

**EPISTEMOLOGIA CONTEMPORÂNEA E POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE**

***EPISTEMOLOGÍA CONTEMPORÁNEA Y PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DESAFÍO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD***

***CONTEMPORARY EPISTEMOLOGY AND INDIGENOUS PEOPLE IN HIGHER EDUCATION: THE CHALLENGE OF INTERCULTURALITY AT THE UNIVERSITY***



Ana Paula de Pádua CÂNCIO<sup>1</sup>  
e-mail: apaduacancio@gmail.com



Raimundo Nonato de Pádua CÂNCIO<sup>2</sup>  
e-mail: nonato.cancio@uft.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

CÂNCIO, A. P. de P.; CÂNCIO, R. N. de P. Epistemologia contemporânea e povos indígenas no Ensino Superior: O desafio da interculturalidade na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024003, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17879>



- | Submetido em: 20/03/2023
- | Revisões requeridas em: 20/07/2023
- | Aprovado em: 05/09/2023
- | Publicado em: 02/01/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém – PA – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado do Pará.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantinópolis – TO – Brasil. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT), e do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

---

**RESUMO:** O objetivo deste texto é refletir sobre o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior, tendo em vista o desafio dos diálogos interculturais e interepistêmicos. Trata-se de uma Pesquisa Bibliográfica, cuja abordagem é qualitativa, que buscou identificar as principais contribuições acerca dos desafios da interculturalidade no Ensino Superior no Brasil, com destaque para a inter-relação povos indígenas, interculturalidade e Universidade. Para tanto, dialogamos com autores que contribuem para esse debate, a partir da epistemologia contemporânea, na perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade, como abordagens críticas de reflexão. Os dados evidenciam as necessidades e a importância das ações afirmativas no Ensino Superior, mas também a necessidade de questionar, para além da ausência dos povos indígenas nas Universidades, as práticas pedagógicas reguladas pela racionalidade científica dominante, já que o conhecimento sempre foi utilizado como instrumento de classificação hierárquica e de reforço de padrões de poder e saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Povos indígenas. Epistemologia. Interculturalidade.

***RESUMEN:** El objetivo de este texto es reflexionar sobre el ingreso de estudiantes indígenas a la Educación Superior, ante el desafío de los diálogos interculturales e interepistémicos. Se trata de una Investigación Bibliográfica, cuyo enfoque es cualitativo, que buscó identificar las principales contribuciones sobre los desafíos de la interculturalidad en la Educación Superior en Brasil, con énfasis en la interrelación entre los pueblos indígenas, la interculturalidad y la Universidad. Para ello, dialogamos con autores que aportan a este debate, desde la epistemología contemporánea, desde la perspectiva de la decolonialidad y la interculturalidad, como enfoques críticos de reflexión. Los datos muestran las necesidades e importancia de las acciones afirmativas en la Educación Superior, pero también la necesidad de cuestionar, además de la ausencia de indígenas en las universidades, prácticas pedagógicas reguladas por la racionalidad científica dominante, pues el conocimiento siempre ha sido utilizado como instrumento de clasificación jerárquica y refuerzo de patrones de poder y saber.*

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior. Pueblos indígenas. Epistemología. Interculturalidad.

***ABSTRACT:** The purpose of this text is to reflect on the entry of indigenous students into Higher Education, in view of the challenge of intercultural and interepistemic dialogues. This is a Bibliographic Research, whose approach is qualitative, which sought to identify the main contributions regarding the challenges of interculturality in Higher Education in Brazil, with emphasis on the interrelationship between indigenous peoples, interculturality and the University. To do so, we dialogue with authors who contribute to this debate, from contemporary epistemology, from the perspective of decoloniality and interculturality, as critical approaches to reflection. The data show the needs and importance of affirmative action in Higher Education, but also the need to question, in addition to the absence of indigenous peoples in universities, the pedagogical practices regulated by the dominant scientific rationality, since knowledge has always been used as an instrument of hierarchical classification and reinforcement of patterns of power and knowledge.*

**KEYWORDS:** University education. Indigenous students. Epistemology. Interculturality.

---

## Introdução

O Estado brasileiro sempre utilizou uma variedade de estratégias para integrar os povos indígenas à sociedade nacional, já que foram vistos, na maioria das vezes, como obstáculo ao desenvolvimento, sob o argumento do “desenvolvimento econômico”, do “progresso” e, mais recentemente, da “democracia” e dos “direitos humanos”. Desde o período colonial ocorre uma forte tentativa de “nacionalizar” a população indígena, que historicamente vivencia situações de opressão, injustiças, violências e exclusão, decorrentes do impiedoso processo de exploração capitalista. As estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam cerca 5 milhões de pessoas, quando da chegada de Pedro Álvares Cabral, em 1500 (Luciano, 2006, p. 17).

Luciano (2006), intelectual indígena do povo Baniwa, observa que o processo violento de colonização, que provocou a morte, expulsão e expropriação dos territórios, fez com que os povos indígenas na atualidade<sup>3</sup> passassem a depender da tutela assistencial do Estado para sobreviver. Nos últimos anos, essa necessidade de assistência do Estado brasileiro aumentou devido ao crescente número de assassinatos de indígenas. Em 2021, segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), gerados pelo Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e pelas secretarias estaduais de saúde, ocorreram 38 assassinatos de indígenas no Amazonas, 35 no Mato Grosso do Sul e 32 em Roraima (CIMI, 2021). Os dados da SESAI classificam 124 mortes como “mortes sem assistência” (Rangel; Liebgott, 2021, p. 21).

Somado a essas violências, há a situação de falta de acesso da população indígena a serviços básicos, contribuindo para a acentuada desigualdade social. No contexto da Amazônia brasileira, por exemplo, por uma série de razões, essa situação tem influenciado diretamente as decisões<sup>4</sup> de sair precocemente da escola e, conseqüentemente, de não ter acesso às Universidades. E isso pode ser problematizado quando trazemos para a discussão o direito à Educação, que ainda é muito recente no Brasil, pois o acesso à escola pelas parcelas mais pobres só começou a se concretizar nas últimas décadas do século XX. Assim, as desigualdades sociais vêm se traduzindo em desigualdade de acesso, ingresso e permanência

<sup>3</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) mostrou que em 2010 o Brasil registrava 305 povos indígenas, falantes de 274 idiomas. No entanto, um balanço mais recente do Censo 2022 mostra que em pouco mais de uma década a população que se considera indígena cresceu pelo menos 66% no Brasil. Dados disponíveis em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023>. Acesso em: 10 jun. 2023.

