

Perspectivas de educação intercultural: indígenas no ensino superior brasileiro

Mylene Cristina Santiago¹
Abdeljalil Akkari²

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v32i72.2196>

Resumo: Este trabalho analisa a inclusão de povos indígenas no ensino superior brasileiro, com foco na viabilidade de um diálogo entre políticas educacionais e epistemologias indígenas. Com base em pesquisa bibliográfica, o estudo evidencia que, embora políticas públicas como cotas e licenciaturas interculturais tenham ampliado o acesso, persistem barreiras institucionais e epistemológicas que dificultam a valorização dos saberes indígenas. Os resultados apontam que a presença de professores indígenas e a valorização de suas epistemologias são cruciais para a emancipação e o protagonismo intelectual desses povos.

Palavras chave: educação indígena; ensino superior; políticas públicas; interculturalidade.

Resumen: Este trabajo analiza la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior brasileña, con énfasis en la viabilidad de un diálogo entre las políticas educativas y las epistemologías indígenas. Basado en una investigación bibliográfica, el estudio evidencia que, aunque las políticas públicas como las cuotas y las licenciaturas interculturales han ampliado el acceso, persisten barreras institucionales y epistemológicas que dificultan la valorización de los saberes indígenas. Los resultados señalan que la presencia de docentes indígenas y la valorización de sus epistemologías son fundamentales para la emancipación y el protagonismo intelectual de estos pueblos.

Palabras clave: educación indígena; educación superior; políticas públicas; interculturalidad.

Abstract: This study analyzes the inclusion of Indigenous peoples in Brazilian higher education, focusing on the feasibility of dialogue between educational policies and Indigenous epistemologies. Based on a bibliographic review, the study shows that, although public policies such as quotas and intercultural teacher education programs have expanded access, institutional and epistemological barriers still persist, hindering the recognition of Indigenous knowledge. The findings indicate that the presence of Indigenous educators and the appreciation of their epistemologies are crucial for the empowerment and intellectual protagonism of these peoples.

Keywords: indigenous education; higher education; public policies; interculturality.

1 INTRODUÇÃO

A política de formação docente indígena, ancorada em concepções de diversidade, diferença, bilinguismo e interculturalidade teve início no processo de

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade de Genebra, Genebra, Suíça.

redemocratização nos anos de 1980 e se intensificou a partir dos anos de 1990. A Constituição Federal (Brasil, 1988) reconhece que os povos indígenas têm direito à manutenção da identidade cultural, incluindo o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) prevê que a educação para povos indígenas deve considerar seus os saberes e culturas. No artigo 78 da LDB é prescrito que a educação escolar para povos indígenas deve ser bilíngue e intercultural, de modo a reafirmar a identidade étnica, valorizar as línguas e ciências, e recuperar a memória histórica.

Em 1997 a temática da pluralidade cultural, abarcando a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, surgiu como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) trazendo controvérsias quanto à sua concepção e implementação. No início dos anos 2000, houve um avanço importante com o sancionamento da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que definiu a obrigatoriedade da inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da rede de ensino público e particular no Brasil. Cinco anos depois, a Lei 11.645 (Brasil, 2008) incluiu as histórias e culturas indígenas. Em 2016, o Parecer CNE/CEB 14 (Brasil, 2016), elaborado pela intelectual Rita Gomes do Nascimento, do povo Potiguara, trouxe diretrizes operacionais para a implementação da “temática indígena” na educação básica.

Este conjunto de políticas públicas contribuiu para a concepção de formação docente de membros das próprias comunidades para atuar nas escolas indígenas, que resultou em importante estratégia na construção de uma educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil, buscando superar o modelo, que perdurou por décadas, em que professores não indígenas, interpretados por monitores indígenas lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas. Conforme os documentos mencionados, existe a proposição de que indígenas pertencentes às comunidades de origem, sejam por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, como protagonistas de uma nova proposta de educação.

Em sua origem, esses programas foram construídos como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista e estiveram, quase todos, vinculados a movimentos de reconhecimento étnico e de luta pela terra, respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificar seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente. Alfabetizar e repassar conhecimentos instrumentais de português

e matemática foram práticas presentes no início de vários processos de formação indígena que, com o passar dos anos, iriam se configurar como processos de formação de professores indígenas (Grupioni, 2013, p. 72).

