

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

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

***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

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

CÂNCIO, A. P. de P.; CÂNCIO, R. N. de P. Epistemología contemporánea y pueblos indígenas en la Educación Superior: El desafío de la interculturalidad en la universidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024003, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.17879>



- | Enviado en: 20/03/2023
- | Revisiones requeridas el: 20/07/2023
- | Aprobado el: 05/09/2023
- | Publicado el: 02/01/2024

---

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

<sup>1</sup> Universidad Estadual de Pará (UEPA), Belém – PA – Brasil. Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Estadual de Pará.

<sup>2</sup> Universidad Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantinópolis – TO – Brasil. Profesor Adjunto del Curso de Pedagogía, del Programa de Posgrado en Lingüística y Literatura (PPGLIT/UFNT) y del Programa de Posgrado en Formación de Profesores en Prácticas Educativas de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA).

**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.

**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.

**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.

## Introducción

El Estado brasileño siempre ha utilizado una variedad de estrategias para integrar a los pueblos indígenas en la sociedad nacional, ya que siempre han sido vistos como un obstáculo para el desarrollo, bajo el argumento del "desarrollo económico", el "progreso" y, más recientemente, la "democracia" y los "derechos humanos". Desde el período colonial, ha habido un fuerte intento de "nacionalización" de la población indígena, que históricamente ha vivido situaciones de opresión, injusticia, violencia y exclusión, producto del despiadado proceso de explotación capitalista. Las estimaciones indican que cerca de 5 millones de personas vivían en el actual territorio brasileño cuando Pedro Álvares Cabral llegó en 1500 (Luciano, 2006, p. 17).

Luciano (2006), intelectual indígena del pueblo Baniwa, observa que el violento proceso de colonización, que llevó a la muerte, expulsión y expropiación de los territorios, ha llevado a los pueblos indígenas de la actualidad<sup>3</sup> pasasen a depender de la protección de la asistencia del Estado para sobrevivir. En los últimos años, esta necesidad de asistencia del Estado brasileño ha aumentado debido al creciente número de asesinatos de indígenas. En 2021, según datos del Consejo Indigenista Misionero (CIMI), generados por el Sistema de Información de Mortalidad (SIM) y las secretarías estaduais de salud, hubo 38 asesinatos de indígenas en Amazonas, 35 en Mato Grosso do Sul y 32 en Roraima (CIMI, 2021). Los datos de la SESAI clasifican 124 muertes como "muertes no asistidas" (Rangel; Liebgott, 2021, p. 21).

A esta violencia se suma la situación de falta de acceso de la población indígena a los servicios básicos, lo que contribuye a la acentuación de la desigualdad social. En el contexto de la Amazonía brasileña, por ejemplo, por diversas razones, esta situación ha influido directamente en las decisiones<sup>4</sup> de abandonar prematuramente la escuela y, en consecuencia, de no tener acceso a las universidades. Y esto puede ser problematizado cuando traemos a la discusión el derecho a la educación, que aún es muy reciente en Brasil, ya que el acceso a la escuela por parte de los segmentos más pobres solo comenzó a materializarse en las últimas décadas del siglo XX. Así, las desigualdades sociales se han traducido en desigualdad de

<sup>3</sup> El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2012) mostró que en 2010 Brasil registró 305 pueblos indígenas, hablantes de 274 lenguas. Sin embargo, un balance más reciente del Censo de 2022 muestra que en poco más de una década la población que se considera indígena ha crecido al menos un 66% en Brasil. Datos disponibles en: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023>. Acceso en: 10 jun. 2023.

<sup>4</sup> Entre los temas relacionados, destacamos el difícil acceso a las escuelas en las zonas rurales, ya que en la Amazonía brasileña hay muchas comunidades ubicadas en regiones alejadas de las escuelas; hay urgencia de ingresar al mercado laboral para ayudar a la familia; Muchas escuelas no funcionan por la noche debido a la falta de electricidad.

acceso, ingreso y permanencia en las instituciones de educación superior. Desde esta perspectiva, 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 abordaje es cualitativo, que buscó identificar, recoger y analizar las principales contribuciones sobre los desafíos de la interculturalidad en la Educación Superior en Brasil, con énfasis en la interrelación con los pueblos indígenas. Para Gil (2002, p. 44, nuestra traducción), este tipo de investigación "se desarrolla a partir de material que ya ha sido elaborado, compuesto principalmente por libros y artículos científicos". Se parte del relevamiento y revisión de trabajos ya publicados sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que guiarán este estudio, con el fin de recoger y analizar las fuentes que sustentan este trabajo científico. Con respecto al enfoque cualitativo, Minayo (2007, p. 24, nuestra traducción) observa que si "[...] trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes", a partir del cual busca comprender e interpretar la realidad.

La búsqueda de los trabajos ya publicados se basó en la combinación de las siguientes palabras clave: *Educación Superior*, *Indígena* e *Interculturalidad*, utilizadas en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES). Entre los criterios adoptados para la selección de tesis y disertaciones, se optó por las publicadas en el periodo de 2014 a 2023, los últimos diez años; y los trabajos que de hecho pusieron de relieve los problemas de acceso, ingreso y permanencia de los pueblos indígenas en las instituciones de educación superior, y también discutieron el desafío de la interculturalidad en este proceso. Como criterio, también se priorizó la lectura de resúmenes, introducciones y conclusiones para seleccionar los trabajos a leer en su totalidad, con el fin de profundizar en la información.

Además, se aplicaron algunos filtros en la búsqueda: el área de conocimiento principal fue Ciencias Humanas; el área de conocimiento fue Educación; tanto el área de concentración como la evaluación también fue Educación; y enfocamos las búsquedas en programas de posgrado en Educación. Se compilaron un total de 23 trabajos, incluyendo 13 disertaciones y 10 tesis. Sin embargo, en este texto, dialogamos con quienes más contribuyeron a la discusión del tema abordado en este estudio: Calderoni (2015), Borniotto (2017), Brito (2016), Doebber (2017), Pereira (2018), y Santos (2018).