<sup>4</sup> Dentre as questões relacionadas, destacamos o difícil acesso às escolas em áreas rurais, pois na Amazônia brasileira há muitas comunidades localizadas em regiões distantes das escolas; há urgência em entrar no mercado de trabalho para ajudar a família; muitas escolas não funcionam no período noturno, devido à falta de energia elétrica.

nas instituições de Ensino Superior. Nessa perspectiva, o objetivo deste texto é refletir sobre o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior, tendo em vista o desafio dos diálogos interculturais e interepistêmicos.

Trata-se de uma pesquisa Bibliográfica, cuja abordagem é qualitativa, que buscou identificar, coletar e analisar as principais contribuições acerca dos desafios da interculturalidade no Ensino Superior no Brasil, com destaque para a inter-relação com os povos indígenas. Para Gil (2002, p. 44), esse tipo de pesquisa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Parte-se do levantamento e da revisão de obras já publicadas sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que irão direcionar este estudo, de modo a reunir e analisar as fontes que dão base a este trabalho científico. No que se refere à abordagem qualitativa, Minayo (2007, p. 24) observa que se “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, a partir dos quais busca compreender e interpretar a realidade.

A busca dos trabalhos já publicadas partiu da combinação das seguintes palavras-chave: *Ensino Superior*, *Indígenas* e *Interculturalidade*, utilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre os critérios adotados para a seleção das teses e dissertações, optamos por aquelas publicadas no período de 2014 a 2023, últimos dez anos; e os trabalhos que de fato evidenciassem os problemas do acesso, ingresso e permanência de indígenas nas instituições de Ensino Superior, e discutissem ainda o desafio da interculturalidade nesse processo. Como critério, também priorizamos a leitura dos resumos, das introduções e conclusões para seleção dos trabalhos a serem lidos na íntegra, com o objetivo de aprofundar as informações.

Além disso, alguns filtros foram aplicados na busca: a grande área do conhecimento foi as Ciências Humanas; a área do conhecimento foi a Educação; tanto a área de concentração quanto de avaliação foi também a Educação; e centramos as buscas nos programas de pós-graduação em Educação. Foram compilados 23 trabalhos que se aproximaram do debate, sendo 13 dissertações e 10 teses. No entanto, dialogamos neste texto com aqueles que mais contribuíram para a discussão da temática abordada neste estudo: Calderoni (2015), Borniotto (2017), Brito (2016), Doebber (2017), Pereira (2018), e Santos (2018).

O texto está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção abordamos a questão das desigualdades sociais e o desafio da

Educação Superior aos povos indígenas no Brasil. Na segunda, destacamos questões relativas aos desafios das Universidades, quando do ingresso dos povos indígenas, com enfoque nos desafios dos diálogos interculturais e interepistêmicos.

### **Desigualdades sociais e o desafio da Educação Superior aos povos indígenas no Brasil**

O aumento no número de indígenas em Universidades públicas e privadas no Brasil só foi significativo a partir da década de 2000, quando as instituições de Ensino Superior passam a lidar com a complexidade desse fenômeno, que exigiu e exige, sobretudo, que se repense as velhas estruturas acadêmicas em um novo cenário, constituído agora na diferença e marcado pela experiência multicultural e pluriétnica em seu interior. Todavia, essa nova configuração exige relações e formas outras de interação, assim como novos modos de produção e de abordagem dos conhecimentos.

Ainda que já vivencemos este novo cenário, que se apresenta em construção, cabe observar que há muitos desafios para que ele realmente seja consolidado, posto que no Brasil o processo de inferiorização da população de indígena tende a ser naturalizado e invisibilizado desde o século XVI com o colonialismo. Tais práticas se apresentam como reflexo de uma continuidade histórica que tende a projetar no presente as violências sofridas no passado.

Com relação aos povos indígenas, o impacto do projeto colonial se reflete principalmente nas históricas violências praticadas contra eles, que se traduzem mais efetivamente em escravidão, cristianização e contaminação por doenças introduzidas pelos colonizadores, além de um etnocídio sem precedentes, que provocou neste país uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade (Chambouleyron *et al.*, 2011).

Os indígenas foram o primeiro grupo escravizado no Brasil, quando o país ainda era colônia de Portugal. Dentre outros fatores, está a questão populacional e econômica, pois havia grande quantidade de indígenas e a escravização destes era mais barata, posto que um africano em situação de escravidão era duas ou três vezes mais caro que um indígena. Aqueles que possuíam maior conhecimento do território conseguiam fugir e dificilmente eram recapturados. Os colonizadores criavam então missões<sup>5</sup> nos interiores, iniciavam o processo de catequização dos grupos e exploravam<sup>6</sup> a mão de obra dessa população na lavoura. Com

<sup>5</sup> É importante destacar que no período colonial, no Brasil, a ação da igreja no processo colonizador acontece de diferentes formas, ou seja, não foi homogêneo, dependendo do momento histórico das relações entre Estado e igreja (Silva; Amorim, 2017).

<sup>6</sup> Desde as primeiras décadas do século XVII, quando da descoberta do ouro na região de Minas Gerais, os bandeirantes eram responsáveis pelo abastecimento de partes importantes do país com índios escravizados. Os  
RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, e024003, 2024. e-ISSN: 1982-5587  
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17879>

esses objetivos, populações indígenas inteiras eram então atraídas para os aldeamentos religiosos (Schwarcz; Gomes, 2018).