O processo de formação de professores indígenas teve início a partir de 2006, com a abertura de cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, em algumas universidades públicas do país, entretanto a demanda de formação de professores em nível superior, com a intenção e preocupação em aperfeiçoar suas práticas docentes, adquirindo instrumentos para conduzir com autonomia as escolas indígenas e ajustando-se às normativas legais que lhes exigem titulação em nível superior, teve avanço significativo somente a partir de 2012, com a abertura de possibilidades legais de indígenas ocuparem espaços em cursos de graduação. (Paladino; Almeida, 2012; Machado, 2024)

A Lei de Cotas, também conhecida como Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), que decreta que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias, que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público. Além do critério mencionado as vagas são disponibilizadas para pessoas de baixa e por pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e com deficiência

A possibilidade de implementar programas específicos de formação para professores indígenas surge como uma iniciativa potencialmente enriquecedora. No entanto, cabe questionar se essa formação será verdadeiramente baseada nas contribuições culturais e educacionais dos povos indígenas ou se representa apenas uma oportunidade para as universidades acessarem recursos federais. Essa reflexão se estende para os programas regulares e tradicionais oferecidos por universidades públicas e privadas, que até o momento têm demonstrado uma resistência em adaptar seus currículos para incluir perspectivas indígenas e outras minorias. A falta de inserção dessas visões nos currículos sugere uma lacuna na educação que não considera plenamente a diversidade cultural do país. Ao repensar esses programas, seria possível promover uma educação mais inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a pluralidade de saberes e experiências. Assim, a pergunta que se impõe é: por que os programas tradicionais ainda não incorporaram tais perspectivas?

O presente texto foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de reunir e analisar o estado atual da produção acadêmica sobre a presença de indígenas no ensino superior. Para a realização da pesquisa, foi utilizado como base de dados o repositório SciELO (Scientific Electronic Library Online), que reúne publicações acadêmicas de alta relevância. Foram selecionados artigos publicados entre os anos de 2012 e 2024, garantindo uma análise atualizada das discussões mais recentes sobre o tema.

Iniciamos nossa pesquisa com a palavra-chave “Educação Indígena”, o que resultou em 225 artigos publicados em revistas nacionais. Para refinar os resultados, aplicamos os termos “indígenas” e “ensino superior”, reduzindo o número de artigos para 30 (tabela 1).

Tabela 1 – Artigos identificados na base de dados SCIELO

PALAVRA-CHAVE: EDUCAÇÃO INDÍGENA		
	TÍTULO	ANO
1.	A Educação Matemática no Contexto da Etnomatemática Indígena Xavante: um jogo de probabilidade condicional.	2014
2.	Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena.	2014
3.	Participação e aprendizagem na educação da criança indígena.	2014
4.	Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro.	2016
5.	A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola.	2016
6.	Etnomatemática do Sistema de Contagem Guarani das Aldeias Itaty, do Morro dos Cavalos, e M'Biguaçu.	2016
7.	Apropriação de Práticas Discursivas da Matemática Escolar: considerações a partir de uma experiência de formação intercultural de educadores indígenas.	2017
8.	“Os alunos teriam que estudar para poder comprar comida”: a escola guarani como necessidade, obrigação e direito.	2017
9.	Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena.	2017
10.	Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar.	2017
11.	‘Mas Eles São Índios de Verdade?’: representações indígenas na sala de aula.	2018
12.	Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang.	2018
13.	Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da Escola Xakriabá.	2018
14.	Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios.	2019
15.	Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade.	2019

PALAVRA-CHAVE: EDUCAÇÃO INDÍGENA		
TÍTULO		ANO
16.	Educação na aldeia e escola indígena de Muã Mimatxi: o tehêy de pescaria de conhecimento.	2021
17.	O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM.	2021
18.	Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08.	2021
19.	"Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas.	2021
20.	A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais.	2021
21.	Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico.	2021
22.	Construções e desconstruções epistemológicas de/em uma pesquisa participante – um fazer coletivo com o povo Laklãnõ/Xokleng.	2022
23.	Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais.	2022
24.	Escolha de saberes a ensinar na escola indígena: dois casos guarani em São Paulo.	2022
25.	Presença indígena na universidade como retomada de território.	2023
26.	Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação	2023
27.	Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaiowá: interconexões entre o modo de ser indígena – ava reko – e o modo de ser não indígena – karai reko.	2023
28.	Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal.	2023
29.	Trajetória tupinambá na luta pela educação escolar indígena: o exemplo do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITP).	2023
30.	A Conquista Da Universidade: Ocupação Indígena Em Torno De Um Território Em Disputa.	2024

Fonte: elaboração dos autores, 2026

Dentre os 30 artigos identificados, após leitura, selecionamos 14 trabalhos que abordam especificamente a inclusão dos povos indígenas no ambiente universitário (tabela 2). Ao proceder às análises, identificamos 5 temas principais nos artigos selecionados: formação de professores indígenas; políticas públicas e legislação; inclusão e permanência no ensino superior; valorização e reconhecimento das epistemologias indígenas e metodologias interculturais.