El texto está organizado en dos apartados, además de la introducción y consideraciones finales. En la primera sección, abordamos el tema de las desigualdades

sociales y el desafío de la Educación Superior para los pueblos indígenas en Brasil. En el segundo, destacamos temas relacionados con los desafíos de las Universidades, cuando los pueblos indígenas se incorporan, centrándonos en los desafíos de los diálogos interculturales e interepistémicos.

### **Las desigualdades sociales y el desafío de la Educación Superior para los pueblos indígenas en Brasil**

El aumento del número de indígenas en las universidades públicas y privadas en Brasil solo ha sido significativo desde la década de 2000, cuando las instituciones de educación superior comenzaron a lidiar con la complejidad de este fenómeno, que requirió y sigue exigiendo sobre todo que las viejas estructuras académicas sean repensadas en un nuevo escenario, ahora constituido en la diferencia y marcado por la experiencia multicultural y multiétnica dentro de ellas. Sin embargo, esta nueva configuración requiere relaciones y otras formas de interacción, así como nuevas formas de producir y abordar el conocimiento.

Aunque ya estamos viviendo este nuevo escenario, que está en construcción, hay que señalar que hay muchos desafíos para que se consolide realmente, ya que en Brasil el proceso de inferiorización de la población indígena tiende a naturalizarse e invisibilizarse desde el siglo XVI con el colonialismo. Tales prácticas se presentan como reflejo de una continuidad histórica que tiende a proyectar hacia el presente la violencia sufrida en el pasado.

Con respecto a los pueblos indígenas, el impacto del proyecto colonial se refleja principalmente en la violencia histórica practicada contra ellos, que se traduce de manera más efectiva en la esclavitud, la cristianización y la contaminación por enfermedades introducidas por los colonizadores, así como en un etnocidio sin precedentes, que provocó en este país una de las mayores catástrofes demográficas de la historia de la humanidad (Chambouleyron *et al.*, 2011).

Los indígenas fueron el primer grupo esclavizado en Brasil, cuando el país todavía era una colonia de Portugal. Entre otros factores, está el tema poblacional y económico, ya que había una gran cantidad de indígenas y su esclavización era más barata, porque un africano en situación de esclavitud era dos o tres veces más caro que un indígena. Aquellos que tenían más conocimiento del territorio pudieron escapar y era poco probable que fueran

recapturados. Los colonizadores crearon entonces misiones<sup>5</sup> en el interior, iniciaron el proceso de catequización de los grupos y explotaron<sup>6</sup> la mano de obra de esta población en los campos. Con estos objetivos, poblaciones indígenas enteras fueron atraídas a los asentamientos religiosos (Schwarcz; Gomes, 2018).

En la Amazonía brasileña, como señalan Schwarcz y Gomes (2018, p. 278, nuestra traducción), comenzaron a formarse "mocambos de indios' e incluso aquellos con indígenas y africanos juntos", todos ellos prófugos de la esclavitud<sup>7</sup>. Existe, por lo tanto, una deuda histórica del Estado brasileño con los pueblos de origen africano y con los pueblos originarios de este territorio. Sumado a esto, las "tasas actuales de desigualdad, discriminación y exclusión dejan en evidencia la continua y obstinada invisibilidad de estas generaciones" (Schwarcz; Gomes, 2018, p. 16, nuestra traducción).

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y de acuerdo con los debates filosófico-científicos de la época, guiados por ideas racialistas, el proyecto de modernización de Brasil no estaba interesado en integrar a la población de origen africano e indígena, porque asociaba el mestizaje con el atraso, pensamiento que impulsaba los ideales de blanqueamiento de la población brasileña. apoyados en las teorías eugenistas, que están muy presentes en el intento de construcción de la identidad nacional. El reflejo de esto fue que la ausencia de políticas públicas para la integración de la población negra recién liberada y las pésimas condiciones de sobrevivencia generaron consecuencias dramáticas que se reprodujeron en el tiempo.

Con respecto a la población indígena, el Estado brasileño siempre ha utilizado una variedad de estrategias para integrarla en la sociedad, pero no como una práctica de alteridad, ya que esta población siempre ha sido vista como un obstáculo para el desarrollo. Bajo el argumento del "desarrollo económico" y el "progreso", los pueblos indígenas necesitaban ahora ser emancipados para que el Estado brasileño se eximiera del deber de protegerlos a ellos y a sus territorios ancestrales. Con estas claras intenciones, siempre se ha intentado "nacionalizar" a la población indígena para que la nación fuera homogénea, única e

---

<sup>5</sup> Es importante destacar que, en el período colonial, en Brasil, la acción de la iglesia en el proceso colonizador se da de diferentes maneras, es decir, no fue homogénea, dependiendo del momento histórico de las relaciones entre Estado e iglesia (Silva; Amorim, 2017).

<sup>6</sup> Desde las primeras décadas del siglo XVII, cuando el otro fue descubierto en la región de Minas Gerais, los bandeirantes se encargaron de abastecer a importantes partes del país con indios esclavizados. Los bandeirantes de São Paulo se adentraron en las montañas boscosas, en el interior y en las caatingas de Minas Gerais en busca de presas indígenas destinadas a la esclavitud (Schwarcz; Gomes, 2018).

<sup>7</sup> Cabe señalar que la esclavitud de negros e indígenas tiene especificidades históricas y no debe entenderse como un proceso único.

indivisible, borrando así las diferencias. Y así los pueblos indígenas comenzaron a escribirse en los márgenes de nuestra historia, convirtiéndonos en víctimas de un proceso despiadado de invisibilidad y explotación capitalista.