Na Amazônia brasileira passaram a se formar, como destacam Schwarcz e Gomes (2018, p. 278) “‘mocambos de índios’ e mesmo aqueles com indígenas e africanos juntos”, todos fugitivos da escravização<sup>7</sup>. Há, portanto, uma dívida história do Estado brasileiro com os povos de origem africana e com povos originários deste território. Somado a isso, os “atuais índices de desigualdade, discriminação e exclusão tornam nítida a contínua e teimosa invisibilidade dessas gerações” (Schwarcz; Gomes, 2018, p. 16).

Entre o final do século XIX e o início do século XX, e em conformidade com os debates filosófico-científicos da época, que se orientavam por ideários racialistas, o projeto de modernização do Brasil não teve o interesse de integrar a população de origem africana e indígena, pois associava a mestiçagem ao atraso, pensamento que impulsionou os ideais de branqueamento da população brasileira, sustentados por teorias eugenistas, muito presentes na tentativa de construção da identidade nacional. O reflexo disso foi que a ausência de políticas públicas de integração da população negra, recém-liberta, e as péssimas condições de sobrevivência geraram consequências dramáticas que se reproduziram no tempo.

Com relação à população indígena, o Estado brasileiro utilizou uma variedade de estratégias para integrá-las à sociedade, mas não como uma prática de alteridade, já que essa população sempre foi vista como obstáculo ao desenvolvimento. Sob o argumento do “desenvolvimento econômico” e do “progresso”, os povos indígenas precisavam agora ser emancipados para que o Estado brasileiro se eximisse do dever de protegê-los e de proteger os seus territórios ancestrais. Com essas claras intenções, houve tentativas de “nacionalizar” a população indígena para que a nação fosse homogênea, única e indivisível, apagando, assim, as diferenças. E assim os povos indígenas passaram a ser escritos à margem de nossa história, tonando-se vítimas de um impiedoso processo de invisibilidade e de exploração capitalista.

Por tudo isso, dizemos que o Brasil é considerado o maior território escravista do hemisfério ocidental (Gomes, 2019), dado que este país foi o último a extinguir o tráfico negreiro<sup>8</sup>, com a Lei Eusébio de Queirós, em 1850; e também o último a “abolir” a escravidão, o que ocorreu com a Lei Áurea, em 1888. O resultado foi o desenvolvimento de

---

bandeirantes paulistas adentravam as montanhas florestadas, os sertões e as caatingas mineiros em busca de presas indígenas destinadas à escravização (Schwarcz; Gomes, 2018).

<sup>7</sup>Cabe observar que a escravização negra e indígena possui especificidades históricas, não devendo ser compreendidas como um único processo.

<sup>8</sup> Gomes (2019) relata que o Brasil recebeu, sozinho, quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total embarcados para a América.



uma sociedade desigual e extremamente racista<sup>9</sup> (Almeida, 2021), embora a maior parte da população brasileira não seja branca, o que pode ser justificado pelos mecanismos informais de discriminação que filtram o acesso da população de origem africana e indígena aos bens, às oportunidades, à qualificação e à participação nas esferas de decisão.

No que se refere à oferta de educação escolar aos povos indígenas, desde o século XVI até a metade do século XX, essa educação se dava por meio de programas e sempre esteve pautada na catequização e integração forçada à sociedade não indígena (Ferreira, 2001). Tais orientações seguiam os princípios constantes nas legislações, pois era dever da União assimilar e incorporar os indígenas à comunidade nacional. Desta forma, a educação tornou-se um instrumento de repressão, imposição de valores e de negação das diferenças. No entanto, importantes mudanças foram alcançadas quando, em meados da década de 70, o movimento indígena começou a se fortalecer e deu início ao processo de rompimento da dominação que lhe foi imposta por vários séculos. Eles passaram então a se organizar para enfrentar a maneira de atuar do Estado brasileiro (Ferreira, 2001).

No que diz respeito ao desenvolvimento das políticas de educação superior aos povos indígenas no Brasil, cabe observar que, conforme Paladino (2013), ao final de 1990, o governo brasileiro não considerava a educação superior aos povos indígenas uma prioridade. Foi a percepção de que o Ensino Superior também poderia se tornar um instrumento de luta política, para a garantia de direitos, e a urgência de profissionais indígenas com formação nos conhecimentos científicos, no intuito de articulá-los aos seus conhecimentos ancestrais, que fez com que os povos indígenas reivindicassem o ingresso nas Universidades (Barroso-Hoffman, 2005).

Lázaro e Montechiare (2016, p. 7), sobre a questão do acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior, destacam que

O acesso pelos povos indígenas ao ensino superior é um tema de justiça histórica. Esses povos poderiam recusar os modelos de aprendizagem com que trabalha a cultura envolvente das sociedades indígenas. No entanto, cientes de que se trata de luta, a maioria dos povos indígenas reconhece que é preciso dominar minimamente a estratégia de saber dos “brancos” para estabelecer relações mais próximas ao ideal de respeito pelo qual se pautam.

Contudo, ações mais efetivas, que propiciassem o ingresso de estudantes indígenas ao Ensino Superior começaram a ser instituídas na década de 1990, o que se deu por meio de

---

<sup>9</sup> Almeida (2021, p. 50) destaca que “Comportamentos individuais, processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção”.

convênios entre a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias. Mas teve maior impacto por meio de ações que se davam em dois segmentos, cursos específicos, como o Programa Diversidade na Universidade (Diversidade) e o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criados pelo Ministério da Educação (MEC); e por meio da oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares (Bergamaschi; Brito; Doebber, 2018). Com relação à iniciativa da FUNAI, houve a celebração de convênios com determinadas instituições públicas e privadas para que o ingresso de estudantes indígenas ao Ensino Superior se efetivasse. Sobre essa questão, Lima (2014, p. 16) destaca que:

Em boa parte dos casos conhecidos, trata-se de indivíduos que lograram obter respaldo financeiro da Fundação Nacional do Índio (Funai) para estudar em instituições privadas [...] Para além de toda a crítica que se possa fazer a essa primeira “política de bolsas” da Funai – implementada de modo pouco transparente, como soluções *ad hoc*, individualizadas e desacompanhadas de propósitos globais claros e valores bem definidos –, é preciso notar que ela seguiu vigente, embora substantivamente transformada.