Tabela 2 – Artigos selecionados e temas identificados na análise

Tema	Descrição	Artigos Relacionados
Formação de Professores Indígenas	Aborda a capacitação docente voltada para atender às especificidades culturais e educacionais das comunidades indígenas.	– Quando a Antropologia se defronta com a Educação: Formação de professores índios no Brasil (2013) – Políticas de formação e carreira docente indígena em contexto amazônico (2021)
Políticas Públicas e Legislação	Analisa os avanços e desafios na implementação de leis e políticas voltadas para a inclusão da temática indígena na educação básica e superior.	– A Lei nº 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola (2016) – Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios (2019) – Das ruas para os currículos: Precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08 (2001)
Inclusão e Permanência no Ensino Superior	Explora as lutas de estudantes indígenas para acessar e permanecer na universidade, enfrentando preconceitos e barreiras estruturais.	– Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade (2019) – O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à educação superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM (2021) – A conquista da universidade: ocupação indígena em torno de um território em disputa. (2024) – Inclusão indígena na educação superior: Perspectivas guarani e institucionais. (2022)
Valorização e Reconhecimento das Epistemologias Indígenas	Destaca a importância de legitimar e integrar os saberes tradicionais indígenas como parte do conhecimento acadêmico.	– Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena (2014) – Presença indígena na universidade como retomada de território (2023) – Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaioá: Interconexões entre o modo de ser indígena – ava reko – e o modo de ser não indígena – karai reko (2023).
Metodologias Interculturais	Propõe práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes indígenas e epistemologias ocidentais, respeitando as especificidades culturais.	– Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: La experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. (2018) – "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. (2021)

Fonte: elaboração dos autores, 2026

A pesquisa realizada revelou um panorama diversificado sobre a presença indígena no ensino superior brasileiro, com base na análise dos artigos selecionados. O tema central que emerge desses estudos é a inclusão dos povos indígenas no ambiente universitário, abordando aspectos como acesso, permanência, formação docente e valorização de seus saberes. Apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, persistem barreiras estruturais e epistemológicas que limitam o pleno protagonismo indígena nas universidades.

Dentre os temas identificados, concentraremos nossa discussão e análise nas políticas educacionais e epistemologias indígenas, buscando explorar a viabilidade de um diálogo genuíno entre essas dimensões no contexto do ensino superior. O objetivo é examinar como as iniciativas institucionais podem não apenas garantir

o acesso de estudantes indígenas, mas também promover a valorização de seus saberes tradicionais como parte legítima do conhecimento acadêmico, contribuindo para a construção de uma educação intercultural inclusiva e transformadora.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS: DIÁLOGO POSSÍVEL NO ENSINO SUPERIOR?

Iniciamos esta seção acreditando que o diálogo seja possível e que tenha sido iniciado. No entanto, muitas questões permanecem em aberto. Como podemos dialogar verdadeiramente se não estivermos em uma posição de equidade? Após mais de 500 anos de dominação dos povos indígenas, é desafiador criar um espaço aberto para o diálogo.

Com a intensificação do acesso de pessoas indígenas às universidades, além de se considerar a interculturalidade, é pertinente atentar-se ao diálogo entre as diferentes epistemologias e recriar espaços para essa troca de saberes, o que remete ao conceito de intercientificidade. Ayres, Brando e Ayres (2023, p. 11) destacam que “[...] embora apresentem uma identidade cultural e social semelhante dentro dos espaços em que circulam, possuem particularidades e especificidades intrínsecas à história de vida de cada um”.

Cumpramos ressaltar que a discussão sobre interculturalidade pode ser aprofundada a partir da perspectiva crítica de Catherine Walsh (2019), que propõe compreender esse conceito para além de sua dimensão normativa ou meramente institucional. Para a autora, a interculturalidade não se limita à convivência entre culturas ou à inclusão formal de grupos historicamente marginalizados, mas se constitui como um projeto político, ético e epistêmico que questiona as hierarquias de poder herdadas da colonialidade.

Retomando as políticas públicas voltadas para educação indígena, identificamos pesquisas que buscam analisar o processo de implementação. Ao realizar uma revisão histórica sobre a Lei 11.645 (Brasil, 2008), que atualizou a lei 10.639 (Brasil, 2003), Sá (2021) considera que, embora as reivindicações das militâncias indígena e negra, tenham se aproximado nas ruas, os caminhos trilhados por esses movimentos apresentam importantes especificidades.

Entre os indígenas, vê-se uma escolarização, de viés assimilacionista, imposta desde o século XVI; entre a população negra, observa-se um contingente alijado do sistema oficial de ensino até mesmo após a abolição da escravatura. De um

lado, portanto, surge a demanda pela diferença na educação, como forma de resistência ao aculturamento; de outro, emerge a reivindicação de uma educação igualitária, como condição para a cidadania (Sá, 2021).

