

**A universidade é para indígena e quilombola?:
reflexões sobre a atualidade da permanência no ensino superior do Brasil**

*Is the University made for indigenous people and quilombola?:
Reflections about the permanence in higher education in Brazil*

*¿La Universidad es para los indígenas y los quilombolas?:
Reflexiones sobre la actualidad de la permanencia en el grado en Brasil*

Maria Fernanda Monteiro Favacho¹
Universidade Federal do Pará

Marcela Montalvão Teti²
Universidade Federal do Pará

Daniele Vasco Santos³
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: O presente artigo versa sobre os processos de acesso e de permanência de indígenas e quilombolas no ensino superior brasileiro. Pretende levantar reflexões sobre a complexidade envolvida na problemática da inserção dos povos tradicionais nas universidades e destacar os desafios do acesso e da permanência. Para tanto, apresenta uma breve história das políticas públicas de ações afirmativas no ensino superior e uma revisão bibliográfica acerca do processo e de sua presença nas universidades. Destaca-se que, a partir do levantamento bibliográfico realizado, foram encontrados mais trabalhos sobre indígenas na universidade que sobre quilombolas. Nota-se que a linguagem e os currículos configuram obstáculos à democratização da educação e que precisam ser superados. Por fim, defende-se que o Ensino Superior deva garantir a valorização da heterogeneidade dos modos de vida e diversas etnias brasileiras.

Palavras-chave: Indígenas; Quilombolas; Acesso e permanência no ensino superior; Políticas de Ações Afirmativas.

Abstract: This article is about the processes of access and permanence of indigenous and quilombolas in Brazilian higher education. It aims to present reflections on the complexity involved in the issue of insertion of the traditional peoples in universities and highlight the challenges of access and permanence. To this end, it presents a brief history of public policies on affirmative action in higher education and a bibliographic review about the process and its presence in universities. It is noteworthy that, from the bibliographical survey carried out, more works were found on indigenous people at the university than on quilombolas. It is noted that language and curricula constitute obstacles to the democratization of education and that

¹ Psicóloga. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará (PA.) Brasil. E-mail: favachopsi@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3735715890241241>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-9395>.

² Doutora em Psicologia. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, (PA) Brasil. E-mail: marcelateti@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2734278257757228>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0918-454X>.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal do Tocantins (UFT), Miracema, Tocantins (TO) Brasil. E-mail: vasco.daniele@mail.uft.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9182313471646797>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7389-7419>.

they need to be overcome. Finally, it is argued that Higher Education must guarantee the appreciation of the heterogeneity of Brazilian ways of life and diverse ethnicities.

Keywords: Indigenous; Quilombolas; Access and permanence in the higher education; Affirmative action policies.

Resumen: Este artículo trata sobre los procesos de entrada y permanencia de indígenas y quilombolas en la enseñanza superior brasileña. Intenta presentar reflexiones sobre la complejidad que se interpone en la inserción de los pueblos tradicionales en las universidades y resaltar los desafíos de entrada y permanencia. Por lo tanto, se presenta una historia corta de las políticas nacionales de acción afirmativa en la educación superior y una revisión bibliográfica sobre el proceso y su presencia en las universidades. Es de destacar que, a partir del levantamiento bibliográfico realizado, se encontraron más trabajos sobre indígenas en la universidad que sobre quilombolas. Se señala que el idioma y los planes de estudio constituyen obstáculos para la democratización de la educación y que es importante superarlos. Por fin, hay el argumento de que la Educación Superior debe garantizar la apreciación de la heterogeneidad de los modos de vida brasileños y de las etnias distintas.

Palabras clave: Indígenas; Quilombolas; Entrada y permanencia en la enseñanza superior; Políticas de acciones afirmativas.

Recebido em: 28 de agosto de 2024

Aceito em: 28 de outubro de 2024

1 Introdução

O presente artigo objetiva produzir reflexões sobre a permanência de indígenas e quilombolas na universidade pública brasileira. Para tanto, parte de uma pesquisa bibliográfica a respeito da inclusão de populações indígenas e quilombolas no ensino superior, tecendo considerações sobre a produção teórica desta temática tão importante no contexto do ensino superior na atualidade.

A pesquisa nasce das inquietações de uma das pesquisadoras diante dos limites da atuação psicológica nos espaços educativos e da elaboração das queixas escolares, ao ter tido contato inicial com demandas acadêmicas de indígenas e quilombolas estudantes⁴. Durante a graduação em Psicologia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), a problemática não foi abordada no currículo e muito menos na sala de aula ou em estágios. Entretanto, entende-se que tal ausência não é algo exclusivo de uma universidade, senão um sintoma geral sobre a realidade brasileira que ignora a presença e resistência de povos tradicionais em diversos espaços, seja na saúde, na educação, na clínica ou na assistência.

⁴ Forma como os indígenas e quilombolas se autodenominam na Universidade Federal do Pará (UFPA) pois consideram que seu pertencimento étnico vem antes do pertencimento institucional como estudantes (ARAYA, 2024)

2 Breve História da Inserção de Indígenas e Quilombolas nas Universidades

Mobilizadas por movimentos sociais diversos, por leis estaduais e federais, as universidades brasileiras há mais de uma década tornaram-se palco dos debates acerca do papel social do conhecimento científico. Destarte, passaram a desenvolver vestibulares diferenciados visando ampliar vagas para as massas mais pobres e desfavorecidas pelo sistema universalista e meritocrático dos processos seletivos.

