência: distinção e ressignificação da prática docente por meio de uma análise (co)autoral*. XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Caldas Novas, Goiás.
- Almeida, S. (2020). *Racismo Estrutural*. Editora Jandaíra.
- Alves, D., & Vieira, M. V. (2017). Territorialidade e demarcação de terras indígenas no Tocantins: o caso histórico dos Karajá do Norte. *Ñanduty*, 5(7), 91–114. <https://doi.org/10.30612/nty.v5i7.7798>
- Amaral, W. R., & Baibich-Faria, T. M. (2012). A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 818–835.
- Bacury, G. R., Melo, E. A. P. de, & Gonçalves, T. O. (2016). Trajetórias de vida e formação de professores indígenas nos estados do Tocantins e Amazonas. *Revista Linhas*, 16(32), 172–199. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015172>
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89–117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Bergamaschi, M. A. (2012). Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano — Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, 1(2), 127–148. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.44>
- Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B., & Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 37–53. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>
- Bergamaschi, M. A., & Kurroschi, A. R. da S. (2013). Estudantes Indígenas Na Ensino Superior: O programa de acesso e permanência na IFRGS. *Políticas Educativas, Porto Alegre*, 6(2), 1–20. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45654>
- Bodansky, L., Bolognesi, L. (Produção), & Bolognesi, L. (Direção). (2019). *Guerras do Brasil.Doc [Série Documental]*. Curta!.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. ZOUK.
- Brasil, A., & Silva, C. da. (2020). O povo indígena Apinayé e o acesso à licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Tocantins: Algumas reflexões. *Education Policy Analysis Archives*, 28(159), 1–20. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4752>

Caetano, A. (2013). *Vidas refletidas: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual* (Tese de Doutorado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal). Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/6244>

Carter, L. (2017). A Decolonial Moment in Science Education: Using a Socioscientific Issue to Explore the Coloniality of Power. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 17(3), 1061–1085. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4663>

Cassandre, M. P., Amaral, W. R. do, & Silva, A. da. (2016). Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. *Cadernos EBAPE.BR*, 14(4), 934–947. <https://doi.org/10.1590/1679-395146821>

Castro, F. G. de, & Iwamoto, H. M. (2021). Política De Cotas No Ifto Campus Gurupi: Reflexos Da Lei Nº 12.711/12 / Quota Policy Ifto Campus Gurupi: Reflections of Law Nº 12.711/12. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 2502–2523. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22821>

Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Sá da Costa.

Clastres, P. (2017). *A Sociedade contra o Estado* (Afrontamen). Ubu Editora.

Comunidades Iny Karajá. (2019). *Iny tkylysinamy rybèna* (N. C. de Lima & R. M. Leitão (Eds.)). IPHAN.

dos Santos, R. L., & Lima Junior, P. (2023). Estaríamos Vivenciando uma Virada Decolonial na Educação em Ciências Brasileira? *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 23(u), 1–36. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2023u709744>

dos Santos, R. L., & Lima Junior, P. (27 de setembro a 01 de outubro, 2021). *A Formação de Professores Indígenas de Ciências em publicações no ENPEC e na ANPEd entre 2013–2019*. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), on-line.

dos Santos, R. L., & Lima Junior, P. (2022). How many indigenous teachers choose science? *XX IOSTE Symposium*, 1–5.

Elliott, J. H. (2018). A conquista espanhola e a colonização da América. In L. Bethell (Ed.), *História da América Latina: América Latina Colonial, volume I* (pp. 135–194). Editora da Universidade de São Paulo.

Fanelli, G. de C. R. (2021). *A lei 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras*. Appris.

Fanon, F. (1968). *Os Condenados da Terra*. Civilização Brasileira.

Faustino, R. C., Franco, E. da S. N., Novak, M. S. J., & Menezes, M. C. B. (2019). Observatório da Educação Escolar Indígena e o Ensino da Matemática: uma experiência com acadêmicos Kaingang e Guarani da Universidade Estadual de Maringá. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8(15), 266–286. <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.266-286>