A autora destaca as especificidades, diferenciando as pautas e lutas da população indígena e negra, por conta de processos distintos de vivência e enfrentamento do processo de colonização.

Com o propósito de analisar os dez anos da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino de História e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas no Brasil, com foco no estado de Mato Grosso, onde há uma diversidade significativa de povos indígenas, Ângelo (2019) avalia os avanços e desafios na implementação da lei nas escolas e universidades, destacando ações desenvolvidas para incluir a temática indígena nos currículos escolares, especialmente a Resolução Normativa nº 001/2013, do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, que nos últimos anos propôs ações de implementação da Lei nº 11.645/2008 no estado.

Para a autora, apesar da lei, a aplicação nas escolas ainda é limitada, com iniciativas pontuais em datas comemorativas, como o Dia do Índio. Nas universidades, a questão indígena tem sido tratada de forma marginal, com poucas disciplinas obrigatórias focadas na história e cultura dos povos indígenas. Ainda assim, há avanços em programas de formação de professores e em ações afirmativas, como o Programa de Inclusão Indígena (PROIND) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a criação de cursos de licenciatura intercultural na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), voltados para a formação de professores indígenas. Os resultados da pesquisa indicam que, apesar de alguns avanços, a implementação da lei ainda enfrenta resistências institucionais, falta de materiais didáticos e de recursos financeiros, além da necessidade de uma formação mais robusta de professores sobre a temática indígena (Ângelo, 2019).

Delmondez e Pulino (2014) discutem como as políticas multiculturais de educação no Brasil influenciam a identidade e a diferença no ensino indígena. As autoras reforçam que historicamente, a educação escolar indígena foi utilizada para a assimilação cultural, negando as identidades indígenas. Porém, atualmente, busca-se promover a valorização das diferenças culturais, preparando os povos indígenas para a negociação cultural e o reconhecimento de suas identidades. A análise foca nas tensões entre identidade e diferença, ressaltando a necessidade

de reconhecer a diversidade cultural de maneira crítica, de modo que a educação escolar indígena possibilite que os próprios indígenas construam suas metodologias de ensino, promovendo a continuidade de suas culturas dentro do contexto escolar.

Através de um estudo sobre a implementação da Lei n. 11.645 (Brasil, 2008) no estado do Rio de Janeiro, Russo e Paladino (2016) analisam a visão e as práticas dos professores da região do Grande Rio em relação à inclusão da temática indígena no currículo escolar. As autoras realizaram entrevistas, observação em sala de aula e questionários para avaliar como os docentes lidam com o conteúdo sobre os povos indígenas e sua história, suas análises demonstram que, apesar dos avanços legais, o ensino sobre os indígenas ainda é superficial e baseado em estereótipos, frequentemente restrito a atividades pontuais e comemorativas, como o Dia do Índio. O estudo também revela a falta de formação adequada dos professores sobre o tema e a escassez de materiais didáticos que abordem a diversidade e a realidade contemporânea dos povos indígenas.

Entre os desafios identificados estão a resistência institucional, a falta de recursos e o foco insuficiente na formação inicial e continuada de professores para lidar com a temática indígena. Russo e Paladino (2016) sugerem que uma abordagem mais crítica e consistente é essencial para superar estereótipos e integrar efetivamente a história e cultura indígena no ambiente escolar, promovendo uma inclusão mais significativa e transformadora.

No entanto, esse processo não deve se limitar à formação de professores indígenas, pois tal abordagem pode refletir uma visão limitada que ainda tenta “civilizar” os povos indígenas dentro de parâmetros ocidentais. É necessário ir além, ampliando o escopo para incluir a construção de modelos de desenvolvimento sustentável voltados às comunidades indígenas e uma educação básica que respeite e valorize suas culturas e modos de vida.

As diretrizes políticas da educação em uma perspectiva da educação intercultural se trata de um projeto social e cultural que tem o compromisso de viabilizar a superação de estruturas e cenários de dominação colonial que impedem a emancipação e o exercício dos direitos coletivos dos povos indígenas, em busca de sua autonomia educacional. Neste aspecto:

[...] o ensino superior intercultural emerge como estratégia para promover a participação democrática dessas comunidades e combater as diferentes

expressões de exclusão e discriminação vivenciadas não apenas no âmbito universitário, mas em cada um dos campos de ação dos quais, ainda hoje, elas têm pouca representação política e intelectual (Sanchez; Leal, 2021, p. 359).

