



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO - PROGRAD
CAMPUS BINACIONAL OIAPOQUE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAIANE SILVA NUNES
SAYONARA NUNES MONTEIRO

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE
DUAS ESTUDANTES INDÍGENAS

OIAPOQUE/AP

2026

DAIANE SILVA NUNES
SAYONARA NUNES MONTEIRO

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE
DUAS ESTUDANTES INDÍGENAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Amapá –
UNIFAP/Campus Binacional como requisito
final à obtenção do grau de licenciadas em
Pedagogia.

Orientador:
Prof. Me. Fredson Costa Vulcão

OIAPOQUE/AP

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Bruno Santos – CRB-2 / 1587

N972e Nunes, Daiane Silva.

Educação indígena na universidade : relato de experiência de duas estudantes indígenas /
Daiane Silva Nunes, Sayonara Nunes Monteiro. - Oiapoque, 2026.

1 recurso eletrônico.

52 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) -
Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional de Oiapoque, Oiapoque, 2026.

Orientador: Prof. Me. Fredson Costa Vulcão.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação Indígena. 2. Nível Superior. 3. Interculturalidade. I. Monteiro, Sayonara Nunes. II.
Vulcão, Fredson Costa, orientador. III. Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

CDD 23. ed. – 371.8298081

DAIANE SILVA NUNES
SAYONARA NUNES MONTEIRO

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE
DUAS ESTUDANTES INDÍGENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Amapá –
UNIFAP/Campus Binacional como requisito
final à obtenção do grau de licenciadas em
Pedagogia.

Data de Aprovação: 07/07/2026

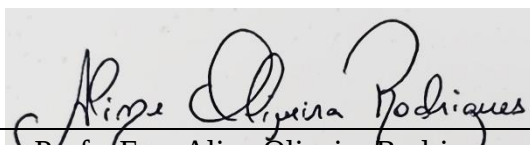
BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FREDSON COSTA VULCAO**
Data: 14/07/2026 23:41:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Fredson Costa Vulcão
UNIFAP/Campus Binacional
Orientador e Presidente

Documento assinado digitalmente
 **LEYLA MENEZES DE SANTANA**
Data: 15/07/2026 09:13:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Leyla Menezes de Santana
UNIFAP/Campus Binacional
Membro Titular Interno


Profa. Esp. Aline Oliveira Rodrigues

Depto. Escolas do Campo e Indígenas- DECI/SEMED
Membro Titular Externo

À Deus, pela sabedoria e força no percurso de nossa trajetória acadêmica. Aos nossos familiares que nos apoiaram durante esse desafio de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos à Deus pela força, coragem, proteção e sabedoria concedidas ao longo desta trajetória. Mesmo nos momentos de choro durante as madrugadas, Sua presença constante nos sustentou e fortaleceu.

Ao nosso professor e orientador, Mestre Fredson Costa Vulcão, pela dedicação, incentivo aos estudos, orientação na realização deste trabalho, apoio constante e paciência durante toda essa caminhada.

Daiane: Aos meus pais, Edelson Nunes da Silva e Olgarina Hoa Chuck Silva, pela educação que me proporcionaram, pelo incentivo aos estudos, pelos conselhos, pelo apoio financeiro nos momentos em que precisei e, sobretudo, por estarem sempre ao meu lado. Vocês foram a base de todas as minhas conquistas.

Sayonara: Aos meus pais, Kadma Nunes e Jaizinho Mauricio Monteiro, pela educação, incentivo aos estudos, dedicação, conselhos e presença constante em minha vida. Vocês são meu maior exemplo.

Daiane: Ao meu esposo, Irlan Leon dos Santos, por permanecer ao meu lado em todos os momentos, especialmente nas dificuldades enfrentadas dentro e fora da universidade. Obrigada por nunca medir esforços para cuidar de nossa família, pela confiança, paciência e apoio incondicional durante todo esse processo.

Sayonara: Ao meu esposo, Cleber Nascimento Moraes, pelo apoio diário, pelo cuidado com nossos filhos durante minhas ausências nos períodos de estudo, pela parceria diante das dificuldades enfrentadas ao longo da graduação e pela lealdade durante todos esses anos.

Daiane: Ao meu filho, Bredoly Brayan Nunes dos Santos, minha maior inspiração e alegria. Obrigada pela compreensão e paciência nos momentos em que estive ausente, por cada abraço e demonstração de carinho nos dias de desânimo e cansaço. Saiba que tudo o que fiz e continuo fazendo é por você.

Sayonara: Aos meus filhos, Azaf Monteiro Moraes, Tiago Monteiro Moraes e Kimberly Monteiro Moraes, por serem minha maior inspiração. Obrigada pela paciência, compreensão diante das minhas ausências e por encherem minha vida de alegria, especialmente nos momentos mais difíceis.

Daiane: Aos meus irmãos, Susiane Silva Nunes, Susilena Silva Nunes, Tonielson Silva Nunes e Lex Silva Nunes, por serem minha rede de apoio. Minha gratidão pelo carinho, pelo cuidado dedicado ao meu filho e pelo suporte financeiro sempre que necessário.

Sayonara: Às minhas primas, Aliny dos Santos Nunes e Brenda dos Santos Nunes, pelo cuidado com meus filhos durante os períodos de estágio e as atividades da faculdade. Meu sincero agradecimento por todo o apoio e dedicação.

Ao Colegiado do Curso de Pedagogia, em especial à Professora Doutora Leyla Menezes, pela dedicação, paciência e disponibilidade em esclarecer nossas dúvidas, contribuindo significativamente para a formação dos acadêmicos indígenas.

“É preciso desconstruir e permitir uma interculturalidade, um respeito à diversidade nessa casa de saber.”

(Kambeba, 2020, p. 169)

RESUMO

A educação indígena no ensino superior brasileiro tem se configurado como um campo de tensões e possibilidades, suscitando o seguinte problema de pesquisa: quais desafios e estratégias de permanência são vivenciados por duas estudantes indígenas na universidade e de que forma essas experiências impactaram suas identidades cultural e trajetória acadêmica? Partiu-se da hipótese de que, embora enfrentemos barreiras linguísticas, culturais, sociais e institucionais, nós construímos estratégias de resistência e permanência que fortaleceram nossas identidades e contribuíram para a transformação do espaço universitário. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar a experiência de duas alunas indígenas no ensino superior, considerando o contexto da educação indígena, os processos de adaptação acadêmica, a inclusão dos saberes tradicionais e os desafios de permanência no ambiente universitário. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar os aspectos históricos, legais e políticos da educação indígena nas universidades brasileiras, considerando o acesso e a permanência no ensino superior; compreender o relato de experiência de duas alunas indígenas no ensino superior, evidenciando o processo de adaptação acadêmica e as vivências interculturais; analisar a inclusão e o reconhecimento dos saberes tradicionais indígenas no contexto universitário, à luz da interculturalidade e da valorização das identidades culturais e; discutir os desafios enfrentados por estudantes indígenas no ensino superior, considerando as dimensões sociais, culturais, linguísticas e institucionais que impactam sua permanência acadêmica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada em relato de experiência articulado à revisão bibliográfica. Os resultados demonstraram que a permanência indígena na universidade demanda políticas institucionais mais eficazes, valorização da interculturalidade e reconhecimento dos saberes tradicionais como elementos fundamentais para a construção de uma educação superior mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Educação indígena. Ensino superior. Interculturalidade. Permanência estudantil.

RÉSUMÉ

L'éducation des populations indigènes dans l'enseignement supérieur brésilien s'est configurée comme un champ de tensions et de possibilités, suscitant la question de recherche suivante : quels défis et quelles stratégies de maintien sont vécus par deux étudiantes indigènes à l'université et de quelle manière ces expériences impactent-elles leur identité culturelle et leur parcours académique? On part de l'hypothèse que, bien qu'elles fassent face à des barrières linguistiques, culturelles, sociales et institutionnelles, les étudiantes indigènes construisent des stratégies de résistance et de persévérance qui renforcent leur identité et contribuent à la transformation de l'espace universitaire. Dans ce sens, l'objectif général de cette étude est d'analyser l'expérience de deux étudiantes indigènes dans l'enseignement supérieur, en considérant le contexte de l'éducation indigène, les processus d'adaptation académique, l'inclusion des savoirs traditionnels et les défis de persévérance dans le milieu universitaire. Comme objectifs spécifiques, on cherche à: Identifier les aspects historiques, légaux et politiques de l'éducation des peuples autochtones dans les universités brésiliennes, en tenant compte de l'accès et de la permanence dans l'enseignement supérieur, -Comprendre le récit d'expérience de deux étudiantes autochtones dans l'enseignement supérieur, mettant en évidence le processus d'adaptation académique et les expériences interculturelles, Analyser l'inclusion et la reconnaissance des savoirs traditionnels autochtones dans le contexte universitaire, à la lumière de l'interculturalité et de la valorisation des identités culturelles et, Discuter des défis rencontrés par les étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur, en considérant les dimensions sociales, culturelles, linguistiques et institutionnelles qui impactent leur parcours académique. Méthodologiquement, il s'agit d'une recherche qualitative, de caractère descriptif, basée sur un récit d'expérience articulé à la revue bibliographique. Comme résultats attendus, il est évident que la présence des peuples autochtones à l'université nécessite des politiques institutionnelles plus efficaces, la valorisation de l'interculturalité et la reconnaissance des savoirs traditionnels comme éléments fondamentaux pour la construction d'un enseignement supérieur plus démocratique et inclusif.

Mots-clés: Éducation autochtone. Enseignement supérieur. Interculturalité. Maintien des étudiants.

HEZUM

Edukasiõ êdjiê lâdã êsin superioh blweziliê gãiê usi Kõfigurad kumã un kãp dji peskiz: A kilés dezafiu-ela i zés dji hete dji ki ie te ka viv pu de zalun êdjiê lâdã univehsité-iela i dji ki mãiê ha expehiã-iela ipaktã u idetxite thadjisõ i thajet (acadêmica)? Pahtes dji (hipótese) dji ki, ale pu kõthe baheir-iela (lingüísticas), thadjisiõ-iela, sosial-iela i ixtitusional-iela, no mê zalun êdjê-iela fe un lide i zés dji (resistência) e trete ki bai fós pu u idêtxite i kõplete pu thasfome dji pás univehsité. Lãdã zés-la obijetxiv jeraw dji ha lekol-la a dji analizeh expehiã dji zalun êdjê-iela lâdã êsin superioh, kõsidehe kõtêxr-la dji edukasiõ êdjê, ho proses-iela dji adapitasiõ (acadêmica), a îklusiõ dji konét-mã thadjisional-iela dji hete lâdã kote univehsité. Kumã obijetxiv ixpesif, sase: idêtxifike ha aspekt-iela dji ixtwa-iela, legaw i pulitxik dji edukasiõ êdjê lâdã univehsité-iela, bhweziliê-iela, kõsidehe kumã no ke hive i hete lâdã êsin superioh, kõphan akiha ki ekhi dji expehiã dji zalun êdjê lâdã êsin superioh (evidenciando) ha proses-la dji adapitasiõ (acadêmica) i dji ki ie te ka viv lâdã plis dji un thadisiõ, analizeh ha îklusiõ-la i ha hukonetmã-la dji konétmã thadjisional êdjê-iela lâdã kõtêxt univehsité klehitê dji plis un thadjisiõ i dji valohizasiõ dji idêtxite-iela, dji thadjisiõ-iela êdjê-iela ka kõthe La êsin superioh, kõsidehe ha djimêsiõx sosial-iela, thadisiõ-iela (lingüística) i ixtusional-iela ki ka îpakt u hete (acadêmica). Mét ka êtxupe dji un peskiz dji kalité, dji kahate deschitxiv, fûdamêtað La ekhi dji expehiã ahtxikulad pu hevisiõ (bibliográfica) kumã lahepõs-iela ki no ka âtan, (evidencia-se) ki ka hete êdjê la univehsité (demada) pulitxik-iela, ixtxitusional-iela plis (eficazes) valohizasiõ dji plis thadisiõ i hukonetmã dji konétmã thadjisional-iela kumã elemet-iela fûdamêtau-iela pu fe un edukasiõ superioh plis (democrática) i îkluziv.