Por todo ello, decimos que Brasil es considerado el mayor territorio esclavista del hemisferio occidental (Gomes, 2019), dado que este país fue el último en extinguir la trata de esclavos<sup>8</sup>, con la Ley Eusébio de Queirós, en 1850; y también el último en "abolir" la esclavitud, lo que ocurrió con la Ley Áurea, en 1888. El resultado fue el desarrollo de una sociedad desigual y extremadamente racista<sup>9</sup> (Almeida, 2021), aunque la mayoría de la población brasileña no es blanca, lo que puede justificarse por los mecanismos informales de discriminación que filtran el acceso de la población de origen africano e indígena a bienes, oportunidades, calificación y participación en las esferas de toma de decisiones.

Con respecto a la provisión de educación escolar a los pueblos indígenas, desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XX, esta educación se llevó a cabo a través de programas y siempre se basó en la catequesis y la integración forzada a la sociedad no indígena (Ferreira, 2001). Dichas directrices siguen los principios contenidos en la legislación, ya que es deber de la Unión asimilar e incorporar a los pueblos indígenas a la comunidad nacional. De esta manera, la educación se ha convertido en un instrumento de represión, de imposición de valores y de negación de las diferencias. Sin embargo, se lograron cambios importantes cuando, a mediados de la década de 1970, el movimiento indígena comenzó a fortalecerse e inició el proceso de ruptura de la dominación que se le había impuesto durante varios siglos. A partir de entonces, comenzaron a organizarse para enfrentar la forma de actuar del Estado brasileño (Ferreira, 2001).

Con respecto al desarrollo de políticas de educación superior para los pueblos indígenas en Brasil, cabe señalar que, según Paladino (2013), a finales de 1990, el gobierno brasileño no consideraba prioritaria la educación superior para los pueblos indígenas. Fue la percepción de que la Educación Superior también podía convertirse en un instrumento de lucha política, por la garantía de derechos, y la urgencia de profesionales indígenas con formación en conocimientos científicos, para articularlos con sus conocimientos ancestrales, lo que hizo que los pueblos indígenas reclamaran el ingreso a las Universidades (Barroso-Hoffman, 2005).

---

<sup>8</sup> Gomes (2019) informa que solo Brasil recibió casi 5 millones de africanos cautivos, el 40% del total enviado a América.

<sup>9</sup> Almeida (2021, p. 50) señala que "Los comportamientos individuales, los procesos institucionales se derivan de una sociedad cuyo racismo es la regla, no la excepción".

Lázaro y Montechiare (2016, p. 7, nuestra traducción), sobre el tema del acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior, destacan que

El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior es una cuestión de justicia histórica. Estos pueblos podrían rechazar los modelos de aprendizaje con los que trabaja la cultura circundante de las sociedades indígenas. Sin embargo, conscientes de que se trata de una lucha, la mayoría de los pueblos indígenas reconocen que es necesario dominar mínimamente la estrategia de conocimiento de los "blancos" para establecer relaciones más cercanas al ideal de respeto por el que se guían.

Sin embargo, en la década de 1990 comenzaron a instituirse acciones más efectivas que permitieran a los estudiantes indígenas ingresar a la educación superior, lo que se llevó a cabo a través de acuerdos entre la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas (FUNAI) y algunas instituciones privadas y comunitarias. Pero tuvo un mayor impacto a través de acciones que se desarrollaron en dos segmentos, cursos específicos, como el Programa de Diversidad en la Universidad (Diversidad) y el Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), creado por el Ministerio de Educación (MEC); y a través de la oferta de vacantes especiales o suplementarias en cursos regulares (Bergamaschi; Brito; Doebber, 2018). En cuanto a la iniciativa de la FUNAI, se firmaron convenios con algunas instituciones públicas y privadas para que se realizara el ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior. Sobre este tema, Lima (2014, p. 16, nuestra traducción) señala que:

En la mayoría de los casos conocidos, se trata de personas que lograron obtener apoyo económico de la Fundación Nacional del Indio (Funai) para estudiar en instituciones privadas [...] Más allá de todas las críticas que se le puedan hacer a esta primera "política de becas" de la Funai – implementada de forma poco transparente, como *soluciones ad hoc*, individualizadas y no acompañadas de propósitos globales claros y valores bien definidos – cabe destacar que se mantuvo vigente, aunque sustancialmente transformada.

En esta dirección, el programa de Diversidad fue planificado en 2002, después de la conferencia de Durban, cuando se discutió el tema de la igualdad étnico-racial, con la participación de los movimientos negros e indígenas. Al finalizar este programa en 2007, el objetivo era producir subsidios a partir de experiencias para la construcción de políticas públicas gubernamentales con el fin de "atender las demandas de acceso, permanencia y éxito de la educación básica y superior de las poblaciones indígenas, afrodescendientes y segmentos de la sociedad nacional" (Barnes, 2010, p. 69, nuestra traducción), quienes se encontraban en condiciones desfavorables de acceso a la Educación Superior. Por otro lado, Prolind, de



origen híbrido, se derivó del programa Diversidad e involucra articulaciones y discusiones políticas en el ámbito de la Secretaría de Educación Superior (SESu), con la participación de la Secretaría de Educación a Distancia, Alfabetización y Diversidad (Secad) (Barnes, 2010, p. 63).

Destacamos que Prolind contribuyó a satisfacer, aunque sea parcialmente, la necesidad de formación diferenciada de los docentes indígenas, cuyo proceso de creación implicó la acción de varios actores durante los primeros años de la década de 2000. Desde 2004, este programa ha sido considerado una importante puerta de entrada a las instituciones privadas de educación superior. Sin embargo, no constituye una política de apoyo permanente, ya que la liberación de flujos financieros está condicionada a la creación de convocatorias públicas que seleccionen los proyectos de las universidades públicas interesadas.