Nessa direção, o programa Diversidade foi planejado em 2002, após a conferência de Durban, quando se discutiu a questão da igualdade étnico-racial, tendo a participação dos movimentos negro e indígena. Encerrado esse programa em 2007, o objetivo era a produção de subsídios com base em experiências para a construção de políticas públicas do governo de modo a “atender às demandas de acesso, permanência e sucesso da educação básica e superior das populações indígenas, afro-descendentes e segmentos da sociedade nacional” (Barnes, 2010, p. 69), que se encontravam em condições desfavoráveis quanto ao acesso ao Ensino Superior. Já o Prolind, de origem híbrida, foi derivado do programa Diversidade e envolve articulações e discussões políticas no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu), com participação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) (Barnes, 2010, p. 63).

Destacamos que o Prolind ajudou a suprir, ainda que parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas, cujo processo de criação envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. Desde 2004, esse programa é considerado importante porta de entrada para as instituições de Ensino Superior privadas. Ele, porém, não constitui uma política de apoio permanente, pois a liberação de fluxos financeiros está condicionada à criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas.



Segundo Barnes (2010), de acordo com alguns dados do Prolind, mais de 2,7 mil estudantes indígenas já foram diretamente beneficiados e, em termos indiretos, estimou ter atendido a uma população de mais de 100 mil indígenas. Entretanto, destaca o autor, esses programas são muito mais caracterizados como projetos, uma vez que possuem um período finito de execução e seus recursos financeiros têm tempo limitado de execução. Observa ainda que há grande expectativa para que esses projetos se transformem em políticas públicas e tenham orçamentos de longo prazo.

Com relação à oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, antes da Lei de Cotas, Lei Federal N.º 12.711/2012, cerca de 50 instituições de Ensino Superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou por meio de vagas reservadas ou suplementares. Eram políticas que garantiram, pelo menos em parte, o ingresso efetivo de estudantes indígenas nas Universidades brasileiras até a promulgação desta Lei (Bergamaschi; Brito; Doebber, 2018).

Quanto ao formato dessa política, ela possibilita vagas específicas para estudantes indígenas em duas modalidades: há um percentual reservado nas vagas já existentes; ou há criação de vagas suplementares. As formas de ingresso são as que aproveitam o processo seletivo já existente: como o concurso vestibular universal; ou se cria um processo seletivo específico, com prova diferenciada.

Trata-se de ações afirmativas<sup>10</sup> que funcionam como

[...] ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultura desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico-social (Moehlecke, 2002, p. 203).

No Brasil, as políticas de ações afirmativas para os povos indígenas no Ensino Superior foram inicialmente implementadas por meio da promulgação de Leis estaduais e por iniciativa das próprias Universidades. Já no ano de 2012, essas medidas ganharam sustentação pela Lei de Cotas, Lei N.º 12.711/2012, quando se passou a reservar 50% das vagas de instituições federais de Ensino Superior para estudantes provenientes do ensino médio público. Assim, parte das vagas passam a ser destinadas a candidatos autodeclarados pretos,

<sup>10</sup> De modo a ignorar tais políticas, há um segmento da sociedade que vê na adoção de ações afirmativas uma política inconstitucional, uma vez que ela pode ser compreendida como uma garantia de privilégio.

pardos e indígenas, de acordo com a proporção dessa população nos estados<sup>11</sup> onde as instituições estão localizadas (Brasil, 2012).

Não se pode negar que tais direitos foram conquistados com muitos enfrentamentos, uma vez que as lutas políticas do movimento negro e dos povos indígenas foram essenciais para a construção de ações<sup>12</sup> de resistência em favor da democracia e de inclusão social da população de origem africana e indígena no Brasil. São dispositivos legais que marcam e ajudam a consolidar a luta dessa população; mas autores como Amaral (2010) e Beltrão (2007), entre outros, alertam que as ações afirmativas voltadas para o ingresso em instituições de Ensino Superior no Brasil por si só não garantem a formação profissional dos estudantes indígenas e sua inclusão. Nessa direção, Beltrão (2007) argumenta que essas instituições devem desenvolver políticas e práticas voltadas às demandas dos estudantes indígenas, pois a entrada ao Ensino Superior ainda não é garantia de formação e atuação profissional na área.

Conforme Ferreira (2013), as experiências com ações afirmativas no Brasil ainda são recentes, sendo difícil prever as consequências deste tipo de prática, como as cotas para o ingresso nas instituições de Ensino Superior. Mesmo em meio à tantas discussões e polêmicas, o IBGE (Brasil, 2016) mostrou a importância desses instrumentos jurídicos, dado o aumento da participação de estudantes autodeclarados pretos e pardos e de estudantes de baixa renda no Ensino Superior. De 2005 a 2015, por exemplo, houve um aumento de 7,3% no número de estudantes pretos e pardos no Ensino Superior. Em 2005 eles somavam 5,5% e, em 2015, passaram a somar 12,8%.

Com isso, podemos dizer que a participação de estudantes que ingressaram por cotas (renda; preto, pardo e indígena; e pessoa com deficiência) vem crescendo<sup>13</sup> desde a implementação das políticas afirmativas, em 2005. Dez anos depois, esse índice chegou a 42,5% e, de 2016 a 2018, segue entre 48% e 49%. Mesmo assim, eles ainda continuavam a representar menos da metade dos jovens brancos na mesma faixa etária. Com relação aos estudantes indígenas, segundo o Censo<sup>14</sup> da Educação Superior de 2016, eles formam o grupo

<sup>11</sup> Nos dados do IBGE (Brasil, 2012), indígenas autodeclarados compõem 0,4% da população brasileira, somando cerca de 519 mil indivíduos. Segundo o censo, populações indígenas podem ser encontradas por todo o território brasileiro, embora mais da metade esteja concentrada na Região amazônica do Norte e Centro-Oeste.

<sup>12</sup> A partir de 2008, as Universidades federais começaram a implementar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) por meio de repasse de recursos da União para as Universidades. Este plano, embora não faça referências diretas à assistência de estudantes indígenas, tem sido importante estratégia para manter esses estudantes nas instituições. (Bergamschi; Brito; Doebber, 2018).