Pahól-lakle: Edukasiõ êdjê. Êsin superioh. Plis dji un thadjisiõ. Hete mun lekól.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das Terras Indígenas Juminã e Uaça na região norte do estado do Amapá no município do Oiapoque.....	20
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
DCNEEIEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNEEI-TEE	Política Nacional Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais
PBP	Programa Bolsa Permanência
PNAES	Programa Nacional Assitência Estudantil
PSU	Processo Seletivo Unificado
TEE	Territórios Etnoeducacionais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	MARCO TEÓRICO	16
2.1	O Contexto da Educação Indígena nas Universidades Brasileiras.....	16
2.2	Relato de Experiência	19
2.3	Inclusão e Reconhecimento de Saberes Tradicionais	22
2.4	Desafios da Educação Indígena no Ensino Superior	24
2.4.1	Barreiras Socioeconômicas e Condições de Permanência	26
2.4.2	Barreiras Linguísticas e Acadêmicas	28
2.4.3	Currículo Eurocêntrico e Invisibilização dos Saberes Indígenas	29
2.4.4	Racismo Institucional e Sentimento de Não Pertencimento	31
3	MARCO METODOLÓGICO	33
3.1	Caracterização da Pesquisa.....	33
3.2	Procedimentos Metodológicos.....	33
3.3	Contexto da Pesquisa	34
3.4	Coleta de Dados	34
3.5	Análise de Dados	35
4	MARCO ANALÍTICO	37
4.1	Acesso e Inserção de Estudantes Indígenas no Ensino Superior	37
4.2	Vivências Acadêmicas e Processos de Adaptação Intercultural	39
4.3	Inclusão e Reconhecimento dos Saberes Tradicionais no Espaço Universitário.....	41
4.4	Desafios da Permanência e Construção da Identidade no Ensino Superior.....	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a presença de estudantes indígenas nas universidades representa um marco significativo na luta pela democratização do ensino superior e pelo reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, a ausência de políticas institucionais de suporte efetivo torna a permanência desses estudantes um processo marcado por desafios, o que faz com que o acesso à universidade não garanta, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico.

Nesse contexto, estudantes indígenas enfrentam múltiplos obstáculos no ambiente universitário, que envolvem dificuldades pedagógicas, barreiras linguísticas, situações de discriminação cultural e a necessidade de conciliar a vida acadêmica com as responsabilidades junto às suas comunidades. Soma-se a isso o desafio de preservar suas identidades culturais em um espaço frequentemente orientado por um currículo eurocêntrico e por práticas institucionais pouco sensíveis às especificidades indígenas.

Diante disso, o presente estudo teve como título: “A educação indígena nas universidades: relato de experiência de duas alunas indígenas”. A escolha do tema justificou-se pela necessidade de dar visibilidade às experiências de estudantes indígenas, contribuindo para um debate crítico sobre inclusão, diversidade e permanência no ensino superior, com foco no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/Campus Binacional. Para tanto, o problema de pesquisa que orientou este estudo foi: quais desafios e estratégias de permanência são vivenciados por duas alunas indígenas na universidade e de que forma essas experiências impactaram sua identidade cultural e trajetória acadêmica?

Para responder ao questionamento proposto, parte-se da hipótese de que, embora enfrentem desafios relacionados às barreiras linguísticas, culturais, sociais e institucionais no ensino superior, as alunas indígenas desenvolveram estratégias de resistência e permanência que não apenas garantiram sua continuidade no espaço acadêmico, mas também fortaleceram suas identidades culturais e influenciaram positivamente suas trajetórias acadêmicas, promovendo processos de ressignificação de suas experiências e contribuíram para a construção de um ambiente universitário mais intercultural.

Metodologicamente, tratou-se de um estudo qualitativo, fundamentado em um relato de experiência, articulado à revisão bibliográfica de autores que discutiram a educação indígena, inclusão no ensino superior e políticas afirmativas. O objetivo geral deste estudo foi analisar a experiência de duas alunas indígenas no ensino superior, considerando o contexto da educação indígena, os processos de adaptação acadêmica, a inclusão dos saberes tradicionais e os desafios

de permanência no ambiente universitário. E, como objetivos específicos, buscou-se identificar os aspectos históricos, legais e políticos da educação indígena nas universidades brasileiras, considerando o acesso e a permanência no ensino superior; compreender o relato de experiência de duas alunas indígenas no ensino superior, evidenciando o processo de adaptação acadêmica e as vivências interculturais; analisar a inclusão e o reconhecimento dos saberes tradicionais indígenas no contexto universitário, à luz da interculturalidade e da valorização das identidades culturais e; discutir os desafios enfrentados por estudantes indígenas no ensino superior, considerando as dimensões sociais, culturais, linguísticas e institucionais que impactam sua permanência acadêmica.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fortalecer o diálogo intercultural e valorizar os saberes indígenas. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Luciano (2006), Candau (2008), Cavalleiro (2006), Paulino (2008), Santos (2006), entre outros autores, cujas reflexões subsidiaram a discussão sobre a trajetória de duas alunas indígenas na universidade.

O trabalho foi organizado em cinco seções que se entrelaçam para consolidar todo o percurso da pesquisa. A Introdução apresentou o tema da pesquisa contextualizando sua relevância científica, social e acadêmica. O marco teórico reuniu os principais conceitos, teorias e estudos que fundamentaram a pesquisa. O marco metodológico descreveu o percurso adotado para a realização da pesquisa. O marco analítico correspondeu à análise e à interpretação dos dados produzidos na pesquisa onde, os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico, estabelecendo relações entre os dados obtidos, os objetivos da pesquisa e as contribuições dos autores estudados. As considerações finais retomaram os objetivos da pesquisa e apresentaram uma síntese dos principais resultados alcançados e por fim as referências bibliográficas apresentaram, em ordem alfabética, todas as obras efetivamente citadas no trabalho.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O Contexto da Educação Indígena nas Universidades Brasileiras

A educação indígena tradicional foi historicamente marcada por processos de imposição cultural que se intensificaram com a chegada dos portugueses ao território brasileiro no século XVI. Nesse contexto, os povos indígenas tiveram suas práticas educativas desvalorizadas, uma vez que estas se baseavam na oralidade, na vivência comunitária e em uma complexa cosmologia própria. Tais formas de conhecimento foram, por muito tempo, consideradas inferiores pelos colonizadores, que impuseram um modelo educacional eurocêntrico, desconsiderando as especificidades culturais e os modos de vida dos povos originários.

A atuação dos missionários jesuítas desempenhou um papel central nesse processo, ao promover a catequização como estratégia de conversão religiosa e integração dos indígenas à sociedade colonial. Esse modelo educativo, baseado na imposição de valores ocidentais, desconsiderava a autonomia dos povos indígenas e suas formas próprias de ensinar e aprender, reforçando um processo histórico de silenciamento e apagamento cultural (Aranha, 2020). Ao longo dos séculos, diferentes políticas governamentais deram continuidade a essa lógica integracionista, visando à assimilação dos indígenas à sociedade nacional, como faziam os jesuítas, como aborda Goulart (2023):

Nessas reduções, os missionários não apenas ensinavam o catecismo, mas também proporcionavam instrução em língua portuguesa e habilidades agrícolas, visando a “civilização” dos povos nativos de acordo com padrões europeus. A educação tornou-se, assim, uma ferramenta essencial para a disseminação dos valores ocidentais e para a integração dos indígenas ao sistema colonial (Goulart, 2023, p. 3).

Essa assimilação causou prejuízos nas comunidades indígenas desde a perda dos conhecimentos tradicionais, a língua e outros que deixaram cicatrizes nas identidades dessas comunidades. Portanto, a luta por direitos tornou-se “a bola da vez” mas, somente na segunda metade do século XX houve avanços significativos no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, especialmente no que se refere à valorização de sua diversidade cultural e linguística, como salienta Sobrinho (2017).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse processo, ao reconhecer, no art. 231, a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, bem como seus direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam. Esse reconhecimento legal abriu caminho para a construção de políticas públicas voltadas à garantia de uma educação diferenciada e intercultural, como enfatiza Goulart (2023):

O sistema educacional é, sem dúvida, uma das instituições sociais mais importantes para a construção da interculturalidade, pois é a base da formação humana e um instrumento não só para a manutenção de uma sociedade, mas também de seu crescimento, transformação e libertação (Goulart, 2023, p. 17).

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96) consolidou avanços importantes ao assegurar o direito a uma educação indígena específica, bilíngue e intercultural onde, os povos indígenas passaram a ter “[...] direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena [...]” (Sobrinho, 2017, p. 60).

Outra lei que veio dar sustentação e visibilidade aos povos indígenas na educação básica foi a Lei nº. 11.645/08 que altera a lei LDBEN no que concerne as discussões sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena disposto no art. 26-A “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

A partir desse marco legal, a educação indígena passou a ser reconhecida como um campo legítimo de políticas públicas, rompendo gradativamente com a lógica excludente que historicamente a caracterizou durante muito tempo. Com isso, a educação indígena passa a ocupar lugar de destaque nas agendas do estado e dos movimentos indígenas, demandando respostas qualificadas para atender às suas especificidades (Brasil, 2002).

Mas, para que isso se constitua ainda há muito trabalho e um deles é a consolidação de escolas indígenas que respeitem e valorizem as particularidades culturais de cada comunidade pois, cada uma delas se constitui como um elemento fundamental para o fortalecimento das identidades e para a promoção da autonomia dos povos indígenas. Nesse sentido, a educação escolar indígena deve ser compreendida como um espaço de reafirmação cultural e de resistência, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos. Conforme afirma Luciano (2006), a escola indígena deve atuar como um espaço de construção de identidades e de fortalecimento das relações interculturais.

Para dar continuidade à autonomia e ao protagonismo indígena, Lucino (2006) e Paulino (2008) destacam a importância da presença de professores pertencentes às próprias

comunidades indígenas no interior das escolas, bem como a implementação de políticas públicas afirmativas que possibilitem o ingresso desses sujeitos nas universidades. Esse acesso ao ensino superior favorece a busca por conhecimentos científicos articulados aos saberes tradicionais, reafirmando o compromisso com a valorização da identidade indígena. Nesse sentido, a oferta de cursos de formação intercultural indígena, a reserva de vagas nos diferentes cursos de graduação e a ampliação da presença de estudantes indígenas nas universidades constituem estratégias fundamentais para garantir a continuidade de uma educação escolar diferenciada, construída a partir das especificidades culturais, sociais e históricas de cada comunidade indígena.

A ampliação do acesso e permanência ao ensino superior por estudantes indígenas nas últimas décadas evidencia avanços importantes no campo educacional, especialmente a partir da implementação de políticas de ações afirmativas, como o Sistema de Cotas e o Programa de Permanência Estudantil. Paulino (2008) salienta que essas ações são de suma importância para a permanência na universidade. Para tanto, Munzanzu (2022) ressalta que:

[...] A institucionalização de um programa de ações afirmativas nos permitiria formalizar e intensificar o contato com outras instituições precursoras de projetos políticos centrados na construção de ações de ingresso e permanência e suas iniciativas de transformação da oferta do ensino superior impactada pela presença de intelectuais indígenas (Munzanzu, 2022, p. 14).