As autoras mencionam a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES, 2018) que em consonância com o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda de Desenvolvimento adotada pela UNESCO (Agenda Educação 2030), propõe que os Estados promovam política de ampliação da oferta de educação superior, considerando políticas de ações afirmativas, com base em gênero, etnia, classe e capacidades diferentes, para garantir o acesso universal, a permanência e a titulação. Neste contexto, conforme o documento em análise

É preciso promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não é só incluir nas instituições de educação superior as mulheres, pessoas com deficiência, membros de povos indígenas e afrodescendentes e indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, senão transformá-las para que sejam social e culturalmente relevantes. Estas mudanças devem assegurar a incorporação nas instituições de educação superior das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais (CRES, 2018, p. 64).

O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à educação superior? Partindo deste questionamento, Pellegrini, Ghanem e Goés Neto (2021) investigaram a demanda dos povos indígenas brasileiros por educação superior, destacando o contexto de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste da Amazônia. Os autores analisam como esse direito, embora reconhecido como parte do direito humano à educação ao longo da vida, não é plenamente observado no Brasil, tanto no âmbito legal quanto na opinião pública.

Eles interpretam a reivindicação indígena à luz da descolonização e do protagonismo intelectual indígena contemporâneo, mostrando que o acesso à educação superior tem tensionado a estrutura hegemônica das universidades. Contudo, a oferta educacional, segundo os autores, é insuficiente frente à relevância política e demográfica da demanda indígena. Destacam experiências de licenciaturas alternativas oferecidas na região, que buscam modelos mais adaptados às realidades indígenas, mas que enfrentam desafios como a falta de

continuidade e adequação da oferta de cursos. A expansão de oportunidades educacionais é vista como essencial para responder às necessidades dos povos indígenas em termos de futuro autônomo e sustentável.

3 ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: DESAFIOS ESTRUTURAIS DA INCLUSÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR

Felipe Tuxá, antropólogo e primeiro professor indígena da Universidade Federal da Bahia (UFBA), analisa que a presença indígena nas universidades federais brasileiras tem crescido significativamente nas últimas décadas, impulsionada, sobretudo, pelas políticas afirmativas, como a Lei de Cotas: o número de estudantes indígenas passou de cerca de 6 mil em 2009 para aproximadamente 60 mil em 2021. Apesar desse avanço, persistem desafios importantes, especialmente relacionados ao isolamento, à falta de reconhecimento institucional e às dificuldades materiais e culturais enfrentadas por esses estudantes, fatores que podem impactar sua permanência e sucesso acadêmico. Com o tempo, houve melhorias, como a criação de coletivos indígenas, redes de apoio e programas institucionais, que contribuíram para fortalecer a experiência universitária. No entanto, a presença de docentes indígenas ainda é reduzida, o que mantém a invisibilidade e limita a incorporação de perspectivas e demandas específicas. Além disso, há o risco de tratar a presença indígena de forma simbólica ou homogênea, desconsiderando a diversidade entre os povos. Nesse contexto, destaca-se a importância de ampliar a representatividade e reconhecer a universidade como um espaço plural, capaz de acolher diferentes epistemologias e trajetórias (Cruz *et al.*, 2023).

Mediante a reivindicação de acesso e permanência de povos indígenas no ambiente universitário. Machado (2024) se propõe a fazer uma análise sobre a presença de pessoas indígenas na academia, bem como compreender a forma que esses estudantes vêm conquistando esse território. Para o autor, a presença dos indígenas nas instituições de ensino superior, ocupando o espaço acadêmico e científico que lhes foi negado desde a criação das universidades em nosso país, é uma possibilidade de avançar na transformação desses espaços.

Embora a formação de quadros de intelectuais indígenas na academia represente uma grande revolução dos últimos tempos no pensamento acadêmico brasileiro, é preciso ressaltar que os saberes acumulados milenarmente pelos povos indígenas devem ser reconhecidos como conhecimento capaz de fortalecer

a identidade e a cultura desses povos, ou seja, não obstante a presença da universidade na vida dos indígenas contribua para o papel de agente auxiliar na formação intelectual desses indivíduos, é necessário reconhecer que seu papel é aproximar os saberes e não exercer e/ou obedecer a um comando epistêmico único (Machado, 2024). Nesta perspectiva podemos considerar que

É visível que muitos/as indígenas pesquisadores/as já se deram conta de que a Universidade até pode negociar conteúdos, mas não os modos de fazer educacional diferente, ou seja, os modos de produzir e transmitir conhecimentos, com implicações diretas nos contextos nos quais se efetiva sua produção e transmissão. Desta forma, até mesmo os modos de conhecer terão de ser confrontados. O desafio para os indígenas será questionar os vários campos do conhecimento, pensar em como avançar o saber indígena em sua presença no espaço escolar, fazer outras antropologias, para se espriar pelos ambientes de formação acadêmica ao mesmo tempo em que o diálogo com conhecimentos da sociedade nacional deve ser preservado, inclusive como forma de ampliação destes referenciais (Lourenço; Pereira, 2023, p. 15).