Según Barnes (2010), según algunos datos de Prolind, más de 2.700 estudiantes indígenas ya se han beneficiado de manera directa y, en términos indirectos, se estima que han atendido a una población de más de 100.000 indígenas. Sin embargo, señala el autor, estos programas se caracterizan mucho más como proyectos, ya que tienen un periodo finito de ejecución y sus recursos financieros tienen un tiempo limitado de ejecución. También señala que hay una gran expectativa de que estos proyectos se conviertan en políticas públicas y tengan presupuestos de largo plazo.

En cuanto a la oferta de vacantes especiales o complementarias en los cursos regulares, antes de la Ley de Cuotas, Ley Federal N° 12.711/2012, alrededor de 50 instituciones de educación superior desarrollaron políticas para la admisión de estudiantes indígenas a través de carreras interculturales, o a través de vacantes reservadas o suplementarias. Se trataba de políticas que garantizaban, al menos en parte, la admisión efectiva de estudiantes indígenas en las universidades brasileñas hasta la promulgación de esta Ley (Bergamaschi; Brito; Doebber, 2018).

En cuanto al formato de esta política, permite vacantes específicas para estudiantes indígenas en dos modalidades: hay un porcentaje reservado en las vacantes existentes; o se crea una vacante adicional. Las formas de admisión son aquellas que aprovechan el proceso de selección ya existente: como el examen universal de ingreso; o se crea un proceso de selección específico, con una prueba diferenciada.

Estas son acciones afirmativas<sup>10</sup> que funcionan como un

---

<sup>10</sup> Para ignorar tales políticas, hay un segmento de la sociedad que ve la adopción de la acción afirmativa como una política inconstitucional, ya que puede entenderse como una garantía de privilegio.

[...] Acción reparadora/compensatoria y/o preventiva, que busca corregir una situación de discriminación y desigualdad infligida a ciertos grupos en el pasado, presente o futuro, a través de la valorización social, económica, política y/o cultural de estos grupos, por un período limitado. El énfasis en uno o más de estos aspectos dependerá del grupo objetivo y del contexto histórico-social (Moehlecke, 2002, p. 203, nuestra traducción).

En el Brasil, las políticas de acción afirmativa para los pueblos indígenas en la educación superior se aplicaron inicialmente mediante la promulgación de leyes estatales y por iniciativa de las propias universidades. En 2012, estas medidas fueron respaldadas por la Ley de Cuotas, Ley N.º 12.711/2012, cuando el 50% de las vacantes en las instituciones federales de educación superior estaban reservadas para estudiantes de escuelas secundarias públicas. Así, parte de las vacantes ahora se asignan a candidatos autodeclarados negros, morenos e indígenas, de acuerdo con la proporción de esta población en los estados<sup>11</sup> donde se ubican las instituciones (Brasil, 2012).

No se puede negar que estos derechos fueron conquistados con muchos enfrentamientos, ya que las luchas políticas del movimiento negro y de los pueblos indígenas fueron esenciales para la construcción de acciones de resistencia a<sup>12</sup> favor de la democracia y la inclusión social de la población de origen africano e indígena en Brasil. Son dispositivos legales que marcan y ayudan a consolidar la lucha de esta población; pero autores como Amaral (2010) y Beltrão (2007), entre otros, advierten que las acciones afirmativas dirigidas a la admisión a las instituciones de educación superior en Brasil por sí solas no garantizan la formación profesional de los estudiantes indígenas y su inclusión. En este sentido, Beltrão (2007) argumenta que estas instituciones deben desarrollar políticas y prácticas dirigidas a las demandas de los estudiantes indígenas, ya que el ingreso a la educación superior aún no es una garantía de formación y desempeño profesional en el área.

De acuerdo con Ferreira (2013), las experiencias con la acción afirmativa en Brasil son aún recientes, y es difícil predecir las consecuencias de este tipo de prácticas, como las cuotas de admisión a las instituciones de educación superior. Incluso en medio de tantas discusiones y controversias, el IBGE (Brasil, 2016) mostró la importancia de estos instrumentos legales,

<sup>11</sup> Según datos del IBGE (Brasil, 2012), los autodeclarados indígenas constituyen el 0,4% de la población brasileña, totalizando alrededor de 519 mil individuos. Según el censo, las poblaciones indígenas se pueden encontrar en todo el territorio brasileño, aunque más de la mitad se concentran en la región amazónica del norte y centro-oeste.

<sup>12</sup> A partir de 2008, las universidades federales comenzaron a implementar el Plan Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAE) a través de la transferencia de fondos del Gobierno Federal a las Universidades. Este plan, aunque no hace referencia directa a la asistencia de estudiantes indígenas, ha sido una estrategia importante para mantener a estos estudiantes en las instituciones. (Bergamschi; Brito; Doebber, 2018).

dado el aumento de la participación de estudiantes autodeclarados negros, latinos y de bajos ingresos en la Educación Superior. De 2005 a 2015, por ejemplo, hubo un aumento del 7,3% en el número de estudiantes negros y latinos en la educación superior. En 2005 sumaron el 5,5% y, en 2015, sumaron el 12,8%.

Con esto, podemos decir que la participación de los estudiantes que ingresaron por cupos (ingresos; negros, morenos e indígenas; y personas con discapacidad) ha ido creciendo<sup>13</sup> desde la implementación de las políticas de acción afirmativa en 2005. Diez años después, esta tasa alcanzó el 42,5% y, de 2016 a 2018, se mantiene entre el 48% y el 49%. Aun así, seguían constituyendo menos de la mitad de los jóvenes blancos en el mismo grupo de edad. En cuanto a los estudiantes indígenas, según el Censo<sup>14</sup> de Educación Superior 2016, conforman el grupo con menor porcentaje de asistencia en las tres principales políticas públicas de acceso a la Educación Superior.