A partir desse contato diversas instituições de ensino superior passaram a adotar medidas que visam reduzir as desigualdades históricas, promovendo o ingresso de estudantes indígenas em cursos de graduação e programas específicos de formação, como licenciaturas interculturais. Nesse contexto, instituições como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a última instituição por meio do Campus Binacional de Oiapoque, têm desenvolvido iniciativas voltadas à inclusão de estudantes indígenas no ensino superior. Na região norte, especialmente no município de Oiapoque/AP oferecendo o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, atendendo diferentes etnias, como: Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Waiãpi e indígenas do norte do Pará. Contribuindo assim, para a formação de profissionais comprometidos com as realidades de suas comunidades.

Apesar desses avanços, o ingresso no ensino superior ainda representa um desafio significativo para muitos estudantes indígenas como as dificuldades relacionadas às condições socioeconômicas, às barreiras linguísticas e culturais, bem como à ausência de conteúdos que

valorizem os saberes tradicionais nos currículos acadêmicos, que evidenciam a necessidade de políticas mais efetivas de inclusão e permanência que, segundo Paulino (2008) e Candau (2012) se torna necessário que o currículo esteja preparado para ter um diálogo de diferentes saberes dentro da universidade. A desconsideração das epistemologias indígenas no ambiente universitário pode gerar sentimentos de exclusão e dificultar a trajetória acadêmica desses estudantes (D'Angelis, 2020).

Ainda assim, observa-se o crescente protagonismo indígena no espaço acadêmico, com a ampliação da participação desses sujeitos na produção de conhecimento, na pesquisa e na docência universitária. Esse movimento contribui para a construção de um ambiente mais plural e inclusivo, além de possibilitar a valorização de perspectivas historicamente marginalizadas e, a presença indígena na universidade não representa apenas uma conquista individual, mas também coletiva, fortalecendo as lutas por reconhecimento, valorização cultural e transformação social como aborda Munzanzu (2022):

[...] a partir das políticas afirmativas e de interiorização das universidades, fez com que aquele espaço passasse a ser ocupado e disputado por diferentes grupos, na reivindicação de seu direito de existir naquele lugar, naquele *território*. A universidade passa a ser mais um espaço em que os conhecimentos são mobilizados na intenção de firmar a existência e os direitos do coletivo, neste caso, o direito de ter os conhecimentos respeitados e reconhecidos como tal por esse ambiente que legitima o saber (Munzanzu, 2022, p. 23).

Dessa forma, a inserção da educação indígena nas universidades brasileiras configura-se como um processo em construção, que, embora apresente avanços significativos, ainda demanda esforços contínuos para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva dos estudantes indígenas no ensino superior.

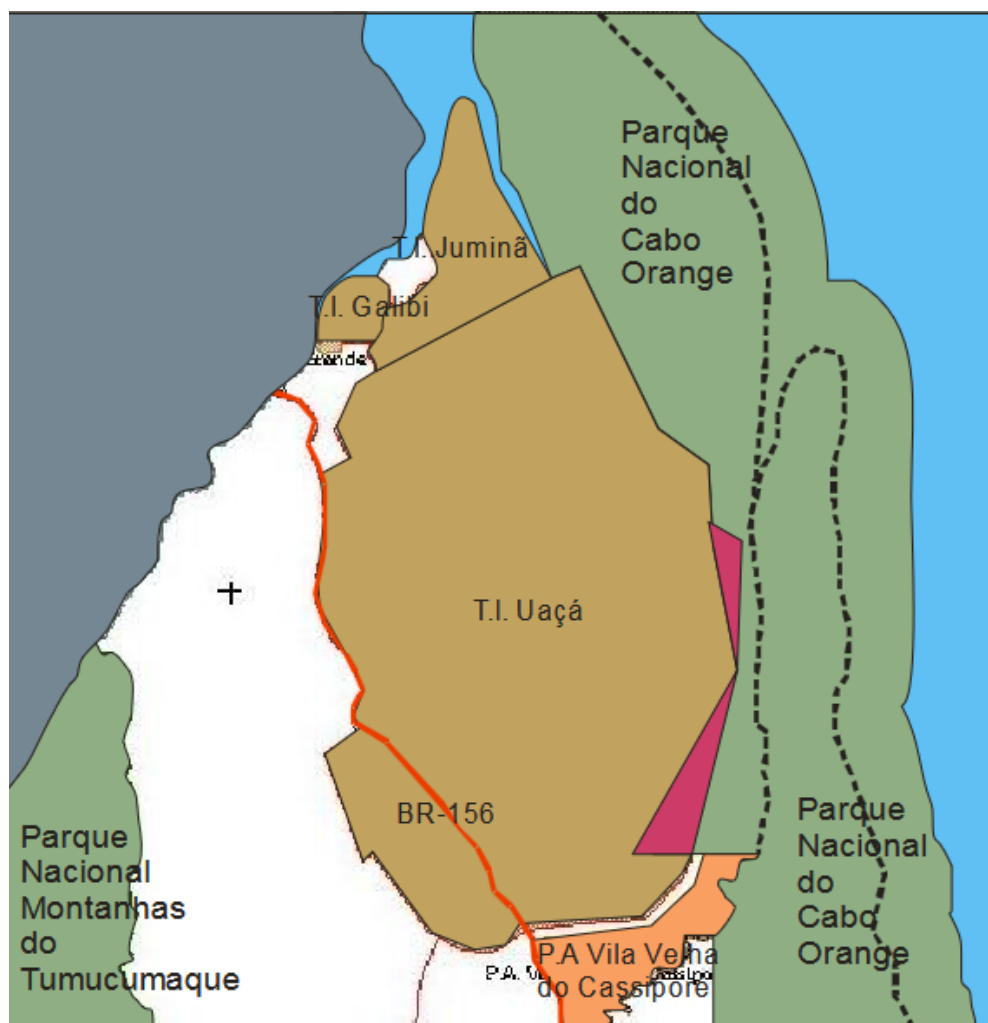
2.2 Relato de Experiência

O ingresso de estudantes indígenas no ensino superior constitui uma experiência significativa, marcada por desafios, expectativas e processos de fortalecimento identitário. Trata-se de uma trajetória que ultrapassa a dimensão individual, configurando-se também como uma conquista coletiva dos povos indígenas, resultado de lutas históricas por acesso e permanência na educação superior.

Nós autoras desse estudo somos pertencentes à etnia Galibi-Marworno, falantes da língua kheuol, oriundas de diferentes comunidades indígenas localizadas no município de

Oiapoque/AP, em territórios tradicionalmente ocupados, como a Terra Indígena Juminã e a Terra Indígena Uaçá, observadas no mapa abaixo.

Figura 1: Localização das Terras Indígenas Juminã e Uaçá na região norte do estado no município do Oiapoque.



Fonte: Conservation Internacional, 2025.

Essas comunidades possuem forte vínculo com práticas culturais, linguísticas e cosmológicas próprias, que estruturam suas formas de vida e educação mediante os ensinamentos, suas tradições, seus mitos e suas relações de trabalho dentro da sua comunidade (Silva, 2025).

O sonho e o anseio por mais conhecimentos mediante a vida corriqueira do dia a dia na comunidade proporcionou em 2022 -o ingresso das autoras no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP/Campus Binacional de Oiapoque -, por meio de Processo Seletivo específico para estudantes indígenas e quilombolas. A escola do curso de Pedagogia ao invés do curso de Licenciatura Intercultural Indígena se deu pela oportunidade em trabalhar como

professoras de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e a Coordenação Pedagógica das escolas indígenas de nossas aldeias.

Esse momento foi marcado por grande expectativa e significado, especialmente por representar a possibilidade do retorno de conhecimentos à comunidade, considerando as demandas locais por profissionais da educação onde, as comunidades indígenas da região enfrentam desafios estruturais relacionados à educação básica, como a escassez de professores formados; as condições precárias escolas indígenas e a atuação de docentes em contextos multilíngues que utilizam simultaneamente as línguas indígenas e a língua portuguesa. Essas condições reforçam a importância da formação superior de indígenas para atuarem em suas próprias comunidades.

O tão sonhado ingresso na universidade não ocorreu sem dificuldades como por exemplo, o processo seletivo que exigiu avaliação escrita e oral, com foco na identificação cultural e linguística dos candidatos. Apesar disso, o admissão no ambiente acadêmico representou um grande desafio inicial, especialmente diante da adaptação a novos conteúdos, linguagens e metodologias de ensino que são trabalhadas de formas diferenciadas das comunidades tradicionais.

No início, o contato com disciplinas como História da Educação evidenciou a diferença entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais indígenas. Para tanto, Munzanzu (2023) salienta que a leitura de textos acadêmicos mais complexos e o uso da língua portuguesa como principal meio de comunicação constituem barreiras importantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que a linguagem acadêmica pode representar um fator de distanciamento para estudantes oriundos de contextos culturais distintos, exigindo processos de adaptação progressivos (Bortoni-Ricardo, 2004).

Ao longo do percurso acadêmico, foi possível perceber que a interação com estudantes não indígenas e com diferentes metodologias de ensino exigiram o desenvolvimento de estratégias de adaptação, especialmente por meio de trabalhos em grupo e atividades coletivas em que, “[...] a construção do diálogo com os conhecimentos, as vivências e as trajetórias trazidas das comunidades às quais pertenciam [...]” eram significativas (Munzanzu, 2022, p. 24). De certa maneira essas discussões e adaptações são essenciais para o diálogo intercultural como ressalta Silvestre (2024):

Ao destacar os desafios de pensar um currículo que dê conta das práticas culturais, das práticas curriculares, das relações estabelecidas de lugares distintos de conhecimento, nos mostra os desafios na construção de um diálogo intercultural e as tensões que são geradas quando adentram na universidade diferentes formas de

conhecimento. Em meio a essas tensões e desafios, a universidade é forçada a se repensar e se reconstruir considerando o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos (Silvestre, 2024, p. 6).

Esses momentos contribuíram para a ampliação da compreensão sobre a importância da pesquisa acadêmica e da formação docente, para um diálogo mais acessível no ambiente acadêmico onde, a convivência nesse espaço revelou desafios relacionados às relações interculturais, por haver conflitos - entre indígenas e não indígenas -, preconceito, afastamento de trabalhos sem diálogos acessíveis, que comprometem o desempenho acadêmico. Conforme destaca Cavalleiro (2000), o preconceito pode se manifestar de forma sutil no cotidiano institucional, por meio de atitudes e práticas que reforçam desigualdades históricas.

Em alguns momentos, foram observadas situações de distanciamento e incompreensão em relação às culturas indígenas, o que reforça a necessidade de maior sensibilização no ambiente acadêmico. Por outro lado, também foram identificadas experiências positivas de interação com docentes e colegas, evidenciando práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas que valorizavam a diversidade cultural e promoviam o diálogo entre os diferentes saberes. Essas experiências contribuíram para o fortalecimento da permanência no curso e para a construção de uma visão mais ampla sobre o papel da educação superior.

Dessa forma, o percurso acadêmico vivenciado demonstra que o ingresso no ensino superior por estudantes indígenas não se limita a uma conquista individual, mas se constitui como um processo coletivo de afirmação identitária, resistência cultural e transformação social. Trata-se de uma trajetória marcada por desafios e aprendizagens, que reafirma a importância da educação como instrumento de valorização dos saberes indígenas e de fortalecimento das comunidades.