A presença dos indígenas no ensino superior incontestavelmente representa um avanço sem precedentes, pois, a partir de seus posicionamentos fundamentados em seus saberes culturais, atuam para desconstruir e contestar a posição subalterna e marginalizada que esses povos ocuparam na história oficial do Brasil e na trajetória das universidades de nosso país.

Embora a presença indígena no ambiente universitário seja cada vez mais frequente, além dos desafios epistemológicos, há outros entraves a serem superados. De acordo com Ayres et al as principais barreiras enfrentadas estão relacionadas à

[...] transição de moradia e modo de vida, ressaltando a ausência dos seus familiares e as dificuldades financeiras a que estão submetidos, visto que muitos contribuem com o sustento da família que permanece na terra indígena. Além disso, destaca-se a dificuldade de acompanhar algumas disciplinas pela ausência de uma formação inicial estudantil ocidental sólida; a barreira linguística existente em virtude de o português não ser a primeira língua de alguns, o que dificulta seu completo domínio; e sobretudo o preconceito enfrentado (Ayres; Brando; Ayres, 2023, p. 14).

Outro tema que merece ser tratado é questão do ingresso dos povos indígenas através de processo seletivo. Costa e Carniel (2022) apresentam a experiência da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que apesar de não ter aldeias ou

territórios indígenas no município, conta com a presença de pessoas indígenas que habitam ou estão de passagem pela cidade. Pessoas das etnias Guarani e Kaingang que vivem no município, se tornaram universitários da UEM, ao ingressaram por meio do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná – um processo seletivo voltado à abertura de vagas suplementares para estudantes indígenas nas oito universidades públicas do estado.

Os autores mencionam que o estado do Paraná foi um dos pioneiros na regulamentação de leis estaduais voltadas à inclusão de indígenas nos cursos de graduação. O processo seletivo ocorre anualmente desde 2002, quando teve a sua primeira edição sediada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), fruto de uma política de ação afirmativa de âmbito estadual, regulado pela lei estadual n. 13.134/2001. Na percepção de Costa e Carniel (2022) embora o processo de acesso e permanência da população indígena represente “[...] uma abertura para o diálogo que possibilita micro desestabilizações, [...] são efetuadas alianças parciais, buscadas por ambas as partes, que se apresentam como perspectivas que contrastam, conflitam e operam modos de conhecer irredutivelmente diferentes”.

Os artigos investigados buscam, em sua maioria, evidenciar avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. O ingresso de estudantes indígenas nas universidades tem gerado profundas tensões e desestabilizações no ensino superior, o que envolve o questionamento das estruturas burocráticas e a necessidade de repensar e consolidar novas disciplinas, conteúdos curriculares, grupos de pesquisa e métodos de avaliação de aprendizagem. Sanchez e Leal (2021) destacam que a formação superior de professores indígenas fortalece uma luta política histórica dos povos originários, todavia alertam que

[...] apesar da aprovação de leis, políticas e programas institucionais no decorrer do ensino superior intercultural, não se tem garantido, em termos de participação acadêmica, o acesso dos povos indígenas às instituições universitárias, pois, mesmo com avanços na quantidade de cotas ofertadas e abertura de cenários que, anteriormente, eram considerados distantes e alheios das suas realidades, para grande parte deles esse objetivo continua sendo difícil de alcançar (Sanchez; Leal, 2021, p. 372).

Storch e Tamboril (2021) reforçam que embora as legislações brasileiras garantam aos povos indígenas uma formação docente específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, na prática, esses direitos nem sempre se efetivam, causando prejuízos para o desenvolvimento dos processos educacionais e formativos

destinados a eles. Ao pesquisarem políticas de formação e carreira docente indígena em contexto amazônico, perceberam avanços, como a priorização da contratação de professores e professoras indígenas para o atendimento da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir do concurso específico para indígenas; o plano de carreira garantido em lei para docentes indígenas; a criação de um Conselho Estadual de Educação Indígena, instituído por lei; e a criação do cargo de professor sabedor³. Entre os aspectos negativos destacam: o desconhecimento e a falta de interesse por parte dos(as) gestores(as) do estado com relação às especificidades da EEI; as burocracias das políticas educacionais e formativas indígenas e por parte da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc).