As condições de acesso diferenciado e mudanças institucionais ocorreram em praticamente todas as universidades públicas do país, ainda que em momentos distintos. Assim pouco a pouco tornaram-se um local de convívio entre pessoas de diferentes origens sociais e econômicas. Paralelo a isso, houve um crescimento do debate sobre privilégios, desigualdades e legitimidade de ações compensatórias (Santos, A. P., 2012). O cenário favoreceu o crescimento do contato com culturas subalternas, jovens de diferentes etnias indígenas, autodeclarados quilombolas vindos de diferentes regiões, com modos de existir também heterogêneos. Especificamente, no tocante à região Amazônica, a educação formal envolve e envolveu não somente o contato amigável entre saberes, culturas e temporalidades distintas, mas embates imanentes à territorialidade da região, que agrega planos e visões distintas de mundo (Vasconcelos, Abaraldo, 2020).

Assume-se que o entendimento de universidade vem se ampliando, buscando abranger diferentes modos de vida, modos de pensamento e de cultura e a presença de povos tradicionais nesses espaços tem contribuído de forma significativa neste sentido. O crescimento da demanda pela educação superior para povos indígenas e quilombolas faz parte da agenda de reconhecimento e valorização da sua organização cultural, social e econômica consolidada na Constituição Federal de 1988. Na atualidade, soma-se o reconhecimento das suas territorialidades, as reivindicações pelo acesso ao ensino superior por meio de políticas diferenciadas que visem responder à sub-representação histórica dos povos tradicionais nos espaços das universidades. O sistema de cotas, a propósito, designado pela lei nº 12.711 de 2012 (Brasil, 2012), é um exemplo de ação afirmativa desenvolvida para promover oportunidades de acesso às instituições federais de ensino superior (IES) evocando discussões importantes no país sobre a democratização do ensino, justiça e o papel social das universidades no reconhecimento das diferenças (Santos, J. T., 2012).

Dentre os grupos beneficiados pela Lei de Cotas, estão estudantes provenientes de aldeias e quilombos. A crescente entrada dos povos tradicionais originários na universidade inaugura novas reflexões sobre o que pode a universidade brasileira, colocando algumas questões: Da forma como é concebida, o que poderia a Universidade agregar à formação desses estudantes cujos saberes estão entrelaçados aos modos comunitários de escolarização? Afinal, nos seus territórios de origem, a transmissão de conhecimento valoriza a oralidade a despeito da escrita, o uso de saberes aplicáveis à realidade das terras de origem e às necessidades específicas dos territórios. Além disso, seus modos de vida apontam para outros locais, além da sala de aula, como locais possíveis de ensino e aprendizagem, quais sejam: os festejos nos territórios, a convivência com os mais velhos, a relação com a natureza (Kaingang, 2022). A Educação Escolar Indígena e Quilombola, anunciada pela mais recente Constituição, prevê uma educação bilíngue, centrada no território e diferenciada, aspectos estes que são invisibilizados na formação superior e é justificado pela própria formação histórica das universidades.

O acesso à universidade pública brasileira funcionou até o início dos anos 2000 de forma universalista e meritocrática – isto é, qualquer um poderia ter acesso a uma vaga, contanto que tivesse bom desempenho nos processos seletivos e atingisse a nota necessária ao curso que pleiteasse. Com a definição do sistema de cotas, houve o crescimento de estudantes provenientes de camadas sociais antes ausentes nesses espaços, inaugurando um momento novo na história das universidades, o que despertou a atenção de gestores, professores e diversos outros agentes desse espaço. Houve também novos deslocamentos nas concepções já consolidadas sobre educar, pesquisar, incluir, conduzindo à ressignificação das práticas institucionais, ainda homogêneas (Bergamaschi, 2018; Valadares, Silveira Júnior, 2016).

Em geral, os estudos sobre o ingresso de estudantes provenientes de ações afirmativas estiveram concentrados em gerar respostas aos problemas das “deficiências acadêmicas” e à situação de “carência” desses personagens por conta de sua origem social e condições de ensino básico (Santos, A. P., 2012). Basso-Poletto *et al.* (2020) demonstram que houve uma concentração em estudos comparativos entre cotistas e não-cotistas baseados na preocupação com a queda da qualidade do ensino superior. As pesquisas pouco se dedicaram à compreensão das mudanças institucionais necessárias para o espaço universitário recebê-los. Soma-se a isso a não inclusão dos estudantes cotistas nas pesquisas e formulação das políticas, gerando novos apagamentos, agora facilitados por políticas que se propõem inclusivas. Os autores concluem que as ações afirmativas precisam ser pensadas em termos de acesso, mas também, de oportunidades, acompanhamento e resultados, isto é, em termos da permanência (Basso-Poletto *et al.*, 2020).

Diante disso, a questão da permanência tem sido negligenciada na universidade brasileira e os índices de evasão e retenção têm sido analisados em termos de carências, o que reitera antigos preconceitos com estudantes provenientes de escolas públicas e pobres. É nesse sentido que algumas universidades começam a formular estratégias de acompanhamento aos estudantes, de modo a responder às dificuldades que venham a sofrer no percurso formativo. A maioria delas, inaugura programas assistenciais de distribuição de bolsas-auxílio, que vão desde aquelas fornecidas pelo Programa de Bolsa Permanência (PBP) do Governo Federal, às iniciativas locais que reúnem benefícios voltados para a alimentação, residência, pesquisa, extensão e monitoria, acessibilidade, esporte, cultura, apoio assistencial e pedagógico (Moura, Matos, 2022).