2.3 Inclusão e Reconhecimento de Saberes Tradicionais

A discussão sobre a inclusão e o reconhecimento dos saberes tradicionais nas universidades brasileiras emerge da necessidade de valorização da pluralidade cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. Nesse contexto, a Política Nacional Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE) reforça esse debate ao instituir entre seus eixos estruturantes o reconhecimento, a valorização e a difusão de saberes reafirmando o compromisso do Estado com a valorização das epistemologias indígenas e com a promoção de uma educação intercultural. Como abordado no art. 10 “A PNEEI-TEE será operacionalizada por meio de programas e ações integrados nos seguintes eixos estruturantes: [...] VI -

Reconhecimento, Valorização, Difusão de Saberes, conforme a Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008.” (Brasil, 2025, p. 03).

Contudo, saberes indígenas, ancestrais e tradicionais têm sido historicamente marginalizados no contexto acadêmico, o que evidencia a urgência de um currículo mais inclusivo e intercultural, capaz de reconhecer e integrar diferentes formas de produção de conhecimento. Para Cavalleiro (2002, p. 09) “A discursão das relações étnicas é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discursão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão”.

Nas discursões sobre as relações étnicas temos a diversidade cultural que se constitui um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática mediante a segurança à todos, do pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, bem como a valorização das diversas manifestações culturais (art. 215, CF 1988). No entanto, as universidades brasileiras, historicamente, foram estruturadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tende a invisibilizar os saberes de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos socialmente marginalizados.

Essa lógica se reflete na organização curricular, que frequentemente apresenta um padrão homogêneo e descontextualizado das realidades socioculturais desses povos. Dessa forma, reforça-se a necessidade de um modelo educacional pautado na interculturalidade, que reconheça a legitimidade de diferentes epistemologias e contribua para o enfrentamento da hegemonia do conhecimento ocidental. Nesse contexto, Santos (2006) destaca a importância da valorização dos “saberes outros”, como forma de promover uma ecologia de saberes, na qual diferentes conhecimentos coexistem em condição de igualdade. Com isso, Cavalleiro (2000) endossa a discussão salientando que:

As práticas culturais populares exibem numerosas diferenças que, em parte, se devem às lutas inerentes, às relações vigentes de sexo, classe, raça, etnia, idade e região. Enquanto essas diferenças forem usadas para gerar e manter desvantagem e sofrimento humano, precisaremos, em qualquer discursão sobre pedagogia e cultura popular, registrar em alto e bom som o conceito de diferença. [...] também vale enfatizar que enxergamos tais práticas como processos vividos, como partes das diferentes manifestações das experiências e reações de diferentes grupos frente à vida cotidiana (Cavalleiro, 2000, p. 23).

A valorização dos saberes tradicionais não deve ser compreendida apenas como inclusão simbólica, mas como um processo estrutural de transformação do modelo educacional vigente. Trata-se de reconhecer que os povos indígenas não são apenas portadores de uma herança

histórica, mas sujeitos ativos na produção de conhecimentos relevantes para o presente. Onde, a identidade é construída a partir das relações sociais e das formas como os sujeitos são reconhecidos no espaço em que vivem, o que reforça a importância do reconhecimento institucional dessas identidades (Cavalleiro, 2000).

Nesse sentido, a educação indígena deve ser compreendida não apenas como acesso à escolarização formal, mas como um processo que envolve o respeito às formas próprias de ensino-aprendizagem e, o currículo escolar deve incorporar conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas em diálogo com outras formas de saber, sem hierarquizá-los ou descaracterizá-los (Monte, 1994).

De forma complementar, Candau (2012) destaca que as diferentes culturas possuem linguagens, valores e formas próprias de organização que precisam ser compreendidas em sua originalidade. Assim, a relação entre culturas não deve ocorrer de forma hierárquica, mas sim dialógica, considerando a interculturalidade como princípio educativo. O reconhecimento das identidades culturais e de suas contribuições específicas para a construção da sociedade brasileira tem se tornado cada vez mais necessário (Candau, 1997). Contudo, observa-se que muitas instituições de ensino superior ainda apresentam resistência à implementação de currículos interculturais, limitando a participação efetiva de estudantes e professores indígenas nos processos de construção curricular. Melo (2022) ressalta que:

Por esse motivo um currículo justo não se limita meramente à crítica dessa cultura que inferioriza outras, mas é capaz de apresentar o diagnóstico minucioso do sistema cultural comumente predominante que fomenta o todo e, dessa maneira, desvela o protagonismo e o empoderamento da verdadeira gênese cultural de um povo, contribui para a intervenção da realidade e modificações de práticas excludentes cristalizadas (Melo, 2022, p. 22).

A efetivação de uma educação intercultural implica, portanto, uma mudança estrutural nas universidades, de modo que os saberes indígenas sejam reconhecidos como parte legítima do conhecimento acadêmico. Isso requer não apenas políticas de acesso, mas também ações voltadas à permanência estudantil e à valorização das epistemologias indígenas no cotidiano universitário pois, nos últimos anos os povos indígenas deram passos significativos no mundo educacional, “[...] através da ocupação dos espaços universitários[...]” (Strauss, 2008, p. 27).

A inclusão dos saberes tradicionais nos cursos de formação de professores representa um passo fundamental para a construção de uma educação mais plural e democrática em que, “[...] a importância do conhecimento, do diálogo e do respeito das diferentes culturas [...]” contribuem para “[...] novas epistemes, olhares e posturas em face das diversidades e no

combate a quaisquer tipos de violência, discriminação, preconceito, opressão ou racismo, principalmente no âmbito das instituições de ensino, currículo e formação de professor [...]” (Melo, 2022, p. 19). Essa perspectiva possibilita que futuros educadores atuem como mediadores de práticas pedagógicas interculturais, contribuindo para o fortalecimento das identidades indígenas e para a valorização da diversidade no ambiente escolar.

2.4 Desafios da Educação Indígena no Ensino Superior

A democratização do ensino superior para os povos indígenas ainda enfrenta desafios significativos relacionados à inclusão e à permanência acadêmica apesar dos avanços legais e institucionais, persistem desigualdades socioeconômicas e culturais que impactam diretamente a trajetória desses estudantes, evidenciando a necessidade de uma educação que considere a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Além desses desafios relacionados ao acesso e à permanência, é importante destacar que a formação de estudantes indígenas no ensino superior está diretamente vinculada às políticas que estruturam a educação escolar indígena na Educação Básica. Como sinaliza o Decreto nº. 6.861/2009 que, representa um importante marco ao dispor sobre a educação escolar indígena e a organização de sua oferta por meio dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), reconhecendo que os processos educativos devem respeitar as especificidades históricas, culturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas.

Nesse contexto, o art. 9º estabelece que: “A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.” (Brasil, 2009, p. 03). Isso evidencia que a formação docente indígena deve acontecer em diálogo com as especificidades de cada povo, fortalecendo uma educação intercultural, bilíngue ou multilíngue e comprometida com os projetos societários das comunidades indígenas.

De acordo com esse entendimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEIEB), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho de 2012, reforçam que a educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária, orientando os sistemas de ensino e as instituições formadoras para reconhecerem os saberes tradicionais como parte constitutiva dos processos educativos. Entretanto, na prática observa-se que muitos desses princípios ainda não são plenamente efetivados no ensino superior, onde os currículos, as

metodologias e as práticas pedagógicas permanecem, em grande medida, fundamentados em referenciais eurocêtricos.

A universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento, ainda se estrutura majoritariamente a partir de uma lógica eurocêntrica e monocultural, na qual diferentes formas de saber são frequentemente invisibilizadas. Mas, devemos compreender que esse espaço assim como a escola deve ser compreendido como um espaço de cruzamento de culturas, o que implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo (Candau, 2008).

Os estudantes indígenas enfrentam desafios que vão além do acesso à universidade, envolvendo, principalmente, a permanência e o desempenho acadêmico. Entre esses desafios, destacam-se as barreiras linguísticas, a dificuldade de adaptação à linguagem acadêmica, a ausência de materiais didáticos contextualizados e a limitada representatividade indígena no espaço universitário. De acordo com Lima (2016):

[...] foram significativas as políticas de ação afirmativa que incentivaram o ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras. Iniciativa importante para ampliar o acesso, mas ainda limitada quando pensamos nas especificidades da situação indígena, que demanda políticas de inserção e de permanência ao ensino superior voltadas para coletividades e não apenas indivíduos isolados, o que inclui mudanças estruturais nas universidades para que possam dar conta de suas particularidades linguístico-culturais (Lima, 2016, p. 65).

Além disso, a estrutura curricular das instituições de ensino superior, em muitos casos, não contempla os saberes tradicionais e as cosmologias indígenas o que contribui para processos de exclusão simbólica e acadêmica. Essa ausência de reconhecimento pode gerar sentimentos de não pertencimento, influenciando diretamente a permanência dos estudantes indígenas nesse espaço.

Outro aspecto relevante refere-se ao preconceito e às práticas de discriminação institucional que ainda se manifestam de forma explícita ou velada no ambiente universitário, reforçando desigualdades históricas e dificultando a plena participação desses estudantes na jornada acadêmica. Nesse sentido, Libâneo (2012) aponta que, a estrutura educacional tradicional tende a operar sob uma lógica homogeneizadora, o que dificulta o reconhecimento das diferenças culturais como parte do processo educativo. Dessa forma, os desafios da educação indígena no ensino superior evidenciam a necessidade de transformação das práticas acadêmicas, de modo a promover uma educação mais plural, inclusiva e sensível às diversidades culturais.

2.4.1 Barreiras Socioeconômicas e Condições de Permanência

A política de cotas representou, para os povos indígenas, uma importante oportunidade de acesso ao ensino superior, configurando-se como “[...] uma importante ação realizada por esses índios em movimento referente ao aspecto da educação [...]” (Fortes, 2012, p. 10). Entretanto, essa conquista foi resultado de intensas lutas históricas dos povos originários pelo reconhecimento de seus direitos, pela inclusão educacional e pela construção de uma “[...] política educacional destinada aos povos indígenas [...]”, que considerasse suas especificidades culturais e fosse desenvolvida de forma diferenciada (Fortes, 2012, p. 10). Embora essas políticas representem avanços fundamentais para a garantia do direito à educação superior, a realidade vivenciada no ambiente acadêmico ainda apresenta desafios, evidenciando uma distância entre a garantia legal do acesso e as condições efetivas de permanência, pertencimento e valorização dos saberes indígenas nas instituições de ensino.

Apesar do avanço no acesso, a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico ainda se apresenta como um grande desafio, especialmente na região Norte do Brasil, marcada por profundas desigualdades sociais e regionais. Segundo Filho (2022, p. 99) “Os sujeitos da Educação precisam se sentir pertencentes, incluídos e representados também no âmbito escolar e não é possível falar de representatividade sem tocar na questão racial, e os pretos, pardos e indígenas devem estar contemplados pela ação afirmativa.”. Porém a realidade vivenciada pelos estudantes indígenas é, em muitos casos, marcada por dificuldades e vulnerabilidades que vão desde a estadia, alimentação, transporte e outros.

Grande parte desses acadêmicos precisa deixar suas aldeias para residir nas cidades onde estão localizadas as universidades. Fortes (2012) aborda questões parecidas a respeito do deslocamento que ocorre devido à longa distância entre as comunidades indígenas e as instituições de ensino superior. Mesmo aqueles que vivem em aldeias relativamente próximas enfrentam obstáculos relacionados à precariedade das estradas e ramais, principalmente durante o período chuvoso, quando o acesso se torna ainda mais difícil. Essa situação compromete a frequência nas aulas e prejudica o desempenho acadêmico dos estudantes.