Los datos muestran que el 63% de los indígenas que se matricularon en 2016 no obtuvieron un lugar en el sistema de escuelas públicas, no fueron seleccionados para contratos del Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies) ni para obtener becas del Programa Universidad para Todos (Prouni) para pagar la universidad privada. De los más de 49.000 indígenas que cursan estudios superiores, 12.348 están en el sistema escolar público (25%) y 36.678 en universidades privadas (75%). Hasta 2019, el porcentaje de indígenas en las universidades venía creciendo.

Sin embargo, datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) muestran que hubo una interrupción en este crecimiento, ya que en 2018 había 57.706 indígenas matriculados, y en 2020 esta matrícula bajó a 47.267. Esta disminución puede ser mayor, pues todo indica que la deserción escolar ha aumentado en el contexto de la pandemia y esta nueva realidad también ha afectado a la población indígena en el acceso a las clases *en línea*.

Un tema importante que merece atención es que el texto de la Ley de Cuotas establece que, después de diez años, la Legislatura Federal debe reunirse para discutir la conveniencia o no de esta Ley de inclusión en la Educación Superior. A partir de esta prerrogativa, existen una serie de iniciativas de defensa e intentos de derogación de esta Ley, que se lleva a cabo a través de Proyectos de Ley que desean interrumpirla o prorrogarla por otros diez años, o más.

<sup>13</sup> Compruébalo en <https://www.andifes.org.br/?p=79626>. Acceso en: 10 jul. 2023.

<sup>14</sup> Compruébalo en <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantes-indigenas.shtml>. Acceso en: 10 jul. 2023.

Podemos decir, con esto, que la defensa de esta política debe ser firme y continua, porque hay fuerzas mayores que siguen reforzando la exclusión y amenazando la garantía de derechos.

Además, en este escenario, las universidades públicas, que viven una ofensiva neoliberal, han tratado de resistir a las fuerzas de mercantilización de las políticas sociales. Cuando estas instituciones no ceden a esta lógica, se enfrentan a una serie de dificultades para asegurar el acceso efectivo y la permanencia de la población negra e indígena en sus espacios de socialización.

### **Dentro de la Universidad: Estudiantes indígenas en la Educación Superior y el desafío de los diálogos interculturales e interepistémicos**

En los últimos años, las universidades públicas brasileñas han experimentado una drástica reducción de los presupuestos destinados a ciencia y tecnología. Según el informe<sup>15</sup> de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), hubo una drástica reducción de las inversiones del 84% entre 2012 y 2021, además de la ola de negacionismo científico y la difusión de desinformación. Se trata de acciones políticas que, en su conjunto, muestran el abandono del compromiso del Estado con la educación en todos los niveles.

También son notorios los movimientos que avanzan hacia la privatización<sup>16</sup> de las universidades federales, la ruptura absoluta con la autonomía de estas instituciones y la negación de la educación superior a las capas más pobres de la población brasileña. Guiadas por la lógica neoliberal, muchas instituciones de educación superior han asumido un carácter de legitimación de jerarquías, construyendo fronteras, incluidas las epistémicas, que no permiten el diálogo con poblaciones marginadas, cuyas experiencias y saberes también han sido negados, excluidos y subyugados.

Tales prácticas están naturalizadas y han contribuido a fortalecer la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal en este país. En esta dirección, habrá un trabajo centrado en la hegemonía de una epistemología (Santos, 2005), siguiendo un modelo que tiene una correspondencia específica con el principio del mercado, y que no dialoga con las poblaciones oprimidas, ante los problemas sociales vividos.

<sup>15</sup> CHNEEGANS, S.; LEWIS, J.; STRAZA, T. (org.). **Informe de la UNESCO sobre la Ciencia: La carrera contra el tiempo para un desarrollo más inteligente – Resumen ejecutivo.** París: Editorial UNESCO, 2021. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250> por. Acceso en: 10 jul. 2023.

<sup>16</sup> Como ejemplo, citamos la Propuesta de Reforma a la Constitución (PEC) N° 206/2019, que fue nuevamente debatida en la Cámara de Diputados. El proyecto de ley propone el cobro de derechos de matrícula a los estudiantes de las universidades públicas, modificando el texto del artículo 206 de la Constitución Federal, que garantiza la gratuidad de la educación pública en los establecimientos oficiales.

Con respecto a esta cuestión, Frigotto (1995) señala que la realidad de la educación en Brasil, tanto en la educación básica como en la superior, todavía se presenta con una organización muy fragmentada y desconectada de la realidad social. Los currículos son compartimentados y estancos y tienen poco diálogo con los conocimientos desarrollados en las otras disciplinas. En esta lógica se produce una formación humana y profesional acrítica, insuficiente para transformar la realidad en la que se inserta. Para la autora, la fragmentada e inconexa organización curricular reflexionará sobre la ruptura histórica de las actividades humanas establecida por el modelo industrial hacia las poblaciones, centradas en las nuevas relaciones laborales.

En este sentido, Oliveira (2016) señala que la ciencia moderna es eurocéntrica, y esto "terminó apoyando el proceso de colonización y esclavización de los pueblos no europeos, ya que son vistos como inferiores, groseros y bárbaros" (Oliveira, 2016, p. 88). Podemos decir, entonces, que la realidad social y científica de la modernidad está marcada por las injusticias sociales, lo que hace que el sujeto se deshumanice cada vez más. Sin embargo, es necesario repensar, debido a las exigencias de este nuevo escenario, al ser humano con una formación más amplia y crítica, que requerirá, además de cambios en las formas de explotación laboral, la superación de su propia explotación. Sin embargo, para ello, también es necesario problematizar los constructos teóricos que sustentan la lógica del patrón dominante de producción de poder y conocimiento.

