

Proposições para a permanência de discentes indígenas na universidade em face do currículo a partir de um estudo de casoⁱ

Antônio Hilário Aguilera Urquizaⁱⁱ

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande – MS, Brasil

lattes.cnpq.br/8582796165061936

 orcid.org/0000-0002-3375-8630

hilarioaguilera@gmail.com

Joelma Boaventura da Silvaⁱⁱⁱ

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador - BA, Brasil

lattes.cnpq.br/2223262046618158

 orcid.org/0000-0002-7582-6662

jbomfim@uneb.br

Para citar artigo:

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário;
SILVA, Joelma Boaventura da.
Proposições para a permanência de
discentes indígena na universidade
em face do currículo a partir de um
estudo de caso. **PerCursos**,
Florianópolis, v. 26, e0502, 2025.

 <http://dx.doi.org/10.5965/19847246262025e0502>



Proposições para a permanência de discentes indígenas na universidade em face do currículo a partir de um estudo de caso

Resumo

O presente artigo incide sobre a educação superior indígena no Brasil. O objetivo é apresentar algumas proposições para a viabilidade da permanência de discentes indígenas nas universidades. Utiliza-se uma abordagem de natureza qualitativa, baseada em revisão de literatura e em estudo de caso realizado com discentes matriculados na Universidade do Estado da Bahia entre 2015 e 2020. O estudo de caso está inserido na pesquisa em sede de doutoramento na Universidade Federal da Bahia - UFBA, denominado "Povos Originários em universidade multicampi: vivências acadêmicas e processos de reterritorialização". Conclui-se que, apesar do acesso de povos originários à educação superior ser uma realidade no Brasil, existem dificuldades quanto à adequada permanência de discentes indígenas. Dessa maneira, as proposições trazidas no artigo são oportunas e, se implementadas, podem melhorar a educação superior de forma geral.

Palavras-chave: educação superior indígena; permanência; discente indígena; currículo.

Proposals for the retaining of indigenous students at the university in terms of the curriculum: a case study

Abstract

This article focuses on indigenous higher education in Brazil. The objective is to present some proposals for enabling the indigenous population to remain in universities. The article has a qualitative approach, based on a literature review and a case study carried out with students enrolled at the State University of Bahia between 2015 and 2020. The case study is part of the doctoral research developed at the Federal University of Bahia - UFBA, called "Indigenous peoples at a multi-campus university: academic experiences and reterritorialization processes". The analyzes lead to the conclusion that although access of indigenous peoples to higher education is a reality in Brazil, there are difficulties in ensuring the adequate retention of Indigenous students. Therefore, the proposals presented in the article are timely and, if implemented, could improve higher education in general.

Keywords: indigenous higher education; permanence; indigenous students; curriculum.

1 Introdução

O Brasil abriga em seu território um contingente de povos originários bastante significativo, pois são 1.693.535 indígenas, segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022). Em termos de diversidade, a cifra é de 305 etnias (Chaves, 2019) em um universo de 274 línguas (FUNAI, 2020). Esses dados estatísticos impactam na educação superior, especialmente porque “em 2021, apenas 428 dos mais de 483 mil professores de ensino superior eram indígenas” (Dias, 2023, p. 1). Pode-se dizer que a pouca presença docente indígena é um dos desafios a ser enfrentado, mas que tem raízes no acesso e na permanência desses povos à/na universidade. Dessa maneira, percebe-se que a temática é atual e relevante.

A motivação para a escrita deste trabalho decorre da pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento – PPGDC na Universidade Federal da Bahia – UFBA, por meio de um estudo de caso sobre a vivência de acadêmicos indígenas na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, uma instituição *multicampi*. Em que pese ser um estudo de caso, a produção de dados foi bastante rica e permitiu identificar alguns desafios enfrentados por aquela Instituição de Ensino Superior - IES, os quais também ocorrem em outras universidades e que se encontram descritos na literatura pertinente. A partir da análise dos dados advindos do estudo de caso foi possível formular um leque de proposições para a melhoria da permanência indígena naquela IES. Parte dessas proposições pode ser generalizada e servir de reflexão para a educação superior indígena. Para o presente artigo, foram escolhidas proposições diretamente vinculadas ao currículo. Observa-se, assim, que o artigo é inovador e interdisciplinar, por debruçar-se sobre conceitos da área de Educação, como currículo e permanência; e da área de Antropologia (indígenas), além de compartilhar experiência de pesquisa e contribuir para a produção de referências.