Além das dificuldades de deslocamento, os indígenas que passam a residir na cidade enfrentam diversos problemas socioeconômicos em que muitos chegam acompanhados de suas famílias e se deparam com uma realidade completamente diferente daquela vivida em suas comunidades com isso, os gastos com alimentação, aluguel, água, energia elétrica e transporte tornam-se desafios diários para a sobrevivência (Forte, 2012; Abreu, 2024). Para dar auxílio a

essa clientela as instituições poderiam dispor de alojamentos e restaurante que possibilitasse o e estadia e alimentação aos alunos indígenas (Bergamaschi, 2018). Diante dessa situação, muitos estudantes precisam conciliar o trabalho e o curso de graduação, o que gera sobrecarga física e emocional, afetando diretamente sua trajetória acadêmica.

Nesse contexto, torna-se evidente a insuficiência das políticas públicas voltadas não apenas ao acesso, mas principalmente, à permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Portanto, sua permanência depende de bolsas, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que tem ajudado alunos indígenas, porém o mesmo não é específico para esse grupo como a Bolsa Permanência destinada especificamente a alunos indígenas e quilombolas criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2013, com o intuito de “[...] viabilizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, entre os quais indígenas [...]” (Bergamaschi, 2018, p. 45).

Sendo que a aprovação do candidato passa por um processo de seleção documental “[...] Tal comprovação gera uma pontuação no cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social, instrumento utilizado na seleção de estudantes para recebimento de bolsas e auxílios dos programas de assistência estudantil.” Abreu (2024, p. 5). Mas, como sempre o número de vagas insuficientes em contrapartida ao grande número de candidatos. Em muitos casos, os estudantes passam anos aguardando a concessão do benefício, permanecendo em situação de precariedade durante esse período.

O acesso a esses benefícios costuma ser burocrático e insuficiente diante das necessidades reais dos estudantes indígenas e outros que fazem parte desse grupo de vulnerabilidade. Essa desigualdade evidencia a fragilidade das políticas de permanência estudantil e contribui significativamente para os índices de evasão no ensino superior. A evasão acadêmica entre estudantes indígenas está diretamente relacionada à falta de suporte estrutural, financeiro e institucional em que muitos acabam abandonando os cursos para trabalhar ou retornam às suas aldeias por não conseguirem manter-se na cidade e na universidade. Diante dessa realidade, Abreu (2024) ressalta que:

Embora a conquista da reserva de vagas por meio da Lei Federal nº 12.711/2012 tenha sido importante para o reconhecimento de direitos e pela equidade, a permanência ainda parece ser um grande desafio para aqueles estudantes indígenas que ingressam nas universidades. O que se inicia como um sonho sendo realizado, frequentemente, transforma-se em sofrimento e sacrifício para permanecer e concluir o curso (Abreu, 2024, p. 3).

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior e os órgãos responsáveis pela educação desenvolvam políticas mais eficazes e inclusivas, capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão da graduação pelos estudantes indígenas. O fortalecimento da assistência estudantil, a ampliação das bolsas e a criação de estratégias específicas para atender às particularidades culturais e territoriais desses povos são medidas essenciais para promover uma educação verdadeiramente democrática e igualitária.

2.4.2 Barreiras Linguísticas e Acadêmicas

Na universidade, os indígenas enfrentam diversas dificuldades no percurso da vida acadêmica, entre as quais se destacam as barreiras linguísticas, que influenciam diretamente sua permanência e participação no ambiente universitário. Uma das principais refere-se ao desrespeito às línguas indígenas, situação que gera impactos significativos para esses estudantes. Muitos não possuem pleno domínio da língua portuguesa e, diante disso, vivenciam sentimentos de vergonha e insegurança, especialmente em apresentações e atividades que exigem comunicação oral. Essas dificuldades podem comprometer o desempenho acadêmico e refletir nos resultados avaliativos.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da oralidade e dos saberes indígenas, fundamentados nas relações sociais, nas tradições, na escuta e na memória coletiva dos povos originários. Entretanto, a “[...] desvalorização de linguagens, costumes, crenças, valores, [...] silenciamento e à invisibilidade dessa presença indígena na graduação [...], somadas às várias formas de discriminações [...] ocasionadas por estudantes não indígenas” (Nogueira, 2021, p. 11), evidencia que as estruturas universitárias ainda apresentam limitações para reconhecer e acolher esses conhecimentos.

Frequentemente, a cultura indígena é reduzida a uma visão folclorizada, associada apenas a datas comemorativas, enquanto a presença de povos indígenas nos campi permanece invisibilizada. Além disso, esses estudantes enfrentam discriminações por não se adequarem aos padrões culturais predominantes, gerando “[...] entre indígenas e não indígenas estranhamentos e conflitos, principalmente pelo fato de que muitos dos acadêmicos indígenas precisam se enquadrar nas regras e normas de uma universidade constituída há séculos apenas para atender à sociedade detentora do poder” (Nogueira, 2021, p. 6). Essas barreiras culturais e institucionais impactam significativamente a trajetória acadêmica dos estudantes indígenas.

A identidade indígena no espaço universitário é frequentemente desvalorizada quando as culturas, as realidades e as formas próprias de produção e transmissão de saberes não são reconhecidas e respeitadas. Essa ausência de valorização pode gerar “[...] o sentimento de desajustamento, inadequação e os tornem estrangeiros dentro do próprio país e se sintam cada vez mais estranhos.” (Nogueira, 2021, p. 13). Por isso, a diversidade deve permear também as pesquisas e produções acadêmicas, garantindo a efetivação das leis de proteção às línguas indígenas e às tradições culturais, de modo que as identidades dos povos originários permaneçam vivas em todos os espaços. Da mesma forma, os saberes indígenas relacionados à natureza, à coletividade e às formas tradicionais de conhecimento precisam estar presentes em todos os cursos, não apenas como uma representação simbólica ou superficial. Nogueira (2021) ressalta que:

[...] os desafios que as universidades brasileiras enfrentam para que todos os saberes possam ser validados e valorizados em condições igualitárias para todos os que frequentam aquele ambiente acadêmico são muitos e são complexos, mas esperamos que a academia possa contribuir de forma mais eficaz com respeito a diversidade dos povos, com reconhecimento e com a legitimidade das identidades indígenas historicamente negadas e excluídas na construção da sociedade brasileira (Nogueira, 2021, p. 22).

Para que esse desafio “tome corpo” e se concretize a universidade deve estar preparada para construir verdadeiras pontes de diálogo entre diferentes conhecimentos, promovendo uma inclusão real e evitando conflitos culturais decorrentes da falta de compreensão das diferentes realidades vividas pelos povos indígenas. Por isso, pensar a permanência indígena no ensino superior exige considerar não apenas o acesso, mas também, as condições dignas de continuidade, respeito, valorização cultural e inclusão efetiva nesse espaço.

2.4.3 Currículo Eurocêntrico e Invisibilização dos Saberes Indígenas

A estrutura curricular das instituições de ensino superior brasileiras ainda é marcada por uma lógica eurocêntrica, que privilegia conhecimentos fundamentados em referências ocidentais, relegando os saberes indígenas em uma posição secundária ou, muitas vezes, invisibilizada no espaço acadêmico. Nesse contexto, o currículo universitário não pode ser compreendido como neutro, pois constitui um instrumento de poder que define quais conhecimentos são legitimados e reconhecidos cientificamente. Assim, os saberes tradicionais dos povos indígenas permanecem historicamente marginalizados, enquanto o conhecimento

européu é apresentado como referência universal de ciência, racionalidade e verdade.

Santos (2013, p. 20) salienta que “[...] a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia do que designa de pensamento abissal [...]”. Essa perspectiva cria divisões entre conhecimentos considerados científicos e aqueles classificados como inferiores ou não científicos. Dentro dessa lógica, os conhecimentos indígenas foram silenciados e desvalorizados ao longo da história, sofrendo um verdadeiro apagamento epistemológico. Tal realidade se reflete diretamente nas universidades, onde os currículos frequentemente ignoram as cosmologias, línguas, práticas culturais e formas de organização social dos povos originários.

Além disso, a invisibilização dos saberes indígenas não ocorre apenas pela ausência de conteúdos específicos nas disciplinas, mas também, pela própria forma como o conhecimento é estruturado na universidade. A ciência ocidental é colocada em uma posição hierárquica superior, enquanto os saberes tradicionais são vistos apenas como manifestações culturais ou folclóricas, sem o devido reconhecimento de seu valor epistemológico. Essa hierarquização contribui para a manutenção das desigualdades históricas e para a perpetuação de práticas coloniais dentro do ambiente acadêmico.

A permanência de currículos eurocêntricos evidencia como historicamente as universidades foram estruturadas para atender aos interesses das elites dominantes ocasionando por muitos anos a exclusão dos povos indígenas dos espaços de formação acadêmica e, ao conquistarem o acesso a essas instituições, encontraram ambientes pouco preparados para acolher suas identidades, culturas e modos próprios de produzir conhecimento. Assim, além dos desafios relacionados ao ingresso e à permanência, estudantes indígenas enfrentam currículos que, frequentemente, não dialogam com suas realidades e experiências socioculturais.

Esse processo reforça uma lógica de violência simbólica ao desconsiderar os conhecimentos ancestrais transmitidos entre gerações pelos povos indígenas que vão desde os saberes relacionados à medicina tradicional, à preservação ambiental, à oralidade, à espiritualidade e às formas coletivas de organização social que ainda são pouco reconhecidos pela academia como conhecimentos legítimos. Contudo, possuem significativa relevância social, histórica e cultural, especialmente diante das crises ambientais e sociais que demandam novas formas de relação entre sociedade e natureza.

Para que todo esse conhecimento seja compartilhado na academia Santos (2013, p. 45) destaca que é necessário promover uma “[...] ecologia de saberes [...]”, baseando-se na ideia de

que o conhecimento é interconhecimento, ou seja, um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento e, nenhum saber deve ser considerado absoluto ou superior aos demais saberes. Nesse sentido, a universidade precisa superar práticas monoculturais e abrir espaço para a construção de currículos mais pluriepistêmicos, capazes de reconhecer a diversidade cultural e epistemológica presente na sociedade brasileira.

A valorização dos saberes indígenas nas universidades não significa negar a importância da ciência ocidental, mas romper com a lógica excludente que coloca determinados conhecimentos como únicos e universais. Trata-se de construir uma educação baseada no respeito à diversidade e no reconhecimento da pluralidade de saberes existentes. Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior promovam mudanças curriculares que incluam autores indígenas, práticas pedagógicas interculturais e espaços de diálogo entre universidades e comunidades tradicionais.

Portanto, a invisibilização dos saberes indígenas nos currículos universitários representa a continuidade de estruturas coloniais que historicamente marginalizaram os povos originários e, superar essa realidade exige um compromisso político e educacional com a construção de uma universidade mais democrática, intercultural e socialmente comprometida. Somente a partir do reconhecimento da diversidade epistemológica será possível construir práticas educacionais que valorizem os conhecimentos indígenas e contribuam para a desconstrução das hierarquias historicamente impostas pelo pensamento eurocêntrico.

2.4.4 Racismo Institucional e Sentimento de Não Pertencimento

O racismo institucional constitui um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes indígenas no espaço universitário manifestando-se não somente nas atitudes preconceituosas, mas nas estruturas, normas, práticas e relações que organizam a vida acadêmica. Com isso, o âmbito universitário historicamente construído a partir de referenciais eurocêtricos com fins a invisibilizar os saberes, identidades e experiências indígenas ainda reproduz processos de exclusão simbólica que afetam diretamente a permanência e o desempenho desses estudantes.