En la obra "Un discurso sobre las ciencias", Santos explica que el modelo dominante de ciencia es el de la racionalidad científica, que niega otras formas de producción de conocimiento que no siguen los principios epistemológicos y metodológicos establecidos (Santos, 2005). En esta forma de pensar hay poco espacio para el cambio en el mundo, porque lo que prevalece es una cierta previsibilidad en los acontecimientos de la vida. Con esto, nos vemos desafiados por un modelo de racionalidad científica que nos impone el desafío de ver el mundo desde sí mismo, es decir, desde sus propias construcciones teóricas.

Es importante señalar que existen diferentes perspectivas a través de las cuales podemos pensar la epistemología como un estudio o teoría del conocimiento. Sin embargo, nuestro enfoque sigue la perspectiva que considera epistemología "cualquier noción o idea, reflejada o no, sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido" (Santos; Menezes, 2010, p. 15, nuestra traducción). Como una forma de orientar esta discusión desde una perspectiva contrahegemónica, Oliveira (2016) trae algunas ideas presentes en la posmodernidad que predominan en el siglo XX. En esta lógica, el autor destaca el concepto de

"ecología del conocimiento" (Santos, 2010) como una forma de "superar la polarización entre el conocimiento y la fragmentación del currículo escolar, valorando la construcción cotidiana del conocimiento" (Oliveira, 2016, p. 121, nuestra traducción).

Un buen ejemplo de la presencia de una episteme eurocéntrica lo evidencia Câncio (2023) en el estudio que analiza las prácticas disidentes y las tensiones sociales de los estudiantes indígenas de una universidad pública ubicada en la Amazonía brasileña. El autor señala que

[...] los datos de las preguntas relacionadas con las prácticas disidentes y las condiciones sociales en la Universidad que desfavorecen la afirmación del conocimiento y la identidad indígena evidencian la necesidad de afirmar la identidad y la cultura indígena frente a las fuerzas desestabilizadoras provocadas por el currículo (Câncio, 2023, p. 8, nuestra traducción).

Para la autora, a pesar de que la institución hizo posible su ingreso a la universidad pública, "la tensión producida por el embargo a los saberes indígenas es recurrente en los discursos de los estudiantes indígenas". Y tales prácticas "son vistas por ellos como mecanismos de fortalecimiento de la invisibilidad, acentuada por el desapego de los estudiantes de su ubicación epistémica, ética y racial" (Câncio, 2023, p. 14, nuestra traducción).

Desde la perspectiva de la necesidad de diálogo entre saberes, la interculturalidad marca la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro, un pensamiento crítico que se aleja de las ideas basadas en el legado eurocéntrico, "dando así la vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su norte global en el centro" (Walsh, 2005, p. 25, nuestra traducción). El término educación inter/multicultural se utiliza para indicar un conjunto de propuestas educativas que tienen como objetivo promover la relación y el respeto entre los grupos socioculturales, a través de procesos democráticos y dialógicos (Fleuri, 2003).

Más específicamente, Catherine Walsh (2001, p. 10-11, nuestra traducción) explica que la interculturalidad es:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre dos culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, buscando desarrollar un nuevo significado entre ellos en su diferencia.
- Un espacio de negociación y traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y conflictos de poder en la sociedad no se mantienen ocultas, sino que se reconocen y se confrontan.

- Es una tarea social y política que interpela a la sociedad en su conjunto, a partir de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes y tratando de crear formas de responsabilidad y solidaridad.
- Un objetivo a alcanzar.

Con respecto a la Educación Superior y los pueblos indígenas en Brasil, la interculturalidad sigue siendo una meta que alcanzar, ya que esta perspectiva es desafiada por la condición de subordinación que experimentan los pueblos indígenas tanto fuera de los espacios sociales como dentro de este "nuevo" espacio, que es el ambiente académico. La condición de silencio de las propias instituciones sobre sus currículos eurocéntricos es una forma de negación de que se constituyen a partir de relaciones de poder e ideologías que ayudan a naturalizar la invisibilidad del otro, incluyendo cuestiones que vulneran sus propios derechos.

Ballestrin (2013) señala que la diferencia colonial epistémica también es cómplice del universalismo, el sexismo y el racismo. Y esto nos obliga a nosotros, que estamos en un lugar de invisibilidad en la producción de conocimiento, a cuestionar y pensar alternativas para la descolonización del conocimiento producido en el campo de la Educación, especialmente en los estudios con los pueblos indígenas. En este sentido, algunos estudios que investigaron a estudiantes indígenas en la educación superior contribuyen a resaltar los problemas más recurrentes, en medio de las relaciones de poder, que enfrentan estos estudiantes en el ámbito académico.

La búsqueda realizada en el portal CAPES de trabajos producidos en el período de 2014 a 2023, cuyos datos son discutidos en este texto, mostró que existe una producción significativa en Brasil de trabajos que se dirigen a estudiantes indígenas en la Educación Superior. Sin embargo, al relacionar los descriptores *Educación Superior*, *Indígena* e *Interculturalidad*, entre comillas, se encontraron 5.771 trabajos, entre disertaciones y tesis. De estos, se seleccionaron 23 trabajos que se acercaban más al objeto en cuestión: 13 disertaciones y 10 tesis. La mayoría de los estudios fueron producidos en la Región Sur (11), seguida por la Región Norte (05), la Región Sudeste (03), el Centro-Oeste (03) y el Distrito Federal (01). En este texto, discutimos los trabajos que más han contribuido al debate sobre el tema abordado.

Calderoni (2015), en el estudio titulado "Docentes indígenas y educación superior: traducciones y negociaciones en la escuela indígena Ñandejara de la aldea Te'yíku, Caarapó/MS", tesis doctoral realizada en la Universidad Católica Dom Bosco (UCDB), tuvo como objetivo investigar los procesos de traducción y/o negociación entre los saberes

tradicionales y occidentales producidos por docentes guaraníes y kaiowá, Licenciada en Educación Superior, considerando la escuela indígena en una perspectiva diferenciada e intercultural. La autora señala que en algunos momentos las prácticas pedagógicas están reguladas por las normas del sistema escolar; pero, en otros, la práctica guaraní y kaiowá traza "otros" parámetros epistemológicos, guiados por la pedagogía *Ñembo'e Katu*, haciendo que la traducción y la negociación entre los saberes sucedan.