Kawakami (2019) aborda a presença dos povos indígenas nas universidades públicas brasileiras, destacando o impacto dessa inclusão nas estruturas curriculares e epistemológicas tradicionais, que são eurocêntricas e racializadas. A autora questiona se a ampliação do número de estudantes indígenas pode trazer novas formas de conhecimento e desestabilizar as estruturas estabelecidas. A autora argumenta que as universidades públicas brasileiras ainda operam sob uma matriz epistemológica ocidental e eurocêntrica, e que a presença indígena ampliada nas últimas décadas oferece uma oportunidade para romper com essas estruturas. Ela defende uma transformação curricular para além da inclusão superficial ou folclórica dos saberes indígenas, visando uma verdadeira interculturalidade. Isso implicaria não apenas a revisão de conteúdos, mas a valorização da diversidade epistemológica e o reconhecimento da autoridade intelectual indígena, criando espaços para novos arranjos e significados no ambiente acadêmico.

Santos, Piovezana e Narsizo (2018) descrevem a experiência da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Uno Chapecó) na formação de professores indígenas Kaingang através das licenciaturas interculturais, desenvolvendo uma proposta pedagógica inspirada em Paulo Freire. A proposta buscou atender às particularidades culturais e sociais das comunidades indígenas, enfatizando a valorização da cultura e da língua indígena, promovendo o diálogo intercultural e a inclusão dos saberes tradicionais. A metodologia adotada resultou na formação de educadores capacitados para atuar em suas próprias comunidades,

³ “Professor sabedor”, um profissional conhecedor da história e cultura de seu povo que vem contribuindo significativamente com as escolas indígenas, com vistas à preservação e valorização dos saberes tradicionais, culturais e linguísticos (Storch; Tamboril, 2021, p.6)

contribuindo para a redução da evasão escolar e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

Segundo dados do IBGE e do Inep, o total de alunos indígenas foi de 9.764 em 2011 para 46.252 em 2021. Os estudantes universitários indígenas representam 3,3% das mais de 1,4 milhão de pessoas que se declaram indígenas no país (IBGE, 2022). Em relação ao total de estudantes no ensino superior, 0,5% são indígenas. No que tange a presença e representatividades de professores indígenas nas instituições de ensino superior, não identificamos dados que apontem aumento significativo.

Recentemente, em 2023, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) lançaram o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que se destaca como uma importante política pública voltada para a formação de professores indígenas, atuando na promoção da equidade no ensino superior.

Esse programa oferece oportunidades de formação inicial e continuada a professores das redes públicas, incluindo aqueles das comunidades indígenas, reforçando a necessidade de adequar a educação à realidade sociocultural desses povos. O PARFOR equidade é uma iniciativa que viabiliza garantir que os docentes indígenas tenham acesso a uma formação qualificada, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas, e contribuindo para a construção de uma educação intercultural. Através desse programa, busca-se não apenas inserir os indígenas no ambiente acadêmico, mas também capacitá-los para que sejam protagonistas na condução de suas escolas e na valorização de seus saberes, enfrentando os desafios da educação básica nas comunidades indígenas e promovendo a autonomia e a preservação cultural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços discutidos ao longo deste trabalho, um dos maiores desafios ainda é a dificuldade de articular as políticas públicas educacionais com a epistemologia indígena. A implementação de ações afirmativas, como as cotas e os cursos de licenciatura intercultural, representa um avanço importante, porém, essas iniciativas frequentemente esbarram em barreiras institucionais e epistemológicas que limitam sua efetividade. Embora assegurada por políticas públicas, a

formação superior dos indígenas muitas vezes não contempla as particularidades de seus modos de conhecer, transmitir e valorizar o conhecimento.

Os artigos selecionados proporcionaram um panorama abrangente sobre a temática, com autores que analisam tanto os avanços quanto os obstáculos que os indígenas ainda enfrentam no ensino superior brasileiro. A pesquisa bibliográfica permitiu identificar lacunas e avanços institucionais, destacando a importância do diálogo intercultural e da valorização dos saberes tradicionais indígenas dentro das universidades. Ao longo deste trabalho, os estudos revisados contribuíram para a fundamentação teórica das discussões, fornecendo subsídios para uma análise crítica das políticas e práticas educacionais voltadas para os povos indígenas.

As políticas públicas de educação no Brasil, em sua maioria, estão ancoradas em uma matriz epistemológica ocidental que desconsidera os saberes tradicionais e as cosmovisões dos povos indígenas. Essa desconexão entre a educação formal e os conhecimentos milenares das comunidades indígenas torna o desafio não apenas de acesso, mas de adaptação e validação de seus saberes no ambiente acadêmico. Embora programas como o PARFOR e outras iniciativas de equidade estejam em curso, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta dificuldades para promover um diálogo genuíno entre a epistemologia indígena e as estruturas educacionais convencionais.