As manifestações do racismo institucional podem ocorrer de maneira clara ou implícita através de discursos discriminatórios, estereótipos, silenciamento cultural, ausência de representatividade indígena nos currículos e falta de políticas institucionais efetivas de acolhimento. Tais práticas acabam reforçando desigualdades históricas e sociais, fazendo com

que muitos estudantes indígenas se sintam não pertencentes ao ambiente universitário. Esse sentimento não é isolado ou individual, mas resultado de uma organização acadêmica historicamente excludente construída sob padrões culturais que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros. De acordo com Lobato (2021):

Em nossa sociedade, existe e ainda existe uma forte propaganda negativa para desmonte e destruição da cultura negra e indígena. Este é o processo vivido pelos religiosos de matrizes africanas. Esse processo de negação da cultura, raça, cor da pele e até características físicas trouxe consequências para a autoestima desses povos. A reconstrução dos conceitos históricos é um processo real e lento, mas tem força nas salas de aula, nas pesquisas e nas falas principalmente de negros e indígenas (Lobato, 2021, p. 10).

Essa exclusão simbólica pode impactar diretamente a trajetória formativa dos estudantes indígenas, afetando sua autoestima, participação acadêmica e permanência no ensino superior. Muitos enfrentam dificuldades de integração ao ambiente universitário em razão da ausência de acolhimento institucional, de políticas interculturais e da presença de preconceitos nas relações cotidianas. Esse sentimento de não pertencimento não surge de forma isolada, mas é construído ao longo do tempo por experiências recorrentes de invisibilização e discriminação, evidenciando a permanência de estruturas coloniais nas universidades. Nesse sentido, Lobato (2021, p. 20) destaca que “Agora é a hora de reconhecer tudo isso e criar novos parâmetros, novos modelos e novos paradigmas. O sistema educacional pode dar uma contribuição muito positiva para esse processo. Nossas escolas ainda continuam sendo um lugar de discriminação e preconceito [...]”.

Dessa forma, torna-se fundamental que as universidades reconheçam a existência do racismo institucional e desenvolvam ações concretas de enfrentamento e valorização da diversidade étnico-cultural, da promoção do diálogo intercultural e da garantia de espaços de escuta e representatividade. Portanto, compreender o racismo institucional como um fenômeno estrutural permite perceber que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas não são individuais, mas resultado de uma universidade historicamente marcada por desigualdades raciais e culturais. Assim, combater essas práticas exige transformações profundas nas estruturas acadêmicas, nos currículos e nas relações institucionais, de modo que a universidade se torne verdadeiramente inclusiva, democrática e intercultural.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa pelo fato de “O conhecimento de seu valor parte do princípio de que no mundo da vida, cada pessoa possui um corpo de conhecimento e experiência” (Minayo, 2018, p. 17). Assim, essa abordagem mostra-se adequada para este estudo, pois valoriza as experiências, os significados e as percepções das pesquisadoras no ensino superior.

De natureza descritiva e exploratória. Descritiva por ter “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]” (Gil, 2002, p. 42). Nesse sentido, esta investigação busca descrever as experiências vivenciadas por duas alunas indígenas no ensino superior. Além disso, a pesquisa também possui natureza exploratória que, segundo Gil (2002) caracteriza-se pela flexibilidade metodológica e pelo uso de levantamento bibliográfico, proporcionando maior familiaridade com o fenômeno estudado. E por fim fundamentada no método de relato de experiência por possibilitar compreensão, de forma aprofundada de nossas vivências no ensino superior considerando suas dimensões sociais, culturais e acadêmicas. Dessa forma, a pesquisa tem como finalidade compreender essas vivências utilizando o método de relato de experiência, aliado à pesquisa bibliográfica, por meio de estudos que abordam contextos semelhantes ao investigado.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos basearam-se na construção de um relato de experiência de duas alunas indígenas que consideraram sua trajetória acadêmica no ensino superior. O estudo privilegia a dimensão subjetiva das vivências, permitindo a interpretação das experiências a partir de uma perspectiva intercultural. Esse tipo de amostragem tem como foco principal a busca por sujeitos que possuam experiências significativas relacionadas ao objeto investigado (Gil, 2008).

Dessa forma, a decisão das alunas não aconteceu com finalidade de representatividade estatística, contudo, pela riqueza de suas experiências para a compreensão do fenômeno pesquisado. Ademais, este estudo assume caráter subjetivo interpretativo, entendendo que as experiências narradas são criadas socialmente e carregadas de significados construídos a partir

da interação entre o sujeito e contexto. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 51) a “[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas”. Com isso, ao valorizar um ponto de vista intercultural este trabalho busca reconhecer e valorizar os diversos tipos de conhecimentos e saberes dentro do âmbito educacional.

3.3 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na UNIFAP/Campus Binacional, no curso de Licenciatura em Pedagogia, turma 2022.2, composta majoritariamente por estudantes indígenas dos povos Karipuna e Galibi-Marworno. Participaram do estudo duas acadêmicas indígenas da etnia Galibi-Marworno, falantes da língua Kheuól, provenientes de comunidades localizadas nas Terras Indígenas Uaçá e Juminã, especificamente das aldeias Wahá, situada no baixo rio Oiapoque, e Anawerá, localizada às margens da BR-156, Km 100. As participantes relatam suas experiências no contexto universitário, destacando os desafios vivenciados ao longo da trajetória acadêmica, especialmente aqueles relacionados à adaptação ao ambiente universitário e às diferenças entre os modos de vida da aldeia e da cidade.

Nesse contexto, Pereira (2020) discute as experiências e os desafios vivenciados por estudantes indígenas no ensino superior, especialmente nas relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas. A autora destaca que o ingresso na universidade representa uma conquista e, simultaneamente, um processo de transformação, marcado por expectativas, reflexões e obstáculos relacionados à permanência acadêmica. Entre esses desafios, destacam-se a discriminação cultural e a desvalorização dos saberes tradicionais indígenas. Dessa forma, as participantes relacionam suas trajetórias universitárias às dificuldades enfrentadas durante a formação em Licenciatura em Pedagogia, buscando conciliar a permanência no curso com a valorização de suas identidades culturais e conhecimentos tradicionais.

3.4 Coleta de Dados

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu por meio de um relato de experiência fundamentado nas narrativas pessoais e nas vivências acadêmicas de duas alunas indígenas no meio acadêmico. Os dados foram coletados mediante registros reflexivos e narrativas escritas,

desenvolvidas a partir das memórias e das experiências vivenciadas durante o percurso acadêmico. Esse método possibilitou compreender, de maneira subjetiva e interpretativa, as percepções atribuídas pelas participantes às suas experiências, levando em conta fatores associados à adaptação na universidade, às relações interculturais e aos desafios encontrados nesse percurso. Como salienta Larrosa (2015, p. 18) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” ou seja, a experiência é aquilo que passa pelo sujeito e cria sentidos, constituindo-se como elemento central para processos de reflexão e formação.

Por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, os registros produzidos e as experiências relatadas não tiveram como objetivo a generalização dos resultados, mas sim para a valorização das singularidades e significados construídos pelas alunas. As narrativas autobiográficas permitiram acessar dimensões subjetivas das vivências acadêmicas, favorecendo a interpretação dos processos sociais e educacionais presentes na caminhada universitária. Pois, de acordo com Minayo (1994, p. 22) “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo de significados das ações e relações humanas [...]”. Nesse sentido, a produção dos dados dialoga com a perspectiva metodológica desta autora.

3.5 Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo fundamentada na leitura, interpretação e sistematização das narrativas produzidas pelas estudantes. As experiências relatadas foram organizadas em categorias analíticas que posteriormente se constituíram nas seções do marco analítico e possibilitaram compreender as vivências das estudantes indígenas no contexto universitário. Dentre as categorias temos: Acesso e inserção de estudantes indígenas no ensino superior; Vivências acadêmicas e processos de adaptação intercultural; Inclusão e reconhecimento dos saberes tradicionais no espaço universitário e desafios da permanência e construção da identidade no ensino superior.

Para a análise e discussão dos dados optou-se pela análise de conteúdo por ser, segundo Santos (2012, p. 2) “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” E cuja “[...] finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise [...]” (Bardin, 2016, p. 51). Assim, a organização das categorias permitiu articular os relatos das estudantes ao referencial teórico da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das experiências vividas no ambiente universitário.

As temáticas identificadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da pesquisa, pois favoreceram a contextualização das diferentes dimensões que permeiam a trajetória acadêmica das participantes (Minayo, 2018). Dessa forma, de acordo com Santos (2025) o estudo busca evidenciar o olhar de duas alunas indígenas sobre suas vivências na universidade, considerando os desafios, as estratégias de permanência, os processos de adaptação e as relações estabelecidas no espaço acadêmico. Essas experiências revelam aspectos fundamentais para a compreensão da inclusão, da diversidade cultural e das políticas de permanência no ensino superior, ampliando o debate sobre a presença indígena no ambiente universitário.

4 MARCO ANALÍTICO

4.1 Acesso e Inserção de Estudantes Indígenas no Ensino Superior

O acesso de estudantes indígenas ao ensino superior representa uma conquista histórica na luta dos povos indígenas pelo direito à educação. Durante muitos anos, esses povos foram excluídos dos espaços acadêmicos, tendo seus saberes silenciados e suas identidades desvalorizadas mas, com a implementação de políticas de ações afirmativas e dos processos seletivos específicos para indígenas e quilombolas - como ocorre atualmente na UNIFAP/Campus Binacional - , a universidade passou a ser compreendida como um espaço de formação, fortalecimento cultural e resistência.

O ingresso na universidade por meio do Processo Seletivo Unificado (PSU) para indígenas e quilombolas possibilita não apenas a realização pessoal e profissional dos acadêmicos, mas também, favorece o retorno dos conhecimentos adquiridos às comunidades de origem. Muitos estudantes adentram o ensino superior com a expectativa de retornar às suas aldeias para atuar como professores, gestores, enfermeiros, pedagogos e lideranças, contribuindo para o desenvolvimento social de seus povos.

Principalmente devido à carência de professores para atuar no Ensino Fundamental I, grande parte dos docentes em exercício é formada pela Licenciatura Intercultural Indígena, cuja habilitação contempla a atuação do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Essa situação contribui para a defasagem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental I, constituindo um dos principais fatores que nos levaram a optar pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Dessa forma, a educação superior constitui-se como instrumento de transformação coletiva que se sustenta em um preceito da CF de 1988 de que a educação é um direito de todos, devendo assegurar igualdade de condições de acesso e permanência. E, para tanto, a LDBEN nº. 9.394/96 vem endossar a CF garantindo o respeito à diversidade cultural e aos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Entretanto, apesar desses avanços legais, ainda persistem desafios que dificultam a permanência e o acesso desses estudantes às universidades.

Uma das principais problemáticas no tocante a este modelo de processo seletivo refere-se aos processos de validação da identidade indígena que, em alguns casos, estudantes indígenas reconhecidos por suas comunidades são desclassificados por bancas avaliadoras compostas por pessoas que desconhecem as especificidades culturais de determinados povos ou que não

possuem vínculo com suas realidades. Por outro lado, também há situações em que integrantes dessas bancas possuem vínculos de parentesco com candidatos, comprometendo a imparcialidade do processo avaliativo. Essas situações geram sentimentos de exclusão, injustiça e apagamento cultural, ao questionarem a identidade de sujeitos que vivenciam cotidianamente sua cultura, ancestralidade e pertencimento comunitário.

Essa problemática também foi evidenciada recentemente em um concurso público voltado à educação indígena, no qual candidatos aprovados não foram reconhecidos por lideranças e associações indígenas por não apresentarem vínculos efetivos com suas comunidades, como residência na aldeia, domínio da língua materna ou participação nos modos de vida tradicionais. O caso gerou debates entre lideranças indígenas no município de Oiapoque, evidenciando os desafios relacionados aos critérios de reconhecimento da identidade indígena. Além disso, situações semelhantes podem provocar desmotivação entre candidatos que desejam participar novamente dos processos seletivos, gerando sentimentos de incapacidade e insegurança.