Borniotto (2017), en el estudio denominado "Políticas de inclusión y educación superior de estudiantes indígenas en Paraná: experiencias de la Universidad Estadual de Maringá", tesis doctoral producida en la Universidad Estadual de Maringá (UEM), buscó comprender cómo se da el acceso, los estudios y la permanencia de los estudiantes indígenas de las etnias Kaingang, Guaraní y Xetá en la UEM. La autora constató las luchas por ser estudiante universitaria y seguir siendo indígena, fortaleciendo su identidad, analizó el tema de la exclusión y el prejuicio en el ámbito académico, una institución occidental que tiene poca experiencia con la presencia de culturas y lenguas indígenas. Los datos muestran que en la Universidad aún se mantienen imágenes estereotipadas de los estudiantes indígenas, y señalan que es necesario poner en práctica estrategias de enseñanza que promuevan la inclusión de los indígenas en la Educación Superior, con el fin de contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y económicas que se viven en el país.

Por otro lado, Brito (2016), en el trabajo titulado "Mujer-indígena-madre-universitaria estudiante universitaria siendo-siendo estudiante de la UFRGS", tesis de maestría producida en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), tuvo como objetivo comprender la presencia de mujeres indígenas, pertenecientes a los pueblos Kaingang y Guaraní, que a partir de 2008 fueron aprobadas en un proceso de selección específico y diferenciado en la UFRS. La autora encontró que la presencia de estas mujeres en la educación superior ha ido creciendo, y esto se puede comprobar en la matrícula, que aumentó en más del 50%. Ella observa que las mujeres indígenas, a diferencia de las no indígenas, son las que más buscan ingresar a la Universidad, y desconocer la evidencia de que la política de acción afirmativa para los indígenas en la UFRGS es un éxito es no reconocer las luchas de esos pueblos.

Doebber (2017), en el trabajo titulado "Estudiantes indígenas en los programas de graduación de la UFRGS: movimientos de re-existencia", tesis doctoral producida en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRS), buscó comprender al ser indígena universitario y cómo la institución se ha movilizó frente a tal presencia. La autora señala que los universitarios indígenas se enfrentan a las lógicas de ser y estar en este espacio a



través de una relación de aproximación y distanciamiento, que se da en la frontera entre dos universos opuestos y complementarios: el universo académico y la vida tradicional. En esta relación, se apropian del universo académico, del saber occidental, pero también presentan resistencias, que se dan a través del lenguaje, las diferentes temporalidades y la lógica comunitaria, movimientos que contribuyen a posibles rupturas en la episteme hegemónica.

Pereira (2018), en el trabajo titulado "Pueblos indígenas y educación superior en la Amazonía: realidad y perspectivas de la política de acción afirmativa de la Universidad Federal del Oeste de Pará (2010-2015)", tesis de maestría producida en la Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), analizó el Proceso Especial de Selección (PSE) como política de acción afirmativa para el acceso de los pueblos indígenas a la UFOPA, en el período 2010-2015, y su impacto en la calidad de la educación superior de estos pueblos. La autora señala las demandas de los estudiantes indígenas por una propuesta pedagógica y curricular diferenciada para ellos en la institución. Aunque este no es el foco principal del trabajo, se evidencia la necesidad de un diálogo intercultural e interepistémico, que se expresa en la necesidad de metodologías que dialoguen con las realidades de estos pueblos y que respondan a sus especificidades. También destaca que, a pesar de las dificultades, el PSE de la UFOPA ha brindado oportunidades para el ingreso significativo de estos estudiantes a la Educación Superior, mostrando la importancia de esta Universidad en la inclusión de las poblaciones indígenas y tradicionales de la baja Amazonía.

Santos (2018), en el trabajo titulado "De la aldea a la universidad - estudiantes indígenas en el diálogo de saberes tradicionales y científicos en la UFT", tesis doctoral producida en la Universidad de Brasilia (UNB), buscó comprender la naturaleza de los diálogos entre el conocimiento académico, producido en la Universidad, y el conocimiento tradicional de los estudiantes indígenas. Entre los temas importantes discutidos, como las cuotas para los pueblos indígenas, que no son suficientes en la institución, y la necesidad de políticas de permanencia, el autor encontró que no existe una articulación entre el conocimiento tradicional indígena y el de la universidad. El resultado de esto es que los estudiantes indígenas no logran integrarse a las normas académicas vigentes, lo que también se deriva de la falta de preparación de los docentes, los prejuicios, el estigma y la exclusión social que se vive en la institución.

En general, podemos decir que en los estudios evidenciados aparecen como cuestiones tangenciales la cuestión de los currículos eurocéntricos y la condición de silencio de las propias instituciones en la interrelación con los estudiantes indígenas en la Universidad. Sin

embargo, es posible constatar que los trabajos ya se están moviendo hacia un paradigma epistemológico contrario a las matrices disciplinares hegemónicas que insisten en el borrado de las prácticas de producción de conocimiento que no están asociadas a este modelo, y que se alejan de la realidad de los discursos y luchas sociales reales de los actores sociales. Si bien la interculturalidad aparece como una categoría poco explorada en esta relación, con mayor énfasis en la interculturalidad funcional, se ha presentado como una propuesta pedagógica no jerárquica que busca desarrollar relaciones de cooperación, respeto y aceptación de la diferencia entre diferentes culturas y sujetos.