O artigo está amparado numa abordagem de natureza qualitativa com procedimento de revisão de literatura articulada com o mencionado estudo de caso que teve como instrumentos metodológicos, dois questionários em versão online.

O estudo realizado foi de caso único na modalidade incorporado, que frequentemente é utilizado para perseguir propósitos explanatório, exploratório ou

descritivo (Yin, 2001, p. 23). Dessa forma, debruçou-se sobre unidades de análise distintas, mas interligadas, a saber: dois *campi* universitários; discentes indígenas cotistas; discentes indígenas não cotistas; cursos de graduação de oferta regular e especial. Esse tipo de estudo de caso ajudou a determinar se as proposições de uma teoria estavam adequadas à pesquisa realizada ou se algum outro conjunto alternativo de informações poderia ser mais relevante (Yin, 2001), além de significar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção de teoria.

O lapso temporal do estudo foi de 2015 a 2020. Trabalhou-se também com os dados estatísticos fornecidos pela Secretaria de Avaliação Institucional - SEAVI da UNEB. Os participantes do estudo foram discentes indígenas de dois *campi*, localizados nas cidades de Salvador e Paulo Afonso. O total de discentes indígenas em sede de graduação na UNEB no período pesquisado era de 335 pessoas correspondendo a 1,1% das matrículas. Desse total, 104 eram discentes indígenas não cotistas que frequentam a LICEEI em dois *campi* distintos (*Campus VIII* – Paulo Afonso e *Campus X* – Teixeira de Freitas) e 231 adentraram à universidade por cotas étnico-sociais correspondendo a apenas 0,8% do total geral de cotistas.

A escolha de dois *campi* da UNEB para *lôcus* da pesquisa foi feita a partir dos seguintes critérios: a) a proximidade geográfica de grandes comunidades indígenas com o *campus VIII* – Paulo Afonso; b) os dois maiores contingentes de cotistas indígenas por *campus* (*campi I* e *VIII*, Salvador e Paulo Afonso, respectivamente); c) a existência do curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena (LICEEI) no *campus* de Paulo Afonso, como uma das formas de acesso à educação superior para além das cotas raciais específicas. A delimitação espacial equivaleu a 8,3% dos municípios em que a UNEB se faz presente, e simultaneamente, correspondendo a 17,2 % dos 30 departamentos dessa IES.

Para a produção de dados foram empregados dois questionários *online*. A sua divulgação foi feita através de lista de turmas, *e-mail* de coordenação de cursos e redes sociais de centros acadêmicos, portanto, os respondentes aderiram espontaneamente à pesquisa.

O primeiro questionário teve uma maior quantidade de questões com múltiplas escolhas. Foi composto por 31 perguntas, sendo algumas delas desdobradas em

subquestões. A predominância de questões de múltiplas escolhas possibilitou traçar um perfil dos respondentes e quantificar algumas variáveis. No primeiro questionário foi inserida uma pergunta sobre o interesse do respondente em participar no questionário de refinamento. Em caso afirmativo, o respondente informava seu e-mail. Dentre 21 respondentes do primeiro questionário, nove deles concordaram em contribuir para o refinamento dos dados via um segundo questionário.

O questionário de refinamento (segundo questionário), composto de 25 questões, tinha um número maior de questões abertas. Salienta-se que ambos os questionários foram acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e respondidos durante o primeiro semestre de 2022 e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em outubro de 2021.

Predominou o sexo feminino entre os respondentes e dez etnias fizeram parte da pesquisa, a saber: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Katokinn, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Pataxó, Tuxá e Xucuru- Kariri, localizados nos estados da Bahia, Pernambuco e Alagoas. A faixa etária dos partícipes está entre 18 e 25 anos, sendo a maioria matriculada em curso matutino, excetuando-se as matrículas da LICEEI que atendem à pedagogia da alternância. Os cursos que fizeram parte do estudo de caso são os bacharelados em Direito, Nutrição e Engenharia de Pesca, além das licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Intercultural Indígena.

Os dados produzidos através dos questionários (instrumentos metodológicos) foram analisados à luz da revisão de literatura e serviram de base para elaborar as proposições de melhoria para a permanência indígena na UNEB.