No entanto, as demandas de permanência não se resumem somente à necessidade de apoio financeiro, visto que os estudantes cotistas têm demonstrado a cada dia queixas relacionadas às relações interpessoais na universidade, saúde mental e discriminações diversas (Moura, Tamboril, 2018). Com o desafio de reestruturar as universidades para receber os estudantes provenientes das ações afirmativas, algumas instituições criaram comissões, seminários e conferências para discutir temas relevantes sobre como acolhê-los. Nasceram desses debates alguns programas ao redor do Brasil para apoio durante a trajetória acadêmica dos estudantes cotistas, como o Afroatitude da Universidade de Brasília (UNB). Criado em 2012 para atender às demandas de estudantes negros e promover a integração e a saúde mental dos mesmos, o programa debate sobre a temática étnico-racial por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo a necessidade de uma formação integral que atenda a uma ampla gama de fatores que porventura venham a prejudicar a formação.

As contribuições para este debate são eminentemente interdisciplinares, devido a sua complexidade. Envolvem, várias dimensões do campo social, demandando, assim, a intersecção entre diversas áreas do conhecimento. No campo da Psicologia, a temática tem sido abordada por meio da análise dos discursos e das representações sociais, das pesquisas de campo enfocadas nas instituições e relações sociais nelas estabelecidas. Além de investigações de processos psicossociais da identidade, racismo, estereótipos, relativos às questões étnico-raciais e constituição das subjetividades racializadas (Moura, Tamboril, 2018).

A esse respeito, Maria Helena Souza Patto (2009) alerta para o fato de que não é uma novidade no campo da Psicologia estudos sobre questões sociais que se sobrepõem à análise dos aspectos privados e individuais. O problema, na verdade, provém do campo social do qual o sujeito e as instituições fazem parte, além dos processos psicossociais nele implicados. Dito de outra maneira, a autora revela que o problema de reduzir os

fatores sociais aos fatores psicológicos reside no fato de os estudos sobre questões sociais esquecerem, as vezes intencionalmente, que os sujeitos analisados e as instituições da qual fazem parte são produtos e produtores desse social que é incorporado e está sempre em relação recíproca com esse indivíduo, com os processos emocionais, cognitivos e corporais relativos a ele.

Esta aproximação possível com Patto (2009) busca utilizar as reflexões que lança sobre o campo social para refletir sobre as demandas de estudantes cotistas produzidas no âmbito da universidade. Sobre isso, o relato de Eliane Rodrigues Putira Sacuena, indígena e ativista Baré, e doutora em antropologia pela Universidade Federal do Pará nos diz:

[...] É necessário entender quem somos nós (povos indígenas), que minha ou meu pajé é tanto médico quanto médico da sociedade não indígena. A formação para o não indígena deve interagir com nós (sic), povos indígenas, é preciso se despir de tudo o que vive na sociedade não indígena para poder compreender nossas cosmogonias e epistemologias, onde tudo na nossa cultura está interligado com o todo no mundo, ou seja, território, saúde e educação (2022, p. 183).

O que Patto (2009) demonstra em seus estudos sobre o fracasso escolar na escola pública brasileira é que as técnicas psicológicas devem ser destrinchadas em seus pormenores, problematizadas nesse contexto em que as teorias elaboradas e os métodos utilizados têm substituído a análise de um social em crise. O nosso século inaugura uma novidade que não mais reside na gestão autoritária de populações de risco, mas na gestão das produtividades e potencialidades, segundo técnicas individuais para aqueles que buscam a felicidade e sociabilidade perdidas (Patto, 2009). A disseminação do individualismo como expressão da liberdade é reforçada nesse campo social mediante técnicas de si comercializáveis para quem busca o autoconhecimento e a potencialização do Eu. Por sua vez, tais técnicas de si desmobilizam as ações coletivas e formas de resistência entre grupos marginalizados socialmente.

Herbetta (2018) lista alguns obstáculos principais e comuns na trajetória acadêmica de indígenas e quilombolas, os quais, além de serem atravessados por marcadores de renda e escolarização, também são entrelaçados por outros fatores de raça e etnia. Um dos obstáculos identificados reside nos limites e meandros das relações sociais no Brasil que produzem exclusões no cotidiano. No cenário das universidades começa-se a desvelar, dentre outras coisas, a difícil relação entre professores não-indígenas e estudantes indígenas, cujas queixas e ruídos estão para além de meras dificuldades de convívio e apontam para preconceitos (Klichowski *et al.* 2020). A própria

rigidez da estrutura universitária organiza-se em modelos consolidados de pensamento pouco flexíveis e abertos para o entendimento de outras epistemologias, fazendo com que o único caminho possível seja da adaptação às práticas burocráticas, avaliativas, pedagógicas, culturais hegemônicas por parte desses estudantes (Herbetta, 2018).

Feldmann e Libório (2023) discutem a invisibilidade de estudantes quilombolas nas políticas de permanência no geral, manifestada de modo mais drástico diante de conjunturas excepcionais, como durante a pandemia de Covid-19. Por cerca de 3 anos, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foi o principal meio de conexão entre a instituição de ensino e o aluno e, por vezes, colocado em prática de forma indiscriminada. Os autores ressaltam que as instituições de ensino superior, nesse período, pouco atentaram aos detalhes como a dificuldade de acesso às aulas remotas, devido à inexistência ou ineficiência da cobertura de internet na zona rural. Destacam que a falta de entendimento das instituições de ensino sobre a territorialidade quilombola e a ausência de práticas educativas que reflitam a partir dessas realidades rurais foram obstáculos determinantes para o envolvimento dos estudantes nas aulas e no cumprimento das atividades propostas (Feldmann, Libório, 2023).