- Ferreira, M. A. V., Soares, L. de V., & Castro, T. S. (2021). Alunos indígenas na Universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior? *Revista Exitus*, 11, 1–25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1574>
- Figueiredo, A. C. (2018). Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173462>
- Fior, C. A., Graciola, M. A. D., Pelissoni, A. M. S., & Polydoro, S. A. J. (2022). Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 12(e039772), 1–21. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39772>
- Fontes, B. C. (2020). A entrevista biográfica na sociologia. *Revista Sociais e Humanas*, 32(3). <https://doi.org/10.5902/2317175837238>
- Franklin, J. D. (2008). Racial Microaggressions, Racial Battle Fatigue, and Racism-Related Stress in Higher Education. *Journal of Student Affairs*, 44–55.
- Franklin, J. D., Smith, W. A., & Hung, M. (2014). Racial Battle Fatigue for Latina/o Students: A Quantitative Perspective. *Journal of Hispanic Higher Education*, 13(4), 303–322. <https://doi.org/10.1177/1538192714540530>
- Gomes, G., & Powell, A. (2016). Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de La Educación Matemática*, 9(3), 44–76. <https://www.revista.etnomatemática.org/index.php/RevLatEm/article/view/311>
- Gonzaga, Y. M., Costa Júnior, J. da, & da Costa Júnior, J. (2020). Capital racial e a perspectiva colonial no século XXI. *Revista M. Estudos Sobre a Morte, Os Mortos e o Morrer*, 5(10), 240–265. <https://doi.org/10.9789/2525-3050.2020.v5i10.240-264>
- Grosfoguel, R. (2013). “Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad” Entrevista a Luís Martínez Andrade. *Metapolítica*, 83, 38–47.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25–49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Guarany Silva, E. (2017). *Aspectos históricos e culturais do povo Karajá-Xambioá: Uma Contribuição para a Educação Escolar Indígena*. Fundação Universidade Federal do Tocantins.
- Guimarães, U. A., Zonta, J. F. P., Haslinger, M. L. K., & da Silva, O. B. (2023). Desafio do docente diante das classes multisseriadas na educação infantil. *Revista Científica Multidisciplinar*, 4(4), 1–11. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i5.3065>

- Herbetta, A. F. (2018). Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. *Horizontes Antropológicos*, 24(50), 305–333. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100011>
- Jin, Q. (2021). Supporting indigenous students in science and stem education: A systematic review. *Education Sciences*, 11(9), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci11090555>
- Jonhson, H. B. (2018). A colonização portuguesa do Brasil, 1500–1580. In L. Bethell (Org.), *História da América Latina: América Latina Colonial, volume I* (pp. 241–281). Editora da Universidade de São Paulo.
- Karajá, A. D. G., Albuquerque, F. E., & Sissi, S. A. de A. (2021). A situação sociolinguística dos indígenas Karajá-Xambioá: contribuições para a educação escolar. *JNT — Facit Business and Technology Journal*, 1(32), 4–81. <https://revistas.faculadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/1369>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó.
- Knop, M., & Collares, A. C. M. (2019). A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. *Sociedade e Estado*, 34(2), 351–380.
- Krenak, A. (2015). Paisagens, Territórios E Pressão Colonial. *Espaço Ameríndio*, 9(3), 327–343.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lafaye, J. (2018). A literatura e a vida intelectual na América Espanhola Colonial. In L. Bethell (Ed.), *História da América Latina: América Latina Colonial, volume II* (pp. 595–641). Editora da Universidade de São Paulo.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Artmed.
- Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Leitão, R. M. (2000). O papel da educação escolar na formação de lideranças indígenas: o caso dos karajá. *23ª Reunião Anual Da ANPEd*, 1–17.
- Lima Filho, M. F., & Silva, T. C. da. (2012). A arte de saber fazer grafismo nas bonecas Karajá. *Horizontes Antropológicos*, 18(38), 45–74. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000200003>
- Lima Junior, P. (2013). *Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul). Lume. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78438>