Nesse contexto, observa-se uma contradição nas políticas afirmativas: enquanto indígenas reconhecidos por suas comunidades enfrentam dificuldades para comprovar sua identidade perante determinadas bancas avaliadoras, pessoas não indígenas conseguem, em alguns casos, utilizar mecanismos fraudulentos para acessar vagas destinadas aos povos originários, incluindo benefícios como a bolsa permanência, fundamental para garantir a permanência desses estudantes na universidade. Essa realidade fragiliza as políticas públicas de inclusão e enfraquece as lutas históricas dos povos indígenas pelo direito à educação superior. Baniwa (2006) destaca que:

A presença indígena nas universidades pode e deve abrir possibilidades concretas para o diálogo intercultural ou interesistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos [...] os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos. Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender a suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida (Baniwa 2006, p. 67).

Conforme destacado pelo autor, as universidades precisam reconhecer os diferentes modos de ser indígena, respeitando as especificidades culturais de cada povo. Quando uma instituição questiona ou invalida essas identidades com base em critérios limitados ou estereotipados, acaba reproduzindo práticas excludentes e colonizadoras, ou seja, a identidade indígena não pode ser reduzida apenas a aspectos físicos ou territoriais. Pois, muitos indígenas

vivem em contextos urbanos, afastando-se temporariamente de suas aldeias para estudar e construir experiências interculturais sem perder o vínculo com seus povos preservando sua cultura, ancestralidade e modos de vida mesmo estando nesses espaços. Dessa forma, exigir uma imagem idealizada do indígena reforça preconceitos históricos e invisibiliza a diversidade presente entre os povos indígenas brasileiros.

Outro aspecto relevante refere-se à permanência desses estudantes nas universidades, considerando que o ingresso representa apenas o início da trajetória acadêmica. Para que esse processo se consolide - mediante as necessidades financeiras, de moradia e outros -, é necessário garantir condições adequadas de permanência. Nesse contexto, a Bolsa Permanência constitui um importante mecanismo para assegurar a continuidade dos estudos. Entretanto, quando pessoas não indígenas acessam esses benefícios de forma fraudulenta, os estudantes indígenas são prejudicados, ampliando as desigualdades sociais e educacionais.

Diante disso, torna-se necessário que as universidades adotem mecanismos mais sensíveis, éticos e culturalmente fundamentados nos processos de heteroidentificação e validação da identidade indígena. A participação das lideranças indígenas, o respeito às especificidades étnicas e o enfrentamento às fraudes são fundamentais para fortalecer essas políticas. A inclusão indígena no ensino superior deve ultrapassar o cumprimento formal de ações afirmativas, constituindo-se como reconhecimento histórico dos direitos desses povos e valorização de suas identidades, saberes e trajetórias.

4.2 Vivências Acadêmicas e Processos de Adaptação Intercultural

Ao ingressarmos na universidade, encontramos uma realidade distinta daquela vivenciada em nossas aldeias como os desafios relacionados à linguagem acadêmica, aos métodos de ensino, às relações interpessoais e às formas de produção do conhecimento. O primeiro contato com o ambiente universitário foi marcado por insegurança, medo e estranhamento, principalmente diante da dificuldade de compreender os textos acadêmicos com uma escrita mais complexa e distante das experiências educacionais construídas em nossos territórios. A elaboração de trabalhos científicos e a participação em debates em sala de aula também se apresentaram como desafios iniciais, exigindo-nos um processo de adaptação a essa nova realidade. As dificuldades não decorriam de limitações intelectuais, mas das diferenças culturais e formativas entre o contexto universitário e nossas trajetórias anteriores.

No processo de adaptação, a timidez também se apresentou como um desafio

significativo que, em alguns momentos ficávamos com receio de falar em público, participar de discussões ou expressar nossas opiniões, especialmente pelo medo de julgamentos, preconceitos ou discriminação. Esse sentimento foi reforçado por um episódio de preconceito que vivenciamos no Campus Binacional com uma fala proferida por um aluno não indígena “Para nós, pessoas normais”, a expressão nos evidenciou uma negação da humanidade e da igualdade dos povos indígenas, ao sugerir que não seríamos considerados pessoas “normais”. Esse tipo de discurso reforça estereótipos, produz sentimentos de inferiorização e fortalece a ideia de que os indígenas não pertencem ao mesmo espaço social e acadêmico que os estudantes não indígenas. Em alguns casos, isso pode gerar sentimento de isolamento e dificultar a integração no espaço universitário. Nesse sentido, Nogueira (2021) ressalta que buscamos:

[...] compreender como as representações linguísticas e culturais dos universitários indígenas [...] estão interferindo na construção de suas identidades, ao levar em consideração que os indígenas estão inseridos em um espaço linguístico, social e cultural complexos, onde a língua portuguesa possui status de língua oficial e de prestígio, além de ser usada como fator de dominação (Nogueira, 2021, p. 20).

Além das dificuldades linguísticas, outro desafio vivenciado foi a adaptação às metodologias de ensino e às normas acadêmicas relacionadas à produção científica, seminários e práticas de pesquisa. Inicialmente, não possuíamos familiaridade com essas exigências, o que gerou insegurança e dificuldades de aprendizagem, especialmente nos primeiros semestres. Contudo, ao longo da trajetória acadêmica, construimos estratégias de adaptação por meio do apoio de colegas, professores e grupos de estudo. Nessa perspectiva, Nogueira (2021, p. 25) ressalta que “[...] o caráter social discursivo das identidades dos sujeitos envolvidos nesse processo é habitualmente ignorado, o que pode ter como consequência um apagamento das marcas sócio históricas trazidas pelos sujeitos ao adentrarem o espaço acadêmico [...]”.

A aprendizagem coletiva constituiu uma importante estratégia de adaptação a partir da convivência com colegas de diferentes culturas que possibilitou as trocas de experiências, o fortalecimento da autoestima e a construção compartilhada do conhecimento. Ao mesmo tempo, evidenciou a necessidade de uma educação intercultural, fundamentada no respeito às diferenças e na valorização dos saberes indígenas no espaço universitário. Nesse sentido, nossa experiência universitária não deve ser compreendida apenas como um processo individual de aprendizagem, mas também como uma forma de resistência cultural pois, permanecer na universidade, ocupar espaços acadêmicos e produzir conhecimento a partir nossas vivências representam formas de enfrentamento às desigualdades históricas e aos preconceitos ainda

presentes na sociedade.

De acordo com Bondía (2001, p. 20), a “[...] experiência e formação, o processo educativo vai além da aquisição de conteúdos, envolvendo também as vivências, os sentimentos e as transformações pessoais construídas ao longo da trajetória acadêmica [...]”. Assim, as experiências das estudantes indígenas no ensino superior contribuem para sua formação profissional, bem como para o fortalecimento de suas identidades e vínculos comunitários. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas de acolhimento, apoio pedagógico e valorização da diversidade cultural e, para que isso se concretize, a universidade deve reconhecer os estudantes indígenas como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas histórias, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência digna e o respeito às suas identidades culturais.

4.3 Inclusão e Reconhecimento dos Saberes Tradicionais no Espaço Universitário

Ao longo do processo formativo na graduação, observou-se que a inclusão dos saberes indígenas ainda está distante de ser efetivamente incorporada ao contexto acadêmico. Isso decorre do distanciamento em relação a esses conhecimentos, que frequentemente permanecem marginalizados nos espaços de produção e disseminação do saber científico. Como afirma Santos (2006), esses saberes são desvalorizados por não serem reconhecidos como legítimos sob a perspectiva predominante da população não indígena.

Luciano (2006, p. 11), salienta que os indígenas são sujeitos “[...] dotados de saberes técnico-científicos postos a serviço de seus povos, adquiridos por meio do sistema de Ensino Superior brasileiro, portanto, fora de suas tradições de conhecimentos [...]”. Assim, a inclusão dos saberes indígenas na universidade não deve se restringir à abordagem de temas pontuais, à realização de apresentações em datas comemorativas ou à valorização de conhecimentos apenas como elementos do passado. Esses saberes permanecem vivos, dinâmicos e precisam ser reconhecidos e incorporados aos espaços de produção e socialização do conhecimento.

A presença indígena na universidade amplia as possibilidades de participação política e fortalece a representatividade de seus povos e comunidades, evidenciando a importância das políticas de cotas. Nesse sentido, Luciano (2006, p. 165) afirma que “O grande barato do sistema de cotas é o valor simbólico que a proposta traz quanto ao reconhecimento por parte do Estado brasileiro da sua dívida histórica para com os povos indígenas e com os negros”. Entretanto, garantir o acesso por meio das cotas não é suficiente também, é necessário

transformar o currículo e as práticas acadêmicas, de modo que as instituições assegurem uma formação inclusiva e comprometida com a valorização dos saberes e das identidades indígenas.

Desse ponto de vista, compreende-se que a ausência de mudanças estruturais e até mesmo pedagógica no que concerne a relação professor-aluno interfere na permanência, na inclusão, no reconhecimento de saberes tradicionais e no sentimento de pertencimento dos estudantes indígenas ao espaço universitário. Luciano (2006, p. 170) ressalta que “[...] muitos saberes estão desaparecendo diante da pressão da cultura dominante e da globalização.”. Portanto, embora seja fundamental garantir o acesso por meio de vagas destinadas aos povos indígenas, é igualmente indispensável valorizar e incluir seus saberes tradicionais e culturais no contexto universitário.

No Campus Binacional procuramos nos adaptar ao modelo social e educacional fundamentado em uma lógica não indígena e eurocêntrica que remonta a um processo histórico de colonização, que impôs aos povos indígenas a assimilação da cultura e do modo de vida da sociedade não indígena (Luciano, 2006). Nesse ambiente, em alguns momentos, pensávamos que precisaríamos silenciar nossos saberes, nossas práticas culturais ou mesmo nossos modos de vida para alcançarmos a aceitação e o pertencimento na universidade mas, durante as discussões de textos científicos em sala de aula, percebemos que a incorporação de exemplos da realidade indígena poderia estabelecer uma ponte entre os saberes empíricos e científicos. Favorecendo a compreensão dos conteúdos, fortalecendo a inclusão e reduzindo a percepção de não pertencimento ao ambiente acadêmico. Como destaca Luciano (2006):

É óbvio que os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes e desejáveis para aperfeiçoar suas condições de vida, como é o desejo de toda a sociedade humana. Mas isso não significa que sem eles os índios não possam se manter. Como se explicaria então o desenvolvimento de centenas de complexas civilizações autóctones no continente americano milhares de anos antes da chegada dos europeus? (Luciano 2006, p. 170).

Os saberes tradicionais são fundamentais e devem ser trabalhados em sala de aula por meio de metodologias que promovam o diálogo entre os sujeitos envolvidos, favorecendo discussões significativas e a construção coletiva de conhecimentos. Essa perspectiva vivenciamos nos seminários e debates os quais, nos sentimos à vontade para compartilhar nossos saberes indígenas e integrá-los às reflexões desenvolvidas em sala. Contudo, mesmo no ambiente acadêmico, quando professores ou estudantes não possuem familiaridade com essa temática, torna-se necessário buscar formação e aprofundamento, uma vez que a prática docente e discente exige pesquisa, atualização e aprendizagem contínua. Nessa perspectiva, Candau

(2012) afirma que o diálogo possibilita a valorização dos diferentes saberes e culturas presentes no ambiente universitário.