Duas seções principais estruturam este artigo. A primeira faz uma breve descrição da educação superior indígena no Brasil, e a segunda apresenta de forma detalhada as proposições elaboradas com ênfase na discussão curricular. O caráter do texto não é conclusivo, mas permite ampliar a discussão sobre a temática e estimular novas pesquisas e estudos correlatos.

2 Descrevendo a educação superior indígena – ESI

A educação superior indígena - ESI pode ser pensada a partir de dois balizadores: o acesso e a permanência discente. Embora o enfoque deste trabalho recaia sobre a permanência, é impossível não tratar sobre o acesso. Portanto, uma breve digressão sobre a história da ESI, tomando o século passado como lapso temporal inicial, é necessária.

No século XX, a Educação superior brasileira expandiu com a criação de várias instituições como: a Universidade no Paraná – UFPR (1912); a Universidade de São Paulo – USP (1934); a Universidade do Distrito Federal – UDF (1935); a Universidade Federal da Bahia – UFBA (1946); a Universidade de Brasília – UNB (1961); Refundação da Universidade de Manaus como Universidade do Amazonas – UFAM (1962).

Apesar de toda a expansão descrita, até a década de 1960, não havia nenhuma iniciativa governamental de oferta de vagas para os povos originários na universidade. Existiam iniciativas individuais de membros de comunidades indígenas, através da concessão de auxílio financeiro por parte da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, para alguns estudantes indígenas, mas sem um processo seletivo amplo e aberto.

A partir da década 1970, percebe-se a presença dos povos originários na luta por acesso à universidade através da “união de diferentes povos que começam a se organizar, politicamente, em defesa de seus direitos, sobretudo em relação à terra” (Guerra, 2015, p. 98). Essa década marca o protagonismo indígena no Brasil através das assembleias indígenas regionais e nacionais apoiadas pelo Conselho Indigenista Missionário- CIMI (Baltazar, 2013). Percebeu-se o senso de solidariedade das lideranças indígenas constituindo a união e o espírito corporativo entre povos para as mobilizações indígenas (Baltazar, 2013), contribuindo para a conquista do acesso à educação superior no século XXI, ainda que, de início, a educação básica tenha sido o foco.

É no século XXI, através de iniciativas de IES no Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, quanto à reserva de vagas para indígenas e, em 2005, em nível federal com a criação do Programa de Licenciatura Indígena – PROLIND, que o acesso de acadêmicos indígenas foi se consolidando. Em 2012, estabelece-se o marco legal da reserva de vagas

na universidade para grupos vulneráveis, através da Lei 12.711, de 28 de agosto de 2012 (Brasil, 2012).

Segundo Martins e Knapp (2021), o início da década de 2000 é marcado pela oferta de bolsa de estudos por parte da FUNAI para indígenas de escolas públicas e particulares, o que certamente contribuiu para a permanência daqueles discentes indígenas que haviam acessado o ensino superior, sem a existência de uma política nacional para tanto.

Através de diversas forma de acesso, eis que os povos originários estão no ambiente acadêmico, seja nos cursos de oferta especial, como as Licenciaturas Interculturais Escolares Indígenas – LICEEI, capitaneadas pelo PROLIND; seja nos cursos regulares por intermédio das cotas, de seleção própria (vestibulares) ou pelo exame nacional do ensino médio – ENEM. Esses povos chegaram à universidade. Resta perguntar como então ocorre a permanência deles nesse espaço acadêmico.

2. 1 Currículo versus permanência

A permanência de acadêmicos indígenas em processos formativos da graduação é impactada por questões curriculares; diálogo cultural; natureza de cursos; modelos convencionais de universidade; perspectiva epistemológica; e formação docente. Esses são alguns dos desafios enfrentados e a enfrentar dentro da universidade.

Sobre a perspectiva curricular, Souza (2019) ensina que existem elos entre currículo e permanência discente indígena que estão para além da garantia de uma vaga, pois de fato, “os estudantes cotistas, negros e indígenas, são sempre relacionados com a Pró-reitoria de ações afirmativas. É como se o ingresso desses estudantes se resumisse à sua entrada na universidade” (Souza, 2019, p. 137), esquecendo-se de refletir sobre a estrutura de produção e disseminação de conhecimento e a alteração de programas e grades curriculares (Souza, 2019). A presença de discente indígenas exige que a universidade redesenhe o currículo, a partir da revisão de conceitos, valores, posturas, modelos pedagógicos numa busca por uma melhor compreensão das diferentes realidades, daquela que se está acostumados a viver (Bergamaschi *et al.*, 2013).