<sup>13</sup> Conferir em <https://www.andifes.org.br/?p=79626>. Acesso em: 10 jul. 2023.

<sup>14</sup> Conferir em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantes-indigenas.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2023.

com menor percentual de atendimento nas três principais políticas públicas de acesso ao Ensino Superior.

Os dados mostram que 63% dos indígenas que estavam matriculados em 2016 não conseguiram vaga na rede pública, não foram selecionados para contratos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e nem para obter bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni) para custear faculdade privada. Dos mais de 49 mil indígenas no Ensino Superior, 12.348 estão na rede pública (25%) e 36.678 estão nas universidades privadas (75%). Até 2019, o percentual de indígenas nas Universidades vinha crescendo.

No entanto, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que houve uma interrupção nesse crescimento, pois em 2018 havia 57.706 indígenas matriculados, e em 2020 essa matrícula caiu para 47.267. Esse decréscimo pode ser maior, pois tudo indica que a evasão tenha aumentado no contexto da pandemia e essa nova realidade tenha também afetado a população indígena no acesso às aulas *on-line*.

Uma questão importante e que merece atenção é que o texto da Lei de Cotas prevê que, após dez anos, o Legislativo Federal deverá se reunir para debater a conveniência ou não desta Lei de inclusão no Ensino Superior. Com base nessa prerrogativa, há uma série de iniciativas de defesa e tentativas de revogação dessa Lei, o que se dá por meio de Projetos de Lei que desejam a sua interrupção ou a prorrogação por mais dez anos, ou mais. Podemos dizer, com isso, que a defesa desta política precisa ser firme e contínua, pois há forças maiores que continuam a reforçar a exclusão e ameaçar a garantia de direitos.

Ademais, neste cenário, as Universidades públicas, que vivenciam uma ofensiva neoliberal, têm tentado resistir às forças da mercantilização das políticas sociais. Quando essas instituições não cedem à essa lógica, elas passam a enfrentar uma série de dificuldades para a garantia do efetivo acesso e permanência da população negra e indígena em seus espaços de socialização.

## **Por dentro da Universidade: estudantes indígenas no Ensino Superior e o desafio dos diálogos interculturais e interepistêmicos**

Nos últimos anos, as Universidades públicas brasileiras vivenciam uma redução drástica nos orçamentos destinados à ciência e à tecnologia. Segundo o relatório<sup>15</sup> da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), houve uma dramática redução de investimentos de 84% de 2012 a 2021, além da onda de negacionismo da ciência e da disseminação da desinformação. Trata-se de ações políticas que no conjunto evidenciam o abandono do compromisso do Estado com a educação em todos os níveis.

São notórios também os movimentos que caminham na direção da privatização<sup>16</sup> das Universidades federais, do rompimento absoluto com a autonomia dessas instituições, e da negação do Ensino Superior às camadas mais pobres da população brasileira. Quando orientadas pela lógica neoliberal, muitas instituições de Ensino Superior assumiram um caráter de legitimação de hierarquias, construindo fronteiras, inclusive epistêmicas, que não permitem o diálogo com as populações marginalizadas, cujas experiências e conhecimentos também foram negados, excluídos e subjugados.

Tais práticas se apresentam naturalizadas e ajudaram a fortalecer neste país a força hegemônica do pensamento neoliberal. Nessa direção, vai ocorrer um trabalho centrado na hegemonia de uma epistemologia (Santos, 2005), seguindo um modelo que possui correspondência específica com o princípio do mercado, e que não dialoga com as populações oprimidas, tendo em vista os problemas sociais vivenciados.

Acerca dessa questão, Frigotto (1995) destaca que a realidade do ensino no Brasil, tanto na educação básica quanto no Ensino Superior, ainda se apresenta com uma organização bastante fragmentada e desarticulada da realidade social. Os currículos são compartimentados e estanques e pouco dialogam com os conhecimentos desenvolvidos nas demais disciplinas. Nessa lógica, é produzida uma formação humana e profissional acrítica, insuficiente para transformação da realidade em que se está inserido. Para o autor, a organização curricular fragmentada e desarticulada vai refletir no rompimento histórico das atividades humanas estabelecido pelo modelo industrial às populações, voltada para as novas relações de trabalho.

<sup>15</sup> CHNEEGANS, S.; LEWIS, J.; STRAZA, T. (org.). **Relatório de Ciências da UNESCO: A corrida contra o tempo por um desenvolvimento mais inteligente – Resumo executivo**. Paris: UNESCO Publishing, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250> por. Acesso em: 10 jul. 2023.

<sup>16</sup> Como exemplo, citamos a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) N. 206/2019, que voltou a ser debatida na Câmara dos Deputados. O projeto propõe a cobrança de mensalidades a alunos em universidades públicas, alterando o texto do Artigo 206 da Constituição Federal, que garante a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Nessa direção, Oliveira (2016) destaca que a ciência moderna é eurocêntrica, e isso “acabou por respaldar o processo de colonização e escravização dos povos não europeus, já que são vistos como inferiores, rudes e bárbaros” (Oliveira, 2016, p. 88). Podemos dizer, então, que a realidade social e científica da modernidade é marcada por injustiças sociais, tornando o sujeito cada vez mais desumanizado. No entanto, há que se repensar, pela exigência deste novo cenário, o ser humano com uma formação mais ampla e crítica, o que vai exigir, além das modificações nas formas de exploração do trabalho, a superação de sua própria exploração. Mas, para isso, é também preciso problematizar os construtos teóricos que dão sustentação à lógica do padrão de poder e de produção do conhecimento dominantes.

Na obra “Um discurso sobre as ciências”, Santos explica que o modelo de ciência dominante é o de racionalidade científica, que nega as outras formas de produção do conhecimento que não seguem os princípios epistemológicos e metodológicos instituídos (Santos, 2005). Nesta forma de pensar, há pouco espaço para as mudanças no mundo, pois o que prevalece é uma certa previsibilidade nos acontecimentos da vida. Com isso, somos então desafiados por um modelo de racionalidade científica que nos impõe o desafio de ver o mundo a partir dele mesmo, ou seja, a partir de seus próprios construtos teóricos.