- Lima Junior, P., Anderhag, P., & Wickman, P. (2021). How does a science teacher distinguish himself as a good professional? An inquiry into the aesthetics of taste for teaching. *International Journal of Science Education*, 44(5), 815–838. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1958392>
- Lima Junior, P., de Andrade, V. C., Fraga Junior, J. C., Silva, J. A., Goulart, F. M., & Araújo, I. M. (2020). Excelência, evasão e experiências de integração dos estudantes de graduação em Física. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 22, 1–23. <https://doi.org/10.1590/21172020210140>
- Lima Junior, P., Fraga Junior, J. C., de Andrade, V. C., & Bernardino, P. R. P. (2020). A integração dos estudantes de periferia no curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200030>
- Lima Junior, P., & Massi, L. (2015). Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21(3), 559–574. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030003>
- Lima Junior, P., & Massi, L. (2018). Nossa lente, nossa técnica: fundamentos dos retratos sociológicos. In L. Massi, P. Lima Junior, & E. Barolli (Eds.), *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias* (pp. 20–51). Letraria.
- Linder, C., Quaye, S. J., Lange, A. C., Roberts, R. E., Lacy, M. C., & Okello, W. K. (2019). “A Student Should Have the Privilege of Just Being a Student”: Student Activism as Labor. *Review of Higher Education*, 42, 37–62. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0044>
- Linder, C., Quaye, S. J., Stewart, T. J., Okello, W. K., & Roberts, R. E. (2019). “The Whole Weight of the World on My Shoulders”: Power, Identity, and Student Activism. *Journal of College Student Development*, 60(5), 527–542. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0048>
- Lisboa, A. de M. (2014). De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. *Revista da Educação Pública*, 23(53/2), 501–531. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751>
- Luciano, G. J. dos S., & Amaral, W. R. do. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 2(10), 13–37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34069>
- Luciano, G. J. dos S., & Godoy, D. B. de O. A. de. (2017). Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. *Cadernos CIMEAC*, 7(1), 12–31. <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2216>
- Maher, T. M. (2006). A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In L. D. B. Grupioni (Ed.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 11–37). MEC/UNESCO.

- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo.
- Martins, A. M., & Lima Junior, P. (2020). Identidade e desenvolvimento profissional de professoras de ciências como uma questão de gênero: o caso de Natália Flores. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), 616–629. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p616>
- Massi, L., Lima Junior, P., & Barolli, E. (Eds.). (2018). *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias*. Letraria.
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Milanez, F., Sá, L., Krenak, A., Cruz, F. S. M., Ramos, E. U., Jesus, G. dos S. de, & de Jesus, G. dos S. (2019). Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. *Revista Direito e Práxis*, 10(3), 2161–2181. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>
- Moraes, J. T., & Rigoldi, V. (2019). PROLIND — a Identidade Étnica Como Orientadora Do Processo Educacional: Uma Análise De Sua Efetivação No Campus Da UFMS em Aquidauana. *Argumenta Journal Law*, (30), 273–296. <https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/386>
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. F. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156–168. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)*. Paulinas.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (3ª ed.). Perspectivas.
- Nascimento, A. M. do. (2013). Desafios à Elaboração Curricular Para a Educação Escolar Indígena: Reflexões e Alternativas de Enfrentamento Dos Povos Karajá Xambioá e Guarani. *Espaço Ameríndio*, 7(1), 95–145. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.36105>
- Nunes, E. S. (2016). *TRANSFORMAÇÕES KARAJÁ Os “antigos” e o “pessoal de hoje” no mundo dos brancos* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal). Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/21495>
- Oliveira, M. A. de. (2020). *Indígenas e ensino médio em Roraima: Demandas de Estudantes Macuxi* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-01022021-141247>
- Paladino, M. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, 7(Esp), 175–195. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0008>

- Peixoto, K. P. F. (2017). Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. *Revista AntHropológicas*, 28(2), 27–56. <https://doi.org/10.51359/2525-5223.2017.25363>
- Pereira, G. F. de S. F., do Amaral, W. R., Bilar, J. A. B., Amaral, W. R. do, & Bilar, J. A. B. (2020). A experiência de estar na universidade sob a ótica de uma indígena estudante da pós-graduação. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 158. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4791>
- Petes, N. (1987). *A trilogia Karajá - sua posição intermediária no continuum Jê-tupi*. Université Paris X.
- Pisani, M. da S. (2020). Acesso, dificuldades e permanência indígena no ambiente universitário: a monitoria indígena nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais (UFT/Tocantinópolis). In R. N. de P. Cândia (Ed.), *Reflexões sobre acesso ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins* (p. 92). EDUFT.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 20, 25–30. <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231>
- Queiroz, G. C., & Faleiro, W. (2021). Ser Professor(a) de Ciências da Natureza: Atratividade à Licenciatura nos últimos dez anos (2010–2020). *RCEF: Revista Ciências em Foco*, 14, 1–18. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15917>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A Colonialidade Do Saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino- Americanas* (pp. 227–278). CLACSO.
- Rofe, C., Moeed, A., Anderson, D., & Bartholomew, R. (2016). Science in an Indigenous School: Insight into Teacher Beliefs about Science Inquiry and their Development as Science Teachers. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 45(1), 91–99. <https://doi.org/10.1017/jie.2015.32>
- Rosa, S. C. S., & Lopes, E. T. (2018). Tendências das publicações brasileiras sobre a formação de professores indígenas em ciências da natureza. *Amazônia: Revista de Educação Em Ciências e Matemáticas*, 14(32), 108. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v14i32.5805>
- Russo, K., & Diniz, E. A. (2020). Trajetórias indígenas na universidade: O direito ao ensino superior no Rio de Janeiro. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4708>
- Santos, R. R. dos, & Melo, E. A. P. de. (2021). Etnografia como campo de pesquisa na e para a prática docente de professores indígenas Iny-Karajá que ensinam Ciências e Matemática. *Cadernos CIMEAC*, 11(1), 163–191. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i1.5243>
- Schiell, H. (2017). Dançando cacofonias: de mestiços, inã (Karajá) e “cultura”. *Anuário Antropológico*, 42(2), 353–381. <https://doi.org/10.4000/aa.2477>