Observa-se a distribuição não somente de trabalhos acadêmicos em diversas áreas do conhecimento na temática da permanência nas universidades, como também, a atuação de profissionais da Psicologia, da Pedagogia e do Serviço Social nos serviços universitários, conforme demandado pelas políticas assistenciais e de apoio à formação. Porém, a prática nesse contexto do ensino superior e os trabalhos que abordam as dimensões dessa atuação na literatura ainda são incipientes, quando não, centrados em entender a situação das carências individuais dos estudantes cotistas e a necessidade de adaptá-los a essa realidade (Moura, Tamboril, 2018). Portanto, precisa-se avançar no sentido de avaliar como as políticas de permanência vêm acontecendo no interior das universidades, através de quais estratégias têm buscado promover inclusão de estudantes provenientes das ações afirmativas no ensino superior e a garantia de finalização de seus cursos.

3 Método

A seguir serão explanadas as discussões centrais dos artigos encontrados na revisão de literatura que consistiu no levantamento de trabalhos encontrados na plataforma *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), com a combinação das palavras-chave “indígena”, “quilombola” e “universidade”, “permanência”. A investigação resultou na indicação de 85 artigos distribuídos entre diferentes grandes áreas: Educação, Administração, Antropologia,

Linguística, Psicologia e Interdisciplinar, com maior concentração na área da Educação. Após a exclusão dos artigos repetidos, junto com os que não abordavam universidades brasileiras e aqueles que fugiram do tema da permanência, reuniu-se um total de 24 artigos. Destaca-se que desses 24, 20 abordam a temática indígena e apenas 4 a quilombola.

4 A Atualidade da Questão da Permanência Indígena e Quilombola nas Universidades Brasileiras

Hoje, a autodeclaração parda já supera a população branca no país, e também há uma crescente autodeclaração parda e indígena (Brasil, 2023). Conforme afirma Medeiros (2016):

Fica evidente que apesar de a maior parte da população ser composta por PPI e pessoas com renda familiar abaixo de 1,5 salários mínimos per capita, e da maioria dos estudantes estar na rede pública, o ensino superior é majoritariamente ocupado por estudantes brancos, com renda familiar maior que 1,5 salários mínimos per capita, originários de escolas privadas de Ensino Médio. Além disso, confirma-se a permanência de um problema histórico: os brancos possuem, em média, mais anos de estudo e respondem pelo maior percentual de diplomados no ensino superior. (p. 01).

Esse cenário não afeta somente os critérios de ingresso nas universidades, mas conduz a mudanças na forma como elas se organizam institucionalmente. A Universidade de Brasília (UnB) é uma das instituições federais pioneiras da introdução das cotas em cuja instituição passaram a vigorar já em 2004 para estudantes negros. A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) é outro exemplo que estabeleceu a reserva de vagas para indígenas em 2004, via decreto de lei estadual do ano anterior.

Dada a consolidação da política de cotas, o cenário das universidades é composto pela primeira vez desde 2019, por um maior quantitativo de universitários pretos (12,9%), pardos (61,3%), amarelos (2%), quilombolas (3,4%) e indígenas (0,9%) (Andifes, 2019), se comparados em conjunto em relação aos universitários brancos. Esse cenário é devido à consolidação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, as quais deram providências aos processos seletivos designando a necessidade de reserva de vagas para estudantes da escola pública e de baixa renda, antes sub-representados nesse contexto.

Para algumas das universidades públicas brasileiras a preocupação com uma política de promoção da permanência veio tardiamente. Para outras, a questão da permanência começa a ser pensada de modo paralelo à introdução das cotas. Na Universidade Federal de Goiás (UFG), o Programa UFG Inclui, criado em 2008, pautou o desafio da inclusão como tema central da reforma universitária e a necessidade de uma política explícita de apoio aos

estudantes para a devida conclusão de seus cursos (Herbetta, 2018). As ações do programa contemplaram: criação de um curso preparatório; isenção de taxas e a reformulação de provas no processo seletivo; ampliação da assistência estudantil; divulgação das ações de inclusão promovidas pela instituição; e acompanhamento do percurso acadêmico dos ingressantes (Herbetta, 2018).

Tal Programa, além de envolver ações práticas de apoio material, também busca avaliar qualitativamente a experiência dos ingressantes do UFG. Inclui no tocante ao acesso e permanência. Visa, portanto, à “integração solidária entre estudantes indígenas, quilombolas, surdos, professores, pesquisadores e demais interessados na promoção e aprimoramento do Programa” (Relatório, 2015, p. 2 *apud* Herbetta, 2018). Isso revela uma dimensão importante da permanência, mas pouco observada na prática: a participação ativa e a escuta da experiência dos estudantes nos programas, permitindo a definição de demandas e o apontamento de dificuldades.

Percebe-se assim, na revisão bibliográfica realizada, que há uma concentração de trabalhos que pautam a relação entre universidade e povos indígenas situados nos contextos decorrentes da experiência de professores e alunos nas Licenciaturas Interculturais dentro das universidades, apontando a necessidade de transformação dos currículos e práticas pedagógicas que introduzam mudanças no cotidiano educativo. (Valadares, Pernambuco, 2018; Santos *et al.*, 2018; Herbetta, 2018; Guimarães, 2019; Ponso, 2018; Kawakami, 2019; Guimarães, 2022; Valadares, Silveira Júnior, 2016). Santos *et al.* (2018), por exemplo, desenvolvem uma estratégia que coloca a cultura indígena como centro do processo educativo. O diálogo intercultural funciona como meio de escuta e de abertura. Já a relação com a vida comunitária nos territórios atua como prática de ensino e de aprendizagem, em atividades convidativas que mesclam o saber científico com o saber tradicional.

Diante dessas produções, cabe a reflexão sobre o que o trabalho Intercultural tem a contribuir para novas práticas institucionais, nos contextos em que a presença indígena e quilombola é crescente em cursos regulares. Não se trata de reunir e de propor mudanças epistemológicas generalistas, mas se sensibilizar sobre o papel que o currículo pode ter para a formação de profissionais indígenas e quilombolas capazes de responder e dar retorno às realidades de seus territórios. Reconhecer-se nos currículos pode ser uma via de fortalecimento da autoestima desses grupos e de abertura para oportunidades formativas.