Com base em Freire *et al.* (2010, p. 149), “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e

sobre o político”, servindo como elemento discursivo da política educacional, especialmente para os grupos sociais dominantes. Na concepção de Sacristán (2000), o currículo deve expressar o equilíbrio de interesses e forças orbitantes sobre o sistema educativo num dado momento, portanto o currículo é temporal.

Entendendo que a cultura compõe o currículo, admite-se que a universidade tenha dificuldade “em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados” (Brand *et al.*, 2010, p. 117). Para Vieira (2013), os indígenas são vistos como indivíduos ou coletividades desprovidos de saber e cultura, “marginalizando” assim os saberes tradicionais ante uma educação regular formal. Desta maneira, é importante repensar, em profundidade, o sentido da relação entre a universidade, a cultura e as diferentes identidades étnicas (Pereira, 2010). Um dos caminhos pode ser a recriação do “conceito de disciplina, reconhecendo-a, portadora não só de conteúdo, mas também de história e cultura, de sentidos éticos, morais e políticos” (Pereira, 2010, p. 35).

A discência indígena provoca uma tensão quanto ao conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas para além da condição única ocidental de compreensão e concepção de mundo (Brand *et al.*, 2010), alijando as demais culturas e formas de vida social. Corroborando essa autoria, alerta-se para a necessidade de diálogo entre as culturas e partilha de conhecimentos, pois o “colonialismo minou o conhecimento do outro” (Faria, 2020, p. 102). Para compartilhar conhecimentos, faz-se necessário admitir que o saber tradicional está associado à figura de guardiões de tradições locais, que têm acesso privilegiado a “verdades formulares” (Lifschitz, 2011), que não necessitam ser comprovadas, nos moldes da ciência moderna, mas se manifestam em suas interpretações e práticas através de “curandeiros, mágicos e funcionários religiosos [...] portadores desse saberes, intransferíveis, porém consubstanciais a toda a comunidade por constituírem o elo emocional com seu passado e com sua identidade” (Giddens, 2001, p. 102).

A discussão sobre currículo incide sobre a adequação dos cursos regulares, aqueles que não são licenciaturas específicas para formação de professores e professoras indígena. Para tais cursos, os projetos ou programas respaldados em concepções interculturais são uma possibilidade significativa (Souza, 2019). É importante pensar em

projetos pedagógicos nos cursos regulares das universidades que aderem às ações afirmativas, para que possam contemplar o diálogo, a articulação e o intercâmbio de saberes/conhecimentos/epistemologias, moldando assim a interculturalidade (Souza, 2019). Neste sentido, merece destaque “a carga de preconceito abrigada nas estruturas acadêmicas, nas propostas pedagógicas e curriculares e nos indivíduos” (Bergamaschi et al., 2013, p. 42). Para Aguilera et al (2011) existe, muitas vezes, uma inabilidade dos docentes em gerenciar, pedagogicamente, a convivência entre indígenas e não indígenas, entre as cosmovisões, culturas, diferenças de modos de vida e metodologias na produção do conhecimento.

A ausência de espaço de acolhimento ou convivência dentro da universidade traz reflexões importantes sobre a inclusão de discentes indígenas, em especial, na percepção de Bourdieu (2001), ao indicar que se “instauram práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis no duplo sentido de contínuas, graduais, sutis e insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (Bourdieu, 2001, p. 483). Desse contexto decorre a exclusão por dentro, ou seja, aquela que se estabelece de forma quantitativa, via de regra, mas que se reveste do “mal-estar” que a presença desses discentes causa no corpo docente, nos demais discentes, no corpo técnico, desembocando numa inclusão precária, parcial, não substancial.

O espaço indígena na universidade merece atenção especial, pois a presença de discentes indígenas em território universitário é mais do que estar fisicamente, é ocupá-lo social e etnicamente. Os povos originários, através de seus corpos étnicos, logo, territórios de pertencimento cultural, podem manifestar sua pertença, sua impressão/marca social no território e na resistência política.