É importante observar que há diferentes perspectivas por meio das quais podemos pensar a epistemologia enquanto estudo ou teoria do conhecimento. Todavia, nossa abordagem segue a perspectiva que considera epistemologia “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (Santos; Menezes, 2010, p. 15). Como forma de orientar essa discussão numa perspectiva contra hegemônica, Oliveira (2016) traz algumas ideias presentes na pós-modernidade que predominam no século XX. Trata-se do que ela designa de “racionalidade científica emergente”, que rompe com os paradigmas positivistas e cartesianos. Nessa lógica, a autora destaca o conceito de “ecologia dos saberes” (Santos, 2010) como forma de “superar polarização entre os saberes e a fragmentação do currículo escolar, valorizando a construção cotidiana do conhecimento” (Oliveira, 2016, p. 121).

Um bom exemplo da presença de uma episteme eurocentrada é evidenciada por Câncio (2023) no estudo que analisa as práticas dissidentes e as tensões sociais de estudantes indígenas de uma Universidade pública localizada na Amazônia brasileira. O autor observa que

[...] os dados das perguntas relativas às práticas dissidentes e condições sociais na Universidade que desfavoreçam a afirmação de conhecimentos e a identidade indígena, evidenciam a necessidade de afirmação da identidade e

da cultura indígena diante das forças de desestabilização provocadas pelo currículo (Câncio, 2023, p. 8).

Para o autor, ainda que a instituição tenha possibilitado o ingresso na Universidade pública, “A tensão produzida pelo embargo aos conhecimentos indígenas é recorrente nas falas dos estudantes indígenas”. E tais práticas “são vistas por eles como mecanismos de fortalecimento de invisibilidade, acentuados pela desvinculação dos estudantes da sua localização epistêmica, ética e racial” (Câncio, 2023, p. 14).

Na perspectiva da necessidade de diálogo entre os conhecimentos, a interculturalidade assinala a (re)construção de um pensamento crítico-outro, um pensamento crítico que se afaste das ideias baseadas no legado eurocêntrico, “dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro norte global” (Walsh, 2005, p. 25). O termo educação inter/multicultural é utilizado para indicar um conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (Fleuri, 2003).

De maneira mais pontual, Catherine Walsh (2001, p. 10-11) explica que a interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre duas culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

No que se refere ao Ensino Superior e povos indígenas no Brasil, a interculturalidade ainda é uma meta a alcançar, pois essa perspectiva é desafiada pela condição de subalternidade vivenciada pelos indígenas tanto fora, nos demais espaços sociais, quanto dentro deste “novo” espaço, que é o ambiente acadêmico. A condição de silêncio das próprias instituições sobre os seus currículos eurocentrados é uma forma de negação de que estes são constituídos a partir de relações de poder e de ideologias que ajudam a naturalizar a invisibilidade do outro, inclusive das questões que violam o seu próprio direito.



Ballestrin (2013) observa que a diferença colonial epistêmica também é cúmplice do universalismo, do sexismo e do racismo. E isso exige de nós, que estamos em um lugar de invisibilidade na produção do conhecimento, que questionemos e pensemos alternativas para a decolonização do conhecimento produzido no campo da Educação, principalmente nos estudos com os povos indígenas. Nessa direção, alguns estudos que investigaram estudantes indígenas no Ensino Superior contribuem para evidenciarmos os problemas mais recorrentes, em meio às relações de poder, enfrentados por esses estudantes no ambiente acadêmico.

A busca realizada no portal da CAPES de trabalhos produzidos no período de 2014 a 2023, cujos dados são discutidos neste texto, evidenciou que há no Brasil uma significativa produção de trabalhos que abordam os estudantes indígenas no Ensino Superior. Quando relacionamos, porém, aos descritores *Ensino Superior*, *Indígenas* e *Interculturalidade*, com aspas, foram encontrados 5.771 trabalhos entre dissertações e teses. Desses, selecionamos 23 trabalhos que mais se aproximavam do objeto em questão: sendo 13 dissertações e 10 teses. A maioria dos trabalhos foi produzido na Região Sul (11), seguidos da Região Norte (05), Região Sudeste (03), Centro-Oeste (03), e Distrito Federal (01). Dialogamos neste texto com os trabalhos que mais contribuíram para o debate acerca da questão abordada.

Calderoni (2015), no estudo cujo título é “Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Ñandejara da aldeia Te’yikue, Caarapó/MS”, tese de doutorado produzida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), teve o objetivo de investigar os processos de tradução e/ou negociação entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá, formados em Nível Superior, considerando a escola indígena em uma perspectiva diferenciada e intercultural. A autora aponta que, em alguns momentos, as práticas pedagógicas são reguladas por normatizações do sistema escolar; mas, em outros, o fazer Guarani e Kaiowá traça parâmetros epistemológicos “outros”, pautado pela pedagogia própria *Ñembo’e Katu*, fazendo com que a tradução e negociação entre os saberes aconteça.

Borniotto (2017), no estudo denominado “Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no paraná: experiências da Universidade Estadual de Maringá”, tese de doutorado produzida na Universidade Estadual de Maringá (UEM), buscou compreender como ocorre o acesso, os estudos e a permanência de estudantes indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá na UEM. A autora verificou as lutas para ser um universitário e permanecer sendo indígena, fortalecendo a sua identidade, analisou a questão da exclusão e do preconceito no meio acadêmico, instituio ocidental que possui pouca experiência com a

presença das culturas e línguas indígenas. Os dados mostram que na Universidade ainda são sustentadas imagens estereotipadas dos estudantes indígenas, e apontam que é preciso colocar em prática estratégias de ensino que promovam a inclusão dos indígenas no Ensino Superior, de modo a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e econômicas vivenciadas no país.