O currículo é um território de negociação entre diferentes culturas, um “entre lugar”. Para tanto, a sala de aula se torna cada vez mais um espaço fronteiro, onde os silêncios são administrados conforme o modo como as relações, experiências e histórias dos diferentes

sujeitos são possibilitadas ou não (Valadares, Pernambuco, 2018). Por muito tempo, as aulas foram pensadas segundo um currículo unitário que reúne práticas educativas homogêneas em torno das quais todos, independentemente de suas especificidades, devem ser avaliados.

A universidade brasileira, sendo um espaço historicamente dedicado à formação de uma elite do conhecimento, também reproduz historicamente formas de socialização e de dialetos hegemônicos (Silva, Soares, 2021). Das possibilidades de encontro intercultural, até então, tínhamos nas Licenciaturas Interculturais as primeiras respostas de formação superior para povos tradicionais visando a atender à demanda de professores indígenas e quilombolas para lecionar na Educação Escolar dos territórios. Com o tempo, a presença de indígenas e quilombolas crescia em cursos regulares, como da área da saúde, direito, e ciências agrárias.

Destarte, alguns trabalhos começam a problematizar a concepção desses cursos e a experiência formativa de pessoas não-indígenas e não-quilombolas, revelando a necessidade de novos apontamentos e estudos sobre a prática profissional nas comunidades tradicionais. Sobre isso, Guimarães *et al.* (2019) descrevem algo dessa experiência nos territórios que diz respeito à elaboração do choque cultural durante o estágio em Psicologia. Nestes estágios, os conhecimentos adquiridos até então foram ressignificados perante os limites relacionais manifestados no campo, como o sentimento ambíguo de desejar aproximar-se (cuidar?) do outro e ter de elaborar o que excede a experiência cultural pessoal: o limite do discurso puramente verbal e a imersão nas vivências culturais distintas, nos rituais e modos de simbolização. Junto a isso, é necessário o compromisso com a formação dos indivíduos pertencentes e conhecedores desses territórios e a reflexão sobre os limites das ciências hegemônicas nestes contextos.

Gaia *et al.* (2021) assinalam que os sentidos e significados atribuídos às práticas corporais quilombolas no campo da Educação Física estão intimamente ligados à cultura corporal do movimento, cujas práticas fortalecem a memória e consciência coletivas do grupo. Isso acontece por meio da oralidade e da imitação, do compartilhamento de saberes entre gerações por meio da dança e da teatralidade, a exemplo da Zumba de Coco, Samba de Cacete, Coco de Roda e Jongo. Trabalhos como estes ilustram que não é somente por meio da intervenção das políticas que as mudanças institucionais ocorrem. É também por meio da relação entre saberes distintos, que se é afetada pela própria intervenção dos novos sujeitos nestes espaços de produção de conhecimento.

Tais discussões levam-nos a outra dimensão abordada na grande maioria dos textos: a da naturalização dos pressupostos básicos das teorias científicas na cultura ocidental como única interpretação do mundo e que têm nas universidades sua maior via de transmissão. Se por um

lado a expansão do saber científico nos abriu a novas possibilidades de conhecimento, por outro, elegê-la enquanto linguagem universal, levou-nos a crer que esta é a única linguagem possível de codificação do mundo. Conseqüentemente, ao reduzirmos todas as linguagens possíveis a uma só, consideramos que a neutralidade e a objetividade são os critérios de validação e de demarcação entre os diversos saberes (Valadares, Pernambuco, 2018).

Mais do que sinalizar reformulações epistemológicas e científicas cabe reconhecer que há reflexos desses apagamentos nos modos de ser, de pensar e de ensinar. É o que nos apontam os estudos contemporâneos sobre a Colonialidade, cujos efeitos, a um só tempo políticos e subjetivos, proliferam-se sobre as nações fundadas por regimes coloniais e imperialistas no passado além de constituírem sistemas responsáveis pela morte, não somente física, e pela exploração econômica dos povos nativos e oriundos do continente africano. Apesar de resistirem, as memórias ancestrais e culturais também são alvo deste processo de apagamento.

O pensamento social latino-americano encontra no pensamento decolonial uma via de combate não somente às mazelas sociais provenientes da política colonial nas ex-colônias, mas também uma via de reconhecimento e de valorização de outros modos de ser e pensar que nos ajudam a reflorestar o imaginário. A Colonialidade do Poder é um dispositivo que instala seus símbolos e sentidos nas culturas. Portanto, o pensamento pode se converter em uma estratégia que supera os densos muros coloniais, visto que aprende a indagá-los para fissurá-los, produz infiltrações, transita de um lado para o outro, invade seus obstáculos e instala pontes entre o colonial e o decolonial (Sedeño, Jaramillo, 2021).

Diante do quadro acima apresentado, questionamos como as políticas institucionais estão sendo mobilizadas, em um momento em que indígenas e quilombolas começam a ser agentes de mudanças de suas próprias realidades e não meramente sujeitos tutelados pelo Estado. Do mesmo modo buscamos entender de que modo o contato com a cultura hegemônica provoca o questionamento de visões cristalizadas de mundo e subjetividade e mudanças de perspectiva.

A investigação chama atenção para o fato de que os padrões culturais, comportamentos e normas hegemônicos, tomados como naturais, legitimam um projeto social em detrimento de outros. No nível intelectual e na produção de conhecimento ainda determinam quais os saberes mais ou menos válidos nos espaços oficiais de ensino.