Os modelos de universidades convencionais, maioria no país, não assimilaram as diferenças de várias ordens trazidas pelo novo alunado cotista. Neste sentido, o Brasil estabeleceu, através da Portaria nº 350, de 2024, um grupo de trabalho para a criação da universidade indígena (Brasil, 2024). Talvez, a partir de um modelo próprio e apropriado venha a se criar mais um capítulo no avanço deste setor educacional.

Relatos de experiências exitosas em universidades trazem esperança para a permanência indígena. A experiência da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP é

a criação de um espaço indígena dentro daquela IES, inicialmente denominado de “Projeto Oca”, depois nomeado de “Casa dos Saberes Ancestrais”. Tal espaço coincide com o primeiro vestibular indígena daquela universidade em 2018. A ideia era “criar um espaço de diálogo que marque a presença indígena no *campus*, num encontro com os saberes, práticas e poéticas indígenas” (Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 63).

No Estado de Mato Grosso do Sul, encontra-se outro exemplo exitoso de espaço indígena universitário. Em 2005, quatro instituições de ensino superior se articularam em torno de um projeto denominado “Rede de Saberes” para “favorecer a permanência dos/das acadêmicos/as indígenas na universidade, através do incentivo à pesquisa, minicursos, monitoria, palestras e eventos sobre a temática indígena” (Brand *et al.*, 2010, p. 104). O tempo passou, mudanças vieram, mas cada uma das IES mantém, ao seu modo, o “Rede de Saberes”, propiciando acolhimento e encorajando os discentes indígenas a permanecerem na academia.

Os exemplos acima reiteram a ideia de implantar locais indígenas na Universidade para “mostrar para a Universidade não Indígena que existe uma Universidade Indígena na verdade” (Oliveira Júnior; Wunder, 2020, p. 67). Desta forma, apresentou-se um breve panorama do contexto das dificuldades relacionadas com a permanência indígena com base na literatura pertinente e na pesquisa de doutorado mencionada.

3 Proposições para viabilidade da permanência

No questionário de refinamento, utilizado durante o estudo de caso que é fundante deste artigo, houve espaço para questões vinculadas ao currículo. Uma das perguntas foi: Quais conteúdos relacionados à temática indígena são trabalhados em seu curso? O total de 81% respondeu que os cursos não têm contemplado as temáticas indígenas. Outros 19% indicaram a necessidade de adequação e mencionaram os seguintes temas como estudados, ainda que parcamente: História da Cultura Afro e Indígena; Currículos, Cultura e História pré e pós colonização; Saúde indígena; Territorialidade; e Movimento indígena. A LICEEI preponderou com 11 respostas positivas. Na sequência, o curso de Pedagogia no *Campus VIII* aparece com três respostas positivas,

sendo seguido pelos cursos de Direito dos *Campi* I e VIII, com duas respostas cada. Essas respostas conectam os conteúdos aos cursos e, conseqüentemente, aos currículos.

O estudo de caso realizado mostrou que nem todos os cursos apresentam conteúdos que se relacionam com os saberes e *modus vivendi* indígena. Há um distanciamento em muitos cursos entre a disposição dos conteúdos; das referências nas ementas das disciplinas e o contexto das comunidades indígenas. Mencionam-se alguns exemplos que ajudam a entender tal distanciamento, o que se reflete na necessidade de adequar os currículos de cursos.

O primeiro exemplo é a constatação que os temas currículo, cultura e história pré e pós colonização foram parcamente citados por discentes da Licenciatura Intercultural Escolar Indígena - LICEEI, no *campus* VIII da UNEB, em Paulo Afonso, e não constaram nas demais licenciaturas pesquisadas. Por se tratar de uma licenciatura voltada para a formação de professores indígenas, a mesma deveria discutir amplamente tais temas.

Uma segunda constatação é que o tema da saúde indígena na graduação em Nutrição, do *campus* I em Salvador, foi trabalhado sem aprofundamento, segundo os respondentes. Outro tema que surpreende pela baixa menção é o do movimento indígena no bacharelado em Direito, *campus* VIII, tendo em vista que este curso possui em sua grade curricular um componente denominado de movimentos sociais, no qual deve ser discutida a organização política dos povos originários.

A esteira dos exemplos se segue, pois existe “ausência de situações (disciplinas, programas de ensino) que deem conta da temática indígena. O estudante de História, por exemplo, passa por todo o curso vivenciando um currículo que apaga o indígena” (Bergamaschi et al., 2013, p. 138) e, simultaneamente, acentua os estereótipos já existentes, dificultando ainda mais a vivência acadêmica indígena.