Por sua vez, Brito (2016), no trabalho intitulado “Indígena-mulher-mãe-universitária o estar-sendo estudante na UFRGS”, dissertação de mestrado produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve o objetivo de compreender as presenças das mulheres indígenas, pertencentes aos povos Kaingang e Guarani, que a partir de 2008 foram aprovadas em processo seletivo específico e diferenciado na UFRS. A autora verificou que a presença dessas mulheres no Ensino Superior vem crescendo, e isso pode ser comprovado na matrícula, que aumentou mais 50%. Observa que as mulheres indígenas, diferente das não indígenas, são as que mais procuram a Universidade, e ignorar os indícios de que a política de ações afirmativas para indígenas na UFRGS seja um sucesso é não reconhecer as lutas desses povos.

Doebber (2017), no trabalho denominado “Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência”, tese de doutorado produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), procurou compreender o estar indígena universitário e como a instituição vem se mobilizando diante de tal presença. A autora destaca que os indígenas universitários se deparam com as lógicas de ser e estar nesse espaço por meio de uma relação de aproximação e afastamento, o que ocorre na fronteira entre dois universos opostos e complementares: universo acadêmico e a vida tradicional. Nessa relação, eles se apropriam do universo acadêmico, dos conhecimentos ocidentais, mas também apresentam resistências, o que se dá por meio da linguagem, das diferentes temporalidades e da lógica comunal, movimentos que contribuem para possíveis rupturas na episteme hegemônica.

Pereira (2018), no trabalho denominado “Os indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010–2015)”, dissertação de mestrado produzida na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), analisou o Processo Seletivo Especial (PSE) como uma política de ação afirmativa de acesso de indígenas à UFOPA, no período de 2010 a 2015, e seu impacto para uma educação superior de qualidade para esses povos. A autora aponta as reivindicações dos discentes indígenas a uma proposta pedagógica e curricular diferenciada a eles na instituição. Ainda que o enfoque maior do trabalho não seja esse, fica evidente a necessidade

do diálogo intercultural e interepistêmico, que se expressa na necessidade de metodologias que dialoguem com as realidades desses povos e que atendam às suas especificidades. Destaca ainda que, apesar das dificuldades, o PSE da UFOPA tem oportunizado o ingresso significativo desses estudantes ao Ensino Superior, mostrando a importância dessa Universidade na inclusão de indígenas e populações tradicionais no baixo Amazonas.

Santos (2018), no trabalho denominado “Da aldeia à universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT”, tese de doutorado produzida na Universidade de Brasília (UNB), procurou compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na Universidade, e os saberes tradicionais dos estudantes indígenas. Entre as importantes questões discutidas, como as cotas para indígenas, que não são suficientes na instituição, havendo necessidade de políticas de permanência, a autora verificou que não há articulação entre os saberes tradicionais indígenas e os da universidade. O resultado disso é que os estudantes indígenas não conseguem se integrar às atuais regras acadêmicas, o que também decorre do despreparo dos professores, de preconceitos, estigmas e exclusão social vivenciados na instituição.

De modo geral, podemos dizer que nos estudos evidenciados a questão dos currículos eurocentrados e a condição de silêncio das próprias instituições na inter-relação com os estudantes indígenas na Universidade aparecem como questões tangenciais. No entanto, é possível verificar que os trabalhos já caminham na direção de um paradigma epistemológico contrário às matrizes disciplinares hegemônicas que insistem no apagamento das práticas de produção do conhecimento que não estão associadas a esse modelo, e que se distanciam da realidade dos discursos e das lutas sociais reais dos atores sociais. Ainda que a interculturalidade apareça como uma categoria pouco explorada nessa relação, com maior ênfase na interculturalidade funcional, ela tem se apresentado como uma proposta pedagógica não hierárquica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação da diferença entre diferentes culturas e sujeitos.

Para Fleuri (2003), a interculturalidade parte do reconhecimento da existência de sujeitos com diferentes culturas e que estejam dispostos a dialogar. Mas, para que haja o diálogo, é necessário que os atores sociais estejam em condições de diálogo, que as experiências historicamente negadas possam emergir, ganhando materialidade e visibilidade. Assim, no Ensino Superior, a interculturalidade deveria, de fato, promover o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais na perspectiva de enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder entre eles nas instituições. Essa perspectiva, portanto, sugere que os

diferentes se encontrem em um mesmo mundo e convivam em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos (Canclini, 2006).

Ainda no que se refere às relações entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos tradicionais indígenas, Bergamaschi (2014, p. 12) observa que os movimentos indígenas e o meio acadêmico têm usado cada vez mais o termo intelectual indígena. Mas, para ela, essa denominação é exterior aos povos indígenas e expressa também uma compreensão ocidental de conhecimento, “inclusive hierarquizando quem produz. Assim,

Na argumentação que apresento aqui, essa compreensão faz diferença, pois, ao pensarmos acerca dos intelectuais indígenas, podemos ter presente: a compreensão de intelectuais da oralidade, constituídos de acordo com seus sistemas de conhecimento; intelectuais urdidos não apenas nos processos de interculturalidade, mas também nos processos de intercientificidade, ao se formarem na escola, na academia, ao realizarem pesquisas como mestres, doutores ou pesquisadores acadêmicos, fazendo dialogar diferentes ciências (Bergamaschi, 2014, p. 16).

Nesse sentido, as ações afirmativas são muito importantes, pois elas também possibilitam que esta realidade seja problematizada em muitos aspectos, o que antes era quase impossível, dada a ausência destes grupos no Ensino Superior. Logo, podemos dizer que questionar a ausência na Universidade é tão importante quanto questionar a assimilação intelectual, as práticas pedagógicas reguladas pela racionalidade científica dominante, já que o conhecimento sempre foi utilizado como um importante instrumento de classificação hierárquica e de reforço de padrões de poder e saber hegemônicos.

### **Considerações finais**

Ao refletirmos sobre o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior, tendo em vista o desafio dos diálogos interculturais e interepistêmicos, podemos dizer que o lugar que os estudantes indígenas ainda ocupam nas Universidades brasileiras é quase o da absoluta ausência e negação, muito embora já tenhamos importantes avanços nas lutas pela garantia desse direito, inclusive com a criação de programas específicos dentro de algumas Universidades. É evidente que essa discussão do ingresso exige que nos preocupemos com a permanência e a conclusão com sucesso, questões que carecem de maiores discussões e debates, posto que as instituições de Ensino Superior tendem a se orientar por padrões coloniais de poder, manifestados nos processos de subjetivação antidialógicos impostos.