É aqui que surge uma proposição revolucionária: o ensino superior brasileiro tem muito mais a aprender com os povos indígenas do que a oferecer-lhes. As pedagogias indígenas, baseadas na equidade, no profundo senso de comunidade, no respeito à mãe terra, na diversidade, espiritualidade e conhecimento holístico, podem ensinar-nos práticas que desafiam as estruturas atuais. Em contraste, nossas universidades muitas vezes perpetuam o culto à excelência e à competição- questionável desde o processo seletivo, como o vestibular, até a separação disciplinar do conhecimento e a hierarquia entre atores universitários.

O diálogo precisa ser mais profundo, indo além da simples formação de professores indígenas, incluindo a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável para esses povos, além de uma educação básica que apoie e valorize seu desenvolvimento de maneira autêntica. Isso demanda um esforço contínuo e crítico para assegurar que as políticas públicas não apenas incluam os indígenas no ensino superior, mas também valorizem e incorporem suas formas de saber. Sem essa articulação entre política pública e epistemologia indígena, corremos

o risco de perpetuar a marginalização desses povos, ao invés de contribuir para sua emancipação e protagonismo intelectual.

Nesse contexto, a inclusão e representatividade de professores indígenas no ensino superior despontam como pilares fundamentais para a transformação necessária, pois a presença de docentes indígenas nas universidades vai além de uma questão de equidade; é um elemento estratégico para promover um ambiente verdadeiramente intercultural. Professores indígenas trazem perspectivas únicas, enraizadas em suas tradições e vivências, contribuindo para a construção de currículos que dialoguem com os saberes ancestrais, como também desempenham um papel crucial como agentes de mudança, incentivando o reconhecimento e a valorização da diversidade epistemológica dentro das instituições de ensino.

Para que as universidades sejam verdadeiramente inclusivas e interculturais, é preciso um compromisso profundo com a transformação curricular e pedagógica, permitindo que as comunidades indígenas preservem e promovam suas culturas, enquanto se beneficiam das oportunidades proporcionadas pela educação formal. A representatividade indígena entre professores e gestores acadêmicos não é apenas um símbolo de inclusão, mas uma ferramenta essencial para garantir que as universidades avancem rumo a uma educação que seja, de fato, plural, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ÃNGELO, F. N. P. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216733>

AYRES, A. D.; BRANDO, F. R.; AYRES, O. M. Presença indígena na universidade como retomada de território. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, e280060, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280060>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras

providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRES). Declaração da CRES 2018. *CRES 2018*, Córdoba, 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Port-CRES.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026.

COSTA, S. D. F.; CARNIEL, F. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guaranis e institucionais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 27, e270019, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270019>

CRUZ, F. S. M.; RIBEIRO, J. M. R.; NONATO, V. S.; SCANAVACA, R. P.; VEIGA, R. I.; LARA, A. E. M. “Letalidade branca”: antropologia, educação e universidade. Uma entrevista com Felipe Tuxá. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 393-408, 2023. DOI: <https://doi.org/10.70845/2572-3626.1400>

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 632–641, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/JPr6WQqL4wq8YHLdQP5c9J/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. IBGE, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2026.

KAWAKAMI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240006, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240006>

LOURENÇO, R.; PEREIRA, L. M. Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaiowá: interconexões entre o modo de ser indígena- ava reko - e o modo de ser não indígena- karai reko. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 66, e201335, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/16789857.ra.2023.201335>

MACHADO, T. L. A conquista da universidade: ocupação indígena em torno de um território em disputa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e47594, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469847594>

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. [Série Traçados, n. 2]. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED; Museu Nacional; UFRJ, 2012.

PELLEGRINI, D. P.; GHANEM, E.; GÓES NETO, A. F. O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à educação superior? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e118188, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236118188>

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>

SÁ, A. P. D. S. D. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e20654, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469820654>

SANCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Licenciatura em Educação Básica Intercultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357–375, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4446>

SANTOS, J. A.; PIOVEZANA, L.; NARSIZO, A. P. Propuesta de una metodología intercultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189–204, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3423>

STORCH, C. A. A.; TAMBORIL, M. I. B. Políticas de formação e carreira docente indígena. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 41, e225569, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003225569>

WALSH, Catherine Walsh. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>

Sobre os autores:

Mylene Cristina Santiago: Pós-Doutora pela Universidade de Genebra (Suíça). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **E-mail:** mylenesantiago87@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2769-8421>

Abdeljalil Akkari: Pós-Doutor pela Universidade de Baltimore (Estados Unidos). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. Professor da Universidade de Genebra. Atua como consultor da UNESCO e de outras organizações internacionais. Desenvolve estudos sobre desigualdades educacionais, educação comparada e conexões entre culturas, multiculturalismo e educação. **E-mail:** djalil98@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4396-2635>

Recebido em: 20/04/2026

Aprovado em: 20/07/2026