A partir do exposto foi possível rascunhar a proposição “Plano de adequação curricular”. De acordo com Galvão (2019), pensar o currículo a partir da Teoria Crítica implica em contemplar aspectos como currículo oculto e resistência. Nos exemplos dados há um manifesto ocultamento do currículo de discentes indígenas, bem como qualquer consideração à sua resistência e luta para estarem no ambiente acadêmico.

A Teoria pós-crítica se posiciona em favor “do currículo multiculturalista, movimento divergente do currículo tradicional, que leva em consideração a importância da alteridade e identidade” (Galvão, 2019, p. 9). Tal teoria contempla ainda aspectos como: diferença, cultura, raça, etnia e multiculturalismo (Galvão, 2019). Portanto, não faltam as bases para que currículos de cursos de graduação sejam reformulados e passem a contribuir para a permanência de indígenas nas universidades. Tal reformulação passa pela escolha dos conteúdos, pela disponibilização de componentes curriculares híbridos e por propostas metodológicas mais flexíveis, além da inclusão de títulos de autores indígenas no leque de suas referências. Neste sentido, uma adequação curricular passa pelo acervo dos cursos. Apenas 38% dos respondentes declararam existir obras no acervo da biblioteca sobre conteúdo indígena. No sentido de enriquecer essa proposição, discorre-se sobre a presença de obras indígenas nas bibliotecas e cursos universitários.

O Brasil conta com uma lista bastante representativa de produção autoral indígena. Assevera-se que, pela primeira vez, houve a ascensão de um indígena à condição de imortal da Academia Brasileira de Letras. Trata-se de Ailton Krenak¹ com sua produção como ambientalista, filósofo, palestrante, escritor e intelectual indígena. Nomes, dentre outros, como Daniel Munduruku, com uma lavra de aproximadamente sessenta livros, em sua maioria literatura infanto-juvenil indígena; Eliel Benites, professor, ex-diretor da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal Grande Dourados - UFGD com produções acadêmicas na área de educação intercultural indígena; Gersem Baniwa, antropólogo, professor e autor do livro “Educação Escolar Indígena no século XXI”; Ely Amado, advogado, ativista indígena e membro do Ministério dos Povos Indígenas, com sua tese de doutorado transformada na publicação “Vukápanavo: O despertar do povo terena para os seus direitos”, além de outras produções, compõem o acervo nacional de autoria indígena, que apresenta ao grande público suas cosmovisões, história e ensinamentos.

No sistema de biblioteca da IES pesquisada existem poucos títulos de autoria indígena. Para que os discentes indígenas se sintam estimulados à produção acadêmica e, ao mesmo tempo, pertencentes ao ambiente científico, as obras indígenas são

¹ Eleito para a cadeira nº 5 da Academia Brasileira de Letras – ABL, em outubro de 2023. Ele é o primeiro indígena a ocupar vaga nesta instituição.

extremamente relevantes, pois rompem com a exclusividade do discurso colonial. A inclusão de tais obras no acervo das bibliotecas tem efeitos positivos para discentes não indígenas, também, pois possibilita acesso a outras formas de explicar o mundo.

Algumas iniciativas de acervos com obras produzidas por indígenas ou sobre temáticas indígenas estão na Associação Brasileira de Antropologia - ABA², que através de seu site possibilita o acesso a uma significativa quantidade de obras antropológicas indigenistas (Tuxá, 2024), e a Biblioteca do Ailton³, um acervo online que agrega os vídeos de entrevistas, conversas e debates de Ailton Krenak, desde 2012. Verifica-se que as obras existem, resta serem inseridas nas bibliotecas das universidades.

Um segundo dado, extraído do estudo de caso, incide sobre a expressão cultural indígena e a discriminação no espaço acadêmico. Salienta-se que 50% dos partícipes se sentiram discriminados. Essa sensação se deu no *campus* I (Salvador) e só com as mulheres.

Advoga-se que existe uma interface da discriminação em espaços universitários com o compartilhamento de saberes. Metade dos discentes partícipes do estudo não tiveram oportunidade de compartilhar etnossaberes, pois não houve chance de apresentação da cultura desses indígenas no espaço universitário (Silva, 2024). Destaca-se que 52,4% dos partícipes disseram que não há difusão ou compartilhamento de etnossaberes nos cursos pesquisados.