Os trabalhos pesquisados sobre essa temática evidenciam os processos de negociação entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os ocidentais no Ensino Superior e acenam para a perspectiva de uma educação diferenciada e intercultural. No entanto, fica claro que as práticas pedagógicas ainda são reguladas pelas matrizes disciplinares hegemônicas, o que tem colocado os estudantes indígenas em situações de conflito, pois ajuda a reforçar a exclusão no espaço acadêmico e o preconceito. A comunidade universitária ainda mantém imagens estereotipadas dos estudantes indígenas, e isso requer que sejam colocadas em práticas estratégias de ensino que abordem essa questão, necessárias para a inclusão dos povos indígenas no Ensino Superior com o devido respeito.

A presença dos povos indígenas nas Universidades exige, portanto, uma proposta pedagógica que busque desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação da diferença entre diferentes culturas e sujeitos. E isso exige que também lutemos para a superação do lugar de invisibilidade na produção do conhecimento, questionando as relações hierárquicas entre eles, o que está imposto e naturalizado, e pensemos alternativas para a decolonização do conhecimento produzido no campo da Educação, principalmente nos estudos com os povos indígenas.

Possíveis caminhos para auxiliar a sociedade na superação das desigualdades, em especial a desigualdade racial, podem ser apresentados dentro das próprias Universidades. Mas, para isso, precisamos, de fato, repensar a disseminação e afirmação de valores, conhecimentos e ideologias eurocentrados e neoliberais, que, em muitos aspectos, podem contribuir para a desqualificação de outros sujeitos epistêmicos. Os currículos precisam ser discutidos na perspectiva da inclusão, da resistência contra hegemônica, sobretudo contra o discurso político-científico que tende a distorcer a ancestralidade, confundir a história, os processos identitários próprios, e impede a socialização e a divulgação de modos diversos de pensar o mundo.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. do. **As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural em feminismos plurais**. Jandaíra, 2021.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.1 1, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- BARNES, E. V. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, C. N. I. de; ALMEIDA, F. V. R. de; LIMA, A. C. de S; MATOS, M. H. O. (org.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 1. ed. [S. l.: s. n], 2010.
- BARROSO-HOFFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: CONGRESO LATINOAMERICNOA de ANTROPOLOGIA–ALA, 1., 2005, Rosário, Argentina. 2005. Disponível em: [http://www.laced.etc.br/arquivos/educacao\\_indigena\\_Barroso-Hofmann.pdf](http://www.laced.etc.br/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.
- BORNIOTTO, M. L. da S. **Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná: experiências da Universidade Estadual de Maringá**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017.
- BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, [S. l.], ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.
- BERGAMASCHI, M. A; BRITO, P. O; DOEBBER, M. B; Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhzyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- BELTRÃO, J. F. Povos indígenas e políticas afirmativas ou Antropologia em campo minado. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 27-36, out. 2007. Disponível em: [http://www.neppi.org/projetos/tellus\\_detalhes.php?id=266](http://www.neppi.org/projetos/tellus_detalhes.php?id=266). Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRITO, P. O. **Indígena-mulher-mãe-universitária o estar-sendo estudante na UFRGS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRASIL. **Lei N. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.



Brasília, DF, 29. ago. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) Acesso em: 12 de dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CÂNCIO, R. N. de P. Colonialidade do saber e mal-estar acadêmico: práticas dissidentes e tensões sociais de estudantes indígenas em uma universidade da Amazônia brasileira. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6676>. Acesso em: 31 jul. 2023.

CALDERONI, V. A. M. de O. **Professores indígenas e educação superior**: traduções e negociações na Escola Indígena Nandajara da Aldeia Te'ýikue, Caarapó/MS. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

CHAMBOULEYRON, R.; BARBOSA, B.; BOMBARDI, F.; SOUZA, C. R. Formidável contágio: epidemias, trabalho e recrutamento na Amazônia colonial (1660-1750). **História, Ciência, Saúde- Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 987-1004, 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **A violência contra os povos indígenas no Brasil**. Relatório 2021. Brasília, DF: CIMI, 2021.

DOEBBER, M. B. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). **A Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, S. A. **Política de ação afirmativa na UFT**: compreendendo a dinâmica da in (ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT. 2013. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GOMES, L. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. [S. l.]: Globo Livros, 2019. v. I.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

[https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 31 jul. 2023.

LÁZARO, A; MONTECHIARE, R. Universidade para indígenas? *In*: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L; RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas**: a experiência do Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

LIMA, A. C. de S. Povos indígenas e educação superior. *In*: VIANNA, F. de L. B. *et al.* **Indígenas no ensino superior**: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, [S. l.], n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. rev. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, I. A. de. Racionalidade moderna. *In*: OLIVEIRA, I. A. de. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (org.). **Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2013.

PEREIRA, T. do S. Lira. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia**: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2018.

RANGEL, L. H; LIEBGOTT, R. A. Sob Bolsonaro, a violência e impunidade contra os povos indígenas foram naturalizadas. *In*: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **A violência contra os povos indígenas no Brasil**. Relatório 2021. Brasília, DF: CIMI, 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

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

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. S. F. dos. **Da aldeia à Universidade: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185–196, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang=pt#>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SCHWARCZ, L. M; GOMES, F. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

WALSH, C. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

### ***CRediT Author Statement***

**Reconhecimentos:** Não aplicável.

**Financiamento:** Bolsa de pesquisa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir da interlocução do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse por parte dos autores.

**Aprovação ética:** Tratando-se de pesquisa bibliográfica, seguiram-se os procedimentos de referenciação dos materiais consultados.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** Os autores atuaram de forma conjunta tanto no planejamento quanto na elaboração, revisão e edição do texto. As distintas formações (Pedagogia e Letras) convergiram no debate engendrado sobre os estudantes indígenas no Ensino Superior e o desafio dos diálogos interculturais e interepistêmicos.

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