Como exemplo, a linguagem é um retrato que nos permite testemunhar mais exclusões. A linguagem acadêmica pressupõe o português como primeira língua de todo estudante no Brasil, por ser esta a língua oficial do país, e o inglês e o espanhol como segundas línguas. Entretanto, a obrigatoriedade da língua de origem indo-europeia nos

processos seletivos brasileiros e mesmo no contexto formativo, na produção de artigos e trabalhos científicos, representa uma política linguística que gerencia aqueles mais aptos nos processos seletivos e acaba se convertendo em um fator determinante para a entrada e permanência indígena e quilombola na universidade (Ponso, 2018). Ao impor obstáculos a uns, que não existem para outros, Herbetta (2018) relata sobre os critérios linguísticos no caso de uma universidade brasileira:

Ercivaldo não foi igualmente aprovado na prova de inglês. Note-se que ele foi alfabetizado na língua materna e tem na língua xerente seu principal idioma de comunicação, especialmente entre seu povo. Ele foi alfabetizado em português apenas aos 19 anos, situação bastante comum para boa parte da população indígena brasileira. O português já é, portanto, seu segundo idioma, sendo obviamente importante em muitos contextos de comunicação fora da terra indígena akwẽ, como na cidade de Tocantínia, próxima de sua comunidade e na universidade. (p. 308)

De modo similar, as autoras Lisbôa e Neves (2019), ao analisarem a realidade da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) argumentam que não dominar as práticas linguísticas é decisivo para a desistência dos alunos e muito disso decorre de uma política burocrática inflexível e inalcançável. Cabe aqui ressaltar que não se trata de inverter critérios avaliativos e refazer as hierarquias de conhecimento que já existem estabelecendo novas, mas sim de ampliar os critérios pré-existentes e tidos como universais, fundamentais e indispensáveis.

Para Ponso (2018), há a necessidade de formular uma política de letramento intercultural crítica na universidade que considere a importância da participação da comunidade indígena e quilombola, dos anciãos e das lideranças comunitárias locais, mas, principalmente, é necessária a capacitação de profissionais universitários. O desenvolvimento de atividades de leitura, de escrita e de discussão de textos, portanto devem atentar para os repertórios das línguas de origem dos estudantes e seus graus de proficiência em português, a inclusão de línguas indígenas em campos de atuação da vida acadêmica, como no currículo Lattes, nas provas de ingresso e resumos científicos, a utilização de bibliografias de autoria indígena e quilombola e disciplinas que promovam encontro de saberes. Além disso, salienta-se a necessidade de promoção de relações sociais pautadas nos princípios da interculturalidade e empoderamento sociopolítico desde a formação acadêmica à atuação profissional crítica (Ponso, 2018).

5 A Experiência do Duplo Pertencimento

À medida que se explorou esta dimensão na revisão bibliográfica, notou-se que ser indígena e quilombola comporta processos identitários diversos e passíveis de mudanças e de não essências. Multiplicidades, mais do que elementos unitários, naturais e pré-existentes, em outras palavras, produções sociais e históricas, ativas e não meramente determinadas pelas políticas e leis. O duplo pertencimento diz respeito à experiência de povos tradicionais na universidade: do pertencimento étnico-comunitário e do pertencimento acadêmico (Cassandre *et al.*, 2016; Klishowski, *et al.*, 2020)

Hurtado *et al.* (2021) concebem a identidade em dimensões distintas e complementares e a conceituam enquanto prática de diferenciação entre si e o outro – no caso de identidades culturais, na relação entre culturas distintas –, mas sempre abarcando prerrogativas que consideram a alteridade no campo social. Utilizam-se das elaborações de Eduardo Restrepo sobre identidade para designar as características desse processo, segundo as quais, a identidade é algo relacional. Embora pareça cristalizada, os processos identitários são processuais, múltiplos, discursivos, mediados pelas desigualdades sociais e delineados por resistências e empoderamento, podendo ser atribuída ao sujeito e alimentada por diferentes significados.

Dito isso, consideramos que não há um modo de ser indígena e um modo de ser quilombola. Há possibilidades que se mantêm por meio da tradição e da ancestralidade, como pelo contato com os brancos e as cidades. Por exemplo, ao mesmo tempo que há, nos discursos sociais hegemônicos, a construção negativa da identidade negra ou das identidades indígenas brasileiras, há movimentos que contornam, reverterem e driblam essas determinações a todo tempo, fazendo sobreviver a memória ancestral ao longo do tempo. Pode-se observar isso “nas travessias, nos caminhos feitos, nas palavras trocadas, de boca a boca, nos gestos e imagens que compõem a vida comum, os seres reinventam a vida em encruzilhadas” (Rufino, 2019, p.39).

No cenário do ensino superior, esse duplo pertencimento demanda uma articulação dos estudantes, de modo que tenham de conciliar saberes, regras próprias, costumes e tradições tão distintas. Nos artigos de Cassandre e Amaral (2016) e Klichowski e Cassandre (2020) o duplo pertencimento é discutido como parte da experiência de indígenas do curso de Administração no Paraná e suas expectativas quanto à formação na universidade e inserção no mercado de trabalho.

Estes trabalhos discutem as esperanças envolvidas com a formação superior indígena em aplicar os conhecimentos adquiridos nas aldeias. Alguns conseguem vislumbrar onde é possível promover o encontro entre ser indígena e ser administrador. Já outros veem ambos os saberes como distintos e por vezes inconciliáveis (Klichowski *et al.*, 2020). Evidenciam, portanto, dificuldades e obstáculos para estes objetivos, dentre eles, o fato de nem sempre os conhecimentos adquiridos na universidade serem vistos como úteis à dinâmica comunitária por parte dos líderes comunitários. Os autores problematizam tais dificuldades com o fato de essa incompreensão poder estar vinculada à própria construção limitada do currículo do curso de Administração na universidade em questão. Na perspectiva de um currículo “estreito” ainda não é possível vislumbrar as necessidades formativas e demandas dos futuros profissionais indígenas (Cassandre *et al.*, 2016; Klichowski, *et al.*, 2020).