- Schio, S. M. (2016). “Mal Banal” e América Latina: uma análise por meio da perspectiva Arendtiana. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos Em Cultura e Sociedade*, 2(Esp.), 42–53. <https://doi.org/10.23899/relacult.v2i4.309>
- Silva, L. P., Castro, M. A. R., Lopes, T. H. C. R., & Castro, C. R. (2021). Relação entre origem social e desempenho acadêmico na educação superior no Brasil entre os anos de 2008 e 2013. *Gestão & Planejamento*, 22, 481–496. <https://doi.org/10.53706/gep.v.22.7014>
- Silveira, K. P., & Mortimer, E. F. (2011). Tradição Maxakali e Conhecimento Científico: Diferentes Perspectivas para o Conceito de Transformação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(3), 9–33. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4206>
- Smith, W. A. (2004). Black faculty coping with racial battle fatigue: The campus racial climate in a post-civil rights era. In D. Cleveland (Ed.), *A long say to go: Conversations about race by African American faculty and graduate students* (pp. 171–190). Peter Lang.
- Smith, W. A., Hung, M., & Franklin, J. D. (2011). Racial Battle Fatigue and the MisEducation of Black Men: Racial Microaggressions, Societal Problems, and Environmental Stress. *The Journal of Negro Education*, 80(1), 63–82. <https://muse.jhu.edu/article/806860>
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Souza, J. (2019). *A elite do atraso*. Sextante.
- Toral, A. A. de. (1992). *Cosmologia e Sociedade Karajá* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Venere, M. R., & Velanga, C. T. (2008). A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. *Tellus*, (15), 175–191. <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i15.167>
- Virginia, M., & Batista, D. A. (2021). Situação sociolinguística dos Krahô de Pedra Branca: considerações sobre a facilidade linguística em língua materna e língua portuguesa. *Revista Linguística*, 17, 191–205. <https://doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n1a40683>
- Xakriabá, C. N. C. (2020). Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, (14), 110–117. <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>



Regiane Lopes dos Santos

Instituto Federal do Tocantins
Paraíso do Tocantins, Tocantins, Brasil
regianels@ifto.edu.br



Paulo Lima Junior

Universidade de Brasília
Brasília, Distrito Federal, Brasil
limajr@unb.br



Adriano Dias Gomes Karajá

Secretaria de Estado de Educação do Tocantins
Palmas, Tocantins, Brasil
adrianoindio17@hotmail.com

Editora Responsável: Aline Andréia Nicolli

Periódico financiado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências — ABRAPEC



Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e Isenção de Interesse e de Responsabilidade

Os autores declaram ser responsáveis pelo zelo aos procedimentos éticos previstos em lei, não haver qualquer interesse concorrente ou pessoais que possam influenciar o trabalho relatado no texto e assumem a responsabilidade pelo conteúdo e originalidade integral ou parcial.

Copyright (c) 2024 Regiane Lopes dos Santos, Paulo Lima Junior, Adriano Dias Gomes Karajá



Este texto é licenciado pela ***Creative Commons BY 4.0 License***

Você tem o direito de Compartilhar (copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato) e Adaptar (remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade mesmo comercialmente) sob os seguintes termos de licença:

Atribuição: você deve dar os devidos créditos, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Pode fazê-lo de qualquer maneira desde que fique claro que o licenciante não endossa você ou seu uso.

ShareAlike: se você remixar, transformar ou construir sobre o material, deve distribuir suas contribuições sob a mesma licença do original.