Observa-se que “os cotistas são mais discriminados do que aqueles que cursam a LICEEI. [...] se deve ao fato da LICEEI agregar só discentes indígenas, ou seja, estão entre parentes. Nos demais cursos, os (indígenas) estão entre os não indígenas” (Silva, 2024, p. 278). Como fazer frente ao contexto de discriminação e de isolamento no espaço acadêmico dentro da perspectiva curricular? Na tentativa de contribuir para uma resposta, esboçou-se a proposição denominada de “Formação docente em relações étnicas”.

² Site da ABA <https://portal.abant.org.br/>

³ Site da Biblioteca do Ailton <https://www.bibliotecasabesp.com.br/noticia/biblioteca-do-ailton-krenak-um-espaco-irreverente-que-fala-e-celebra-o-pensador-indigena>

Num primeiro momento percebe-se que a discriminação curricular ocorre na prática do epistemicídio, aqui entendido como “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (Santos; Meneses, 2010, p. 16). Logo, desperdiçam-se as experiências sociais e reduz-se a diversidade epistemológica, cultural e política (Santos; Meneses, 2010) quando não oportunizam aos indígenas espaço de partilha de saberes e ocultam conteúdos necessários para esse alunado.

Sabe-se que a ocupação de cargo docente, na maioria dos cursos, se baseia na formação profissional adquirida na graduação e pelo embasamento em pesquisa advindo dos programas de pós-graduação. Salvo aqueles que se graduaram em licenciaturas, os demais docentes não carregam bagagem pedagógica ou didática reflexiva para o exercício da docência intercultural. São, geralmente, bacharéis que assumem a sala de aula. Através de programas de pós-graduação na área de Educação. Recomenda-se empreender uma discussão sobre a docência universitária, a qual tem “compromissos que vão além de mecânica transmissão de conteúdos disciplinares” (Cunha *et al.*, 2009, p. 8). A atual perspectiva da docência universitária é herdeira da Conferencia Regional de La Habana (1996) e Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris (1998) quanto ao fortalecimento da identidade cultural (Dias Sobrinho, 2008), evitando assim desmerecer as especificidades culturais. A necessidade de investir em formação docente tem interface com o acesso “de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” (UNESCO, 1999, p. 32) à educação superior.

Nesse sentido é exigido que a docência trabalhe “saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes” (Soares, 2009, p. 82), portanto sugere-se a formação docente em relações étnicas, pois a mesma tem repercussão também para cotistas negros e quilombolas.

O documento intitulado “Plano Nacional de implementação das diretrizes nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” apresenta seis necessidades formativas, porém destacam-se:

[...] capacitar os (as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; e lidar positivamente com a diversidade étnico-racial (Brasil, 2010, p. 124).

Uma formação assim contribui para a pessoa do docente, para o profissional e para a comunidade acadêmica como um todo. Tal proposição vincula-se ao combate da discriminação e preconceito étnicos, sendo profícua para a permanência dos povos originários na educação superior.

Em apertada síntese, concorda-se com Aguilera Urquiza *et al.* (2011, p. 24) sobre a necessidade de respeito às “formas de pedagogia endógenas, o uso dos seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e até mesmo a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis”, ou seja, há muito a ser feito para que a permanência discente indígena esteja em um patamar profícuo. A convivência entre indígenas e não indígenas na universidade necessita ser ressignificada “como forma de crescimento cultural para toda comunidade universitária” (Aguilera Urquiza, 2013, p. 78).

4 Considerações finais

Ao longo do artigo, apresentou-se uma breve digressão sobre a Educação superior indígena no Brasil, tanto no aspecto de acesso como de permanência discente. Analisaram-se alguns desafios/dificuldades enfrentados pelos acadêmicos indígenas em face de suas permanências nas universidades, especialmente relacionados ao currículo.

Alcançou-se o objetivo desta produção científica ao apresentar e discorrer sobre algumas proposições que podem ajudar a enfrentar os desafios mencionados. Essas proposições são fruto da análise dos dados produzidos no estudo de caso da pesquisa de doutorado “Povos originários em universidade *multicampi*: vivências acadêmicas e processos de reterritorializações”.