Na literatura é apresentada a experiência dos estudantes que migram das zonas rurais para os espaços urbanos. Há aqueles que vivem nas cidades e são mantidos pela ajuda familiar, há outros que residem nas aldeias e precisam se deslocar para estudar. Os textos dizem também que do ingresso na universidade ao mundo do trabalho existem quebras de expectativas devido ao próprio percurso no ensino superior. Alex, da etnia Guarani, apresenta seu relato:

Pensei que eu poderia fazer uso do Plano de Negócios com intenção de divulgar para a sociedade quem são os índios, nossa cultura aos que quisessem conhecê-la, contribuindo para a comercialização do artesanato. Minha decisão de ingressar na universidade foi motivada pelo desafio em demonstrar que o índio tem capacidade de entrar na universidade para conquistar as coisas que quer, mas na realidade não é assim. Não foi como eu havia pensado, pois tive muitas dificuldades, já que as matérias são muito complexas para a minha realidade. Minhas principais dificuldades foram a de me associar com o meio acadêmico, pois eu não tinha informações de como procurar os recursos para acompanhar as atividades. (Klichowski *et al.*, 2020, p. 10).

Ressalta-se que na formação superior indígena e quilombola estão implicados interesses profissionais de atuação nas áreas de gestão de órgãos públicos, como também em áreas da saúde e da educação, o que anuncia a busca por mudanças ainda não vislumbradas, mediante as quais passam a ser protagonistas destes serviços no mundo do trabalho e não mais pessoas tuteladas por eles. É uma mudança importante no horizonte da formação, tanto indígena quanto quilombola, pois são recorrentemente tratados como objetos de políticas, mas quase nunca como povos que perspectivam autonomia e autogestão.

Como assinala Kaingang (2022), as experiências escolares multiculturais são aquelas que permitem gerar novas ciências e tecnologias, que ajudam a recriar os modos de vida e de viver e possibilitam o “empoderamento autônomo, apontando novas metodologias que considerem a importância da escuta e o respeito dos corpos” (p.86). Consideramos, juntamente com o autor mencionado, que as práticas que incluem saberes dos povos indígenas abrem possibilidades também para a criação de outras práticas educacionais na universidade.

Por fim, destacamos que formar as futuras gerações requer a abertura à diversidade étnica e racial e a disposição para a construção de currículos que a contemplem. Passa também pela problematização da lógica da produtividade acadêmica que encontra na homogeneização dos saberes e das inteligências a maneira de conquistar a eficiência educacional e, com isso, alimentando perspectivas em que a diferença é um obstáculo a ser eliminado em prol da eficiência burocrática dos currículos (David *et al.*, 2013).

6 Considerações Finais

Ailton Krenak, pensador indígena brasileiro, indaga como construímos esta ideia de humanidade, de modo a justificar a colonização dos brancos sobre o resto do mundo, sob a premissa de que haviam povos mais esclarecidos que precisavam levar sua luz para a humanidade obscurecida. Em suas *Ideias Para Adiar o Fim do Mundo*, Krenak (2019) afirma que a noção de humanidade que colocou o humano no centro de tudo é mais que uma ideologia: é um imaginário coletivo em que são projetadas gerações, camadas de desejos, visões e ciclos inteiros de vida, por meio de um ideal de terra próspera, infinita e abundante para nosso usufruto.

O autor lança a seguinte questão: “(...) afinal, para que servem nossos aparatos científicos e nossas técnicas que nos amparam do medo de cair, se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?” (Krenak, 2019, p.62). Dito isso, é indispensável assinalar que a formulação das políticas institucionais não é algo feito pela boa vontade dos líderes em forma de ações de cima para baixo. A presença indígena e quilombola nas universidades brasileiras não só desperta a necessidade de mudanças estruturais no funcionamento institucional, quanto mobilizam elas mesmas tais mudanças. Para Zélia Amador de Deus (2016), o movimento negro teve e ainda tem papel fundamental em forjar espaços nas universidades por muito tempo negados a pessoas negras. Para ela, os subgrupos descritos arbitrariamente nas políticas são sujeitos que carregam, além de sua história de vida, a história de seus ancestrais.

Nesse sentido, as associações indígena e quilombola da UFPA, a Associação dos

Povos Indígenas Estudantes da UFPA (APYEUFPA) e a Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ) são decisivos na reivindicação de direitos dentro da Universidade e na defesa dos indígenas e quilombolas que a ela acessam. Este trabalho reconhece nesses espaços não-oficiais uma concepção de educação que extrapola os muros da escola e da universidade: a educação não formal, segundo a qual considera-se a produção de aprendizagens e saberes em outros espaços para além da sala de aula, nas ações coletivas que possuem caráter educativo tanto para os membros, quanto para a sociedade no geral e instituições envolvidas, onde é possível tecer negociações, diálogos ou confrontos (Gohn, 2011). Assinala que mesmo quando as universidades endurecem as condições de permanência e definem ações que suprimem os modos de vida tradicionais nestes espaços, há sempre modos de resistência sendo tecidos nos muros das mesmas universidades que anunciam novos horizontes para a educação superior indígena e quilombola.

O presente artigo versou sobre os processos de acesso e de permanência de alunos indígenas e quilombolas no ensino superior brasileiro. Buscou apresentar uma breve história da inserção dos povos tradicionais originários nas universidades e destacar os desafios, as restrições e o apagamento dos processos de inclusão porque passam. Embora apresente o quadro da produção teórica, não apresenta soluções simples para a complexidade que atravessa a produção e a temática. Convida futura(o)s pesquisadora(e)s a encampar esta iniciativa de uma educação superior democrática e heterogênea.