Para Fleuri (2003), la interculturalidad se basa en el reconocimiento de la existencia de sujetos con culturas diferentes y que están dispuestos a dialogar. Sin embargo, para que haya diálogo, es necesario que los actores sociales estén en posición de diálogo, para que las experiencias que históricamente han sido negadas puedan emerger, ganando materialidad y visibilidad. Así, en la Educación Superior, la interculturalidad debe, de hecho, promover el diálogo entre diferentes grupos sociales y culturales para enfrentar los conflictos causados por la asimetría de poder entre ellos en las instituciones. Esta perspectiva, por lo tanto, sugiere que los diferentes se encuentran en un mismo mundo y conviven en relaciones de negociación, conflictos y préstamos recíprocos (Canclini, 2006).

Con respecto a las relaciones entre el conocimiento occidental y el conocimiento indígena tradicional, Bergamaschi (2014, p. 12) observa que los movimientos indígenas y la academia han utilizado cada vez más el término intelectual indígena. Pero, para ella, esta denominación es externa a los pueblos indígenas y también expresa una comprensión occidental del conocimiento, "incluyendo la jerarquización de quién produce. Así

En el argumento que aquí presento, esta comprensión marca la diferencia, porque, cuando pensamos en los intelectuales indígenas, podemos tener en cuenta: la comprensión de los intelectuales de la oralidad, constituida de acuerdo con sus sistemas de conocimiento; Los intelectuales se tejen no solo en los procesos de interculturalidad, sino también en los procesos de interculturalidad, cuando se gradúan de la escuela, de la academia, cuando realizan investigaciones como maestrías, doctores o investigadores académicos, haciendo dialogar diferentes ciencias (Bergamaschi, 2014, p. 16, nuestra traducción).

En este sentido, las acciones afirmativas son muy importantes, ya que también posibilitan que esta realidad se problematice en muchos aspectos, lo que antes era casi imposible, dada la ausencia de estos grupos en la Educación Superior. Así, podemos decir que cuestionar la ausencia en la Universidad es tan importante como cuestionar la asimilación

intelectual, las prácticas pedagógicas reguladas por la racionalidad científica dominante, ya que el conocimiento siempre ha sido utilizado como un importante instrumento de clasificación jerárquica y de refuerzo de patrones hegemónicos de poder y conocimiento.

### Consideraciones finales

Cuando reflexionamos sobre el ingreso de estudiantes indígenas a la Educación Superior, frente al desafío de los diálogos interculturales e interepistémicos, podemos decir que el lugar que aún ocupan los estudiantes indígenas en las universidades brasileñas es casi el de la ausencia y la negación absolutas, a pesar de que ya hemos logrado importantes avances en las luchas por garantizar este derecho, incluyendo la creación de programas específicos dentro de algunas universidades. Es evidente que esta discusión sobre el ingreso requiere que nos preocupemos por la permanencia y la culminación exitosa, cuestiones que requieren mayor discusión y debate, considerando que las instituciones de educación superior tienden a guiarse por patrones coloniales de poder, manifestados en los procesos antidialógicos de subjetivación impuestos.

Los trabajos investigados sobre este tema muestran los procesos de negociación entre los saberes tradicionales indígenas y occidentales en la Educación Superior y apuntan a la perspectiva de una educación diferenciada e intercultural. Sin embargo, es evidente que las prácticas pedagógicas siguen estando reguladas por matrices disciplinarias hegemónicas, lo que ha colocado a los estudiantes indígenas en situaciones de conflicto, ya que contribuye a reforzar la exclusión en el espacio académico y los prejuicios. La comunidad universitaria aún mantiene imágenes estereotipadas de los estudiantes indígenas, lo que requiere que se pongan en práctica estrategias docentes que aborden esta temática, necesarias para la inclusión de los pueblos indígenas en la Educación Superior con el debido respeto.

La presencia de los pueblos indígenas en las Universidades requiere, por tanto, de una propuesta pedagógica que busque desarrollar relaciones de cooperación, respeto y aceptación de la diferencia entre las diferentes culturas y sujetos. Y esto requiere que luchemos también por superar el lugar de invisibilidad en la producción de conocimiento, cuestionando las relaciones jerárquicas entre ellos, lo que se impone y naturaliza, y pensemos alternativas para la descolonización del conocimiento producido en el campo de la Educación, especialmente en los estudios con los pueblos indígenas.

Las posibles formas de ayudar a la sociedad a superar las desigualdades, especialmente las raciales, pueden presentarse dentro de las propias universidades. Pero para que esto suceda, necesitamos, de hecho, repensar la difusión y afirmación de valores, conocimientos e ideologías eurocéntricas y neoliberales, que en muchos sentidos pueden contribuir a la descalificación de otros sujetos epistémicos. Los currículos necesitan ser discutidos desde la perspectiva de la inclusión, de la resistencia contra la hegemonía, especialmente contra el discurso político-científico que tiende a desvirtuar la ancestralidad, confundir la historia, los propios procesos identitarios, e impedir la socialización y la difusión de diferentes formas de pensar el mundo.

## REFERENCIAS

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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 26 agosto 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. Disponible en: [http://www.laced.etc.br/arquivos/educacao\\_indigena\\_Barroso-Hofmann.pdf](http://www.laced.etc.br/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf). Acceso en: 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/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 agosto 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/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 12 dic. 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***

---

**Reconocimientos:** No aplicable.

**Financiación:** Beca de investigación otorgada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), a partir del diálogo entre el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) y el Decano de Investigación y Posgrado (PROPESP), de la Universidad Estadual de Pará (UEPA)).

**Conflictos de intereses:** No existen conflictos de intereses por parte de los autores.

**Aprobación ética:** En el caso de la investigación bibliográfica, se siguieron los procedimientos de referenciación de los materiales consultados.

**Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.

**Aportaciones de los autores:** Los autores trabajaron juntos tanto en la planificación como en la elaboración, revisión y edición del texto. Las diferentes formaciones (Pedagogía y Letras) confluyeron en el debate generado sobre los estudiantes indígenas en la Educación Superior y el desafío de los diálogos interculturales e interepistémicos.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