Entretanto, currículos pouco sensíveis à diversidade cultural tendem a afastar os estudantes de suas identidades, fazendo com que os conhecimentos tradicionais que carregam sejam invisibilizados ou desvalorizados ao longo de sua trajetória acadêmica. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior, em conjunto com seus colegiados, revisem seus currículos e práticas pedagógicas, promovendo uma educação inclusiva, intercultural e comprometida com o reconhecimento e a valorização da diversidade presente na universidade.

4.4 Desafios da Permanência e Construção da Identidade no Ensino Superior

Atribuímos nossa formação acadêmica a possibilidade de melhoria das condições de vida e ampliação das oportunidades para nossas comunidades. No entanto, ao discutirmos os desafios vivenciados nessa trajetória, destacamos a permanência no ensino superior, marcada pela adaptação cultural, pelas dificuldades de comunicação e pelas condições de acesso e continuidade dos estudos. Silva (2017) salienta que, compreender as demandas relacionadas à diversidade no ambiente universitário requer o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas. Contudo, observamos no Campus Binacional que muitos estudantes indígenas ainda enfrentam discriminação e relação de subordinação por parte de pessoas que não reconhecem a importância da diversidade cultural no espaço acadêmico. Essa realidade manifesta-se, por exemplo, na desvalorização da estética indígena presente no Campus Binacional e em comentários pejorativos que ignoram o significado dos grafismos presentes na universidade. Silva (2017) sinaliza que:

Quando se trata de um ambiente acadêmico sabemos que é composto por uma diversidade cultural vasta, formada por brancos, negros e indígenas, em meio a tantos costumes, crenças e formas de vida diferentes, nos deparamos com pessoas que fazem parte deste ambiente como corpo técnico e estudantes desinformados sobre essas culturas [...] (Silva, 2017, p. 14).

Diante dessa realidade, enfrentamos intenso choque cultural ao ingressarmos no Campus Binacional, cujo ritmos, metodologias e formas de organização diferem significativamente da Educação Básica. A ausência de apoio institucional e de acolhimento em sala de aula também influenciou nossas experiências de permanência na universidade. Essa

situação remete às reflexões de Cavalleiro (2000) sobre a naturalização da discriminação no contexto escolar.

Além disso, observou-se a exclusão praticada por alguns estudantes não indígenas que, muitas vezes, não buscavam compreender as diferentes etnias presentes no Campus Binacional, dificultando a convivência e a integração no ambiente acadêmico. Nessa perspectiva, Nogueira (2021) destaca que estudantes não indígenas frequentemente associam os indígenas apenas ao recebimento de bolsas e auxílios, desconsiderando suas trajetórias, capacidades e o direito às políticas afirmativas, o que contribui para a reprodução de estereótipos e para a desvalorização desses estudantes. Outro desafio que enfrentamos foram às dificuldades financeiras, cujas limitações econômicas comprometeram nossa permanência no ensino superior e também contribuíram para a evasão de alguns de nossos colegas. Pereira (2024) discute essa realidade ao destacar os elevados custos de moradia e de manutenção da vida na cidade evidenciando as dificuldades vivenciadas por esses estudantes fora da aldeia.

Além das barreiras econômicas, enfrentamos a discriminação e a exclusão social, expressas por meio de discursos e atitudes pejorativas que reforçavam estereótipos e desumanizavam nossas identidades. Nessa perspectiva, Munanga (1999) afirma que a ideologia racial historicamente construiu negros e indígenas como grupos inferiores em relação aos brancos, concepção que ainda se manifesta em diferentes espaços, inclusive no ambiente acadêmico. Corroborando essa discussão, Nogueira (2021, p. 18) destaca que “[...] o indígena ainda é visto como o sujeito do passado, que deve habitar as matas, e não deve conviver no mesmo lugar que os não indígenas, isto é, na sociedade contemporânea [...]”.

Essas situações revelaram os múltiplos desafios que enfrentamos em nossa trajetória no Campus Binacional que, apesar das dificuldades, alguns professores contribuíram para o fortalecimento de nossa identidade e nos incentivaram a persistir nos estudos, nunca desistirmos de nossos sonhos, enfrentarmos nossas dificuldades e abriremos caminhos para que outros estudantes indígenas e as futuras gerações não vivenciem as mesmas experiências que sofremos.

Contudo, nem todos os docentes demonstravam esse compromisso ou sensibilidade diante dessas questões embora a matriz curricular do curso de Pedagogia contemplasse disciplinas cujos conteúdos possibilitavam discutir a temática indígena e os saberes tradicionais, essa abordagem nem sempre era efetivamente desenvolvida em sala de aula. Em diversas situações, observou-se que alguns docentes priorizavam exclusivamente os referenciais da educação ocidental e invisibilizavam os saberes indígenas, mesmo que as discussões ou exemplos pudessem promover reflexões sobre a diversidade sociocultural e os conhecimentos

dos povos indígenas. Essa ausência limitava o diálogo intercultural e reduzia as oportunidades de valorização das diferentes formas de produção do conhecimento. Como consequência, percebemos uma lacuna na articulação entre nossa realidade cultural e os conteúdos trabalhados durante a formação acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, especialmente na UNIFAP/Campus Binacional, representa uma importante conquista na democratização do ensino superior e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural do país. Entretanto, essa inserção ainda é marcada por desafios relacionados às barreiras linguística, cultural, acadêmica, institucional, preconceito, dificuldade de conciliar os saberes tradicionais com o conhecimento científico e à insuficiência de políticas de permanência. Tornando a trajetória desses estudantes um constante processo de resistência e superação.

Nossa experiência no curso de Pedagogia evidenciou que a universidade pode se constituir em um espaço de fortalecimento identitário, produção de conhecimentos e transformação social quando reconhece a diversidade cultural e promove práticas inclusivas e interculturais. Os relatos demonstraram que, apesar das dificuldades enfrentadas, desenvolvemos estratégias de adaptação e permanência sem abrir mão de nossas identidades e nossos saberes tradicionais. Confirmando que o diálogo entre os conhecimentos indígenas e acadêmicos é possível e necessário.

Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese inicialmente proposta, ao evidenciar que nossa permanência no ensino superior não dependeu exclusivamente de nosso esforço individual, mas também da existência de políticas institucionais capazes de atender nossas especificidades linguísticas, culturais e socioeconômicas. Nesse sentido, programas de assistência estudantil, apoio financeiro, tutorias, ações afirmativas e acompanhamento pedagógico constituem mecanismos essenciais para garantir condições efetivas de permanência e êxito acadêmico.

O estudo também destacou a necessidade de uma formação docente comprometida com a interculturalidade, capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os saberes indígenas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativa. Da mesma forma, evidenciou a importância da reformulação dos currículos universitários para incorporar diferentes epistemologias e reconhecer os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas como legítimos no ambiente acadêmico.

Conclui-se, portanto, que ampliar o acesso ao ensino superior, embora represente um avanço, não é suficiente para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva. É indispensável fortalecer políticas de permanência, consolidar ações afirmativas, promover currículos interculturais e garantir o reconhecimento da diversidade de saberes presente nas

universidades. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre a educação indígena no Ensino Superior, incentivando a construção de práticas institucionais comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade cultural e a valorização dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Renata Pacheco; AMARAL, Wagner Roberto do. Desafios e possibilidades para permanência de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica a partir da experiência do instituto federal de educação, ciências e tecnologia do Parana (IFPR). **CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS; SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS; CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**. Londrina, PR, de 20 a 23 de maio de 2024.
- ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Parirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 4 ed. São Paulo: Moderna Editora, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. 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://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>
- BRASIL, Lei nº. 14.914, de 3 de julho de 2024. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-norma-actualizada-pl.pdf>
- BRASIL, Ministério da Educação. **As leis e a educação escolar indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista, orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

D'ANGELIS, Wilmar. **Epistemologias indígenas e ensino superior:** um diálogo necessário. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

FILHO, Penildo Silva; ANGELI, Thaina Rodrigues Gava. Desigualdade no acesso a permanência na educação: estudo de caso no instituto federal do Espírito Santo. **Cadeno de Estudo Social**, v. 37 , n. 2, 2022.

FORTES, João Maria; COSTA, Maria del Carmem da; DIAS, Roberto Jardim Coube. **Acesso a permanência indígena no ensino superior, do que estamos falando?** Relato de algumas alunas experiencias de academias indígenas. 15 a 20 de julho, Curitiba, Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Larissa Meneses de; MARTINS, Silvana Andrade. Acadêmicos indígenas nas Universidades no Estado do Amazonas: um estudo na perspectiva etnolinguística. **Textura**.v. 26, n. 68, out./dez. 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/Fred/Downloads/8060-28190-1-PB-1.pdf>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade:** o que fazem as escolas que dizem que fazem?. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes na floresta.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed., 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Antonio Carlos de souza (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. (Abrindo trilhas, 5). E-book. ISBN 978-85-7650-516-7. Disponível em: <http://www.laced.etc.br/livros>.

LOBATO, Glauber de Araujo Barroco (Org.). **Educação e as relações étnico-raciais**. Vol. 2. Formiga: Editora MultiAtual, 2021. 330 p. Disponível em: <https://www.editoramultiatual.com.br>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. MEC/SECAD: LACED/Museu Nacional, 2006. – (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes).

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, abril-june. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisasocial: teoria, método e criatividade**. 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisasocial: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Diário de classe: a construção do currículo indígena**. Brasília: MEC, 1994. – (Série Documental: Relatos de Pesquisa).

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNZANZU, Carla Ramos; BARBOSA, Murian Sá Leitão; MOURA, Beatriz Martins. Políticas afirmativas dos povos indígenas: universidade pública como território em processo de demarcação e retomada. **MANA**, 28 (3): 1-38. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0407>

NOGUEIRA, Viviane Braz; ZOLIN-VESZ, Fernando. **A trajetória de lutas indígenas em universidades na amazônia: um olhar sobre as identidades de universitários indígenas em reportagens de jornais on-line**. v. 8, n. 2, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Fred/Downloads/A+TRAJET%C3%93RIA+DE+LUTAS+IND%C3%8DGE+NAS.pdf>

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Gilza Ferreira de Sousa Felipe; AMARAL, Wagner Roberto do. Perspectivas de Acadêmicas Indígenas no Enfrentamento do Racismo na Universidade. **Em Pauta: Teoria Social e realidade Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 55, v. 22, p. 133-147, maio/ago. 2024.

Disponível em: Vista do Perspectivas de acadêmicas indígenas no enfrentamento do racismo na universidade

Portaria MEC nº. 539, de 24 de julho de 2025. **Institui a política nacional de educação escolar indígena nos territórios etnoeducacionais - PNEEI-TEE**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Fernanda Masaro dos. Análise de Conteúdo: A visão de Laurence Bardim. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, mai. 2012. Disponível em: (99+) Análise de conteúdo-BARDIN (Resenha)

SANTOS, Karina dos. **Educação Escolar Indígena no Oiapoque/Ap**: práticas pedagógicas em escola do povo Karipuna. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/8db2ee82-5da3-4bc2-93c7-ce9a6233b1c0/content>

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. Unisul, Tubarão, **Poiésis**, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun. 2017. Disponível em: (99+) A Educação Escolar Indígena No Brasil: Uma Análise Crítica a Partir Da Conjuntura Dos 20 Anos De LDB

SILVESTRE, Célia Maria Foster; TEDESCHI, Sirley Lizott; LANDA, Beatriz. A universidade como (corpo) - território: coletivas indígenas e políticas de reafirmação/(re) ocupação de mundos. **Revista Nanduty**, v. 12, n. 19. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/nty.v12i19.18801>

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.