7 Referências Bibliográficas

ARTICULAÇÃO BRASILEIRA DOS(AS) INDÍGENAS PSICÓLOGOS(AS). ABIPSI. *Pintando a psicologia de jenipapo e urucum: narrativas de indígenas psicólogos(as) no Brasil*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/olma/pintandoapsicologia/4/index.html>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Brasília: Fonaprace, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

ARAYA, I. G. S. M. Estratégias de permanência de indígenas estudantes na Universidade Federal do Pará: desafios e resistência. Belém, 2024. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16366>

BASSO-POLETTI, D.; EFROM, C.; BEATRIZ-RODRIGUES, M. Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Electrónica Educare*, Costa Rica, v. 24, n. 1, p. 292-325, jan./abr. 2020. ISSN 2238-8346. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.16>

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, p. 37-53, mai. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>

BRASIL. Decreto no. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília: Portal MEC. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez, indica IBGE. [Brasília]: gov.br. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge>. Acesso em: 29 out. 2024.

CASSANDRE, M. P.; AMARAL, W. R. do; SILVA, A. da. Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. *Cadernos EBAPÉ. BR*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 934-947, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395146821>.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 39, p. 111-125, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100008>.

DEUS, Z. A. de. Políticas de ação afirmativa como estratégia de construção da igualdade racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], Curitiba, v. 11, n. Ed. Especial, p. 87-100, abr. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/684>. Acesso em: 8 jun. 2024.

FELDMANN, Marina Graziela; LIBÓRIO, Andréia Regina Silva Cabral. Estudantes quilombolas na Educação Superior: políticas afirmativas de acesso e permanência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, p. e0233911, out./dez.2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103911>.

GAIA, R. da S. P. *et al.* Ações afirmativas como garantia e direito à educação da população negra no Brasil. *Educ. Teoria Prática*, Rio Claro, v. 31, n. 64, e17, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14647>.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, jan./ago. 2011. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2024.

GUIMARÃES, D. S. *et al.* Temporalidade e corpo numa proposta de formação do psicólogo para o trabalho com povos indígenas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 39, p. e221929, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221929>.

HERBETTA, A. F. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 24, p. 305-333, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100011>.

HURTADO, T. P.; CASTELLANOS, W. A. R.; RAMÍREZ, I. R. Procesos identitarios en la escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistência. In: GARCIA, O. A. J.; SEDEÑO, J. M. C.; RAMÍREZ, I. R. (org.). *Territorios, comunidades y prácticas: Construcción de saberes en clave decolonial*. 1a Edición, Universidad Libre: Risaralda, Colombia. Septiembre, 2021. ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10901/19851>. Acesso em: 01 nov. 24.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Censo 2022. [s.l.]. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso: 10 de Abril de 2023.

KAINGANG, B. Transbordando o espaço tempo escolar: uma perspectiva de educação intercultural in: MUNDURUKU, D.; TAUKANE, D.; NUNES, I.; NEGRO, M. (orgs) *Jenipapos: diálogos sobre viver*. 2022. Disponível em: <https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/jjBwSNNWPTTcgpeq2GjfKtzSQCwvp4YX3pwGQ88WPuVADNmJknTKvTXvV9nE/Jenipapos%20-%20Dialogos%20Sobre%20Viver%20-%20Mina.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

KLICHOWSKI, R. C.; CASSANDRE, M. P.; AMARAL, W. R. O que é ser um acadêmico indígena de administração?. *Cadernos EBAPE. BR*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 353-364, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395177916>.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em: 01 nov. 24.

LISBÔA, F. M.; NEVES, I. dos S. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. e0219239, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219239>.

VALADARES, J. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, p. 819-835, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040002>.

VASCONCELOS, M. E. de O.; ALBARADO, E. da C. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 20, n. 223, p. 13-23, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54489>. Acesso em: 29 out. 2024.

MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. de D.; ALFREDO, M. G. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 24, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450006.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

MOURA, M. R. S. de; TAMBORIL, M. I. B. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, p. 593-601, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035604>.

MOURA, S. do N.; MATOS, M. B. de. Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270086>.

PATTO, M. H. S. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 405-415, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751434012.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

PONSO, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Rio Grande, v. 57, p. 1512-1533, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138653744444791>.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 23, p. 64-73, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SACUENA, E. R. P. Psicologia e Povos Indígenas. In.: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) junto aos povos indígenas. 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2024/09/crepop_indigenas_revisada_2024_09_20.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

SANTOS, A. P. dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2014/05/1132.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, J. T. dos. (org.) Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAQ, v. 202, 2012. Disponível em: https://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, J. A.; PIOVEZANA, L.; NARSIZO, A. P. Proposta de uma metodologia intercultural para uma pedagogia indígena: a experiência das licenciaturas interculturais indígenas com o povo kaingang. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v99n251/2176-6681-rbep-99-251-189.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

SEDEÑO, J. M. C.; JARAMILLO, O. Entrar y salir de lo decolonial: diálogos bifrontes. In: GARCIA, O. A. J.; SEDEÑO, J. M. C.; RAMÍREZ, I. R. (org.). *Territorios, comunidades prácticas: Construcción de saberes en clave decolonial*. 1a Edición, Universidad Libre: Risaralda, Colombia. Septiembre, 2021. ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10901/19851>. Acesso em: 26 nov. 24.

SILVA, A. T. R. da; SOARES, I. R. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e24767, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24767>.

VALADARES, J. M.; SILVEIRA JÚNIOR, C. da. Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG). *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, p. 541-553, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020016>.