Estabeleceu-se no texto um diálogo entre os desafios mencionados e as proposições elaboradas, tanto no âmbito da universidade pesquisada, como em caráter extensivo às demais universidades, concatenando assim o caráter de generalizações possíveis em um estudo de caso. Por fim, observa-se que a construção desse texto se deu

a partir de desdobramento de pesquisa de doutoramento sob o crivo de contribuições para a prática e o planejamento universitário.

Ressalta-se, ao final, que a permanência discente indígena na educação superior tem várias perspectivas de análise, mas para o presente artigo, o recorte incidiu nas dificuldades e proposições correlatas ao currículo, espalhando-se para a formação docente e acervo de autoria e temática indígena.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro; ESPÍNDOLA, Michely Aline Jorge. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 11, n. 20, p. 79-97, 2011.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. In: LÁZARO, André; TAVARES, Laura (orgs.). **Coleção estudos afirmativos 1**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. E-book

BALTAZAR, Paulo. Movimentos indígenas. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. [260-270].

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andreia. **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRAND, Antonio J.; NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, A. H. Relações interétnica e educação indígena: o programa Rede de saberes em Mato do Sul. In: MONTEIRO, Aloisio; SISS, Ahyas (orgs.). **Negros, indígenas e educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010. p. [104-123].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de implementação das diretrizes nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/...2a88c167d2f50245>. Acesso em: 15 set. 2024.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 169, p. 1, 2012, 30 de agosto de 2012.

BRASIL. Portaria MEC nº 350, de 15 de abril de 2024. Institui Grupo de Trabalho para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Edição 74, p. 19, 2024.

CHAVES, Renata Mota Lima. **População indígena residente em áreas urbanas do Brasil**: características demográficas e condições de saneamento básico dos setores censitários, segundo o Censo Demográfico de 2010. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DIAS, Pâmela. ‘A universidade não nos comporta’, diz Daniel Munduruku sobre desafios culturais dos povos indígenas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://extra.globo.com/brasil/educacao/educacao-360/noticia/2023/06/a-universidade-nao-nos-comporta-diz-daniel-munduruku-sobre-desafios-culturais-dos-povos-indigenas.gh.html>. Acesso em: 06 mar. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, Ivani Ferreira de. **Descolonizando a academia**: cruzando rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas do saber para autonomia. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MONTEIRO, Aluísio; SILVA, Ana Paula da. Entrelaçando passado e presente: educação indígena e etnosaberes Tupinambá. In: MONTEIRO, Aloisio; SISS, Ahyas (orgs.). **Negros, indígenas e educação Superior**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010. p. [125-150].

FUNAI. **Quem são**. Brasília, DF: FUNAI, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana. **Concepções sobre currículo**. Campina Grande: VI CONEDU, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID1481_18072019170557.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**: ensaios, interpretações e trélicas. São Paulo: UNESP, 2001.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Povos indígenas**: identidade e exclusão cultural. Campo Grande: Ed UFMS, 2015.

IBGE. **Censo Demográfico de 2022**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. **Comunidades tradicionais e neocomunidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

MARTINS, Daniel. Valério; KNAPP, Cássio (org.). **Etnogênese e Interculturalidade no contexto latino e ibero-americano**. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL; Porto: Editora Cravo, 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de; WUNDER, Alik (orgs.). **Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas**. Campinas: BCCL/UNICAMPI, 2020. *E-book*.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Joelma Boaventura da. **Povos originários em Universidade Multicampi: vivências acadêmicas e processos de reterritorialização**. 2024. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa de Pós- Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40440>. Acesso em: 30 jan. de 2025.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: Reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 77-98.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. Reflexões em torno da interculturalidade na universidade. **Revista Novos Olhares Sociais**, Cruz das Almas, Bahia, v. 2, n. 1, p. 135 -149, 2019.

TUXÁ, Felipe. **A antropologia e os povos indígenas**. Brasil: Nexo Jornal. 2024. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/bibliografia-basica/2024/03/28/a-antropologia-e-os-povos-indigenas>. Acesso em: 05 maio 2024.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (org). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. p. [15-48].

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

YIN, Roberto Kuo-zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ⁱ Artigo recebido em 17/10/2024

Artigo aprovado em 16/09/2025

ⁱⁱ Contribuições do autor: investigação; metodologia; supervisão; validação; visualização; e escrita – análise e edição.

ⁱⁱⁱ Contribuições da autora: conceituação; curadoria de dados investigação; metodologia; visualização; escrita – rascunho original; e escrita – análise e edição.