

**EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO SÉCULO XXI:  
APROXIMAÇÕES ENTRE MÉXICO E BRASIL**

***Indigenous higher education in the 21st century:  
Approaches between Mexico and Brazil***

***Educación superior indígena en el siglo XXI:  
Enfoques entre México y Brasil***

Maristela Oliveira de Andrade

Professora-Colaboradora, Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: [maristela.odeandrade@gmail.com](mailto:maristela.odeandrade@gmail.com)

María Elena Martínez-Torres

Professora-Pesquisadora, Centro de Pesquisa e Estudos Superiores em Antropologia Social, Unidade Sudeste

E-mail: [desal@laneta.apc.org](mailto:desal@laneta.apc.org)

Cíntia Cinara Morais Borges Soares

Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: [cintia.cinara@hotmail.com](mailto:cintia.cinara@hotmail.com)

**Áltera**, João Pessoa, Número 15, 2023, e01514, p. 1-34

ISSN 2447-9837



### **RESUMO:**

A educação superior indígena implantada no século XXI instituiu um novo modelo de educação pautado no princípio da interculturalidade, gerando numerosos estudos que trouxeram luz a esse novo campo de saber. O presente artigo tem por objetivo identificar aproximações e discrepâncias nas experiências de dois países: no México, com a criação de universidades interculturais indígenas; e no Brasil, com a criação de licenciaturas interculturais indígenas – ambas fruto de ações do Estado em resposta a grandes mobilizações sociais. Os resultados empíricos de várias dessas experiências foram analisados aqui através de uma pesquisa bibliográfica e algumas entrevistas a gestores, que permitiram formar um mosaico de visões sobre essas universidades e licenciaturas para analisar as experiências nos dois países. O estudo concluiu que a interculturalidade, empregada como eixo desse modelo de educação, revelou avanços e resistências, já que se trata de um processo complexo, que requer uma observação acurada desse novo campo institucional de disputa entre os saberes científico e ancestral indígena – que ora se confrontam, ora se aproximam. Alguns relatos de experiências, sobretudo os que se baseiam na visão dos estudantes indígenas, revelaram a persistência de comportamentos que freiam a decolonização dos saberes e constituem obstáculos à efetivação da interculturalidade.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Interculturalidade. Educação superior indígena. Universidades interculturais. Licenciaturas interculturais.

### **ABSTRACT:**

Indigenous higher education implemented in the 21st century established a new model of education based on the principle of interculturality, generating numerous studies that brought light to this new field of knowledge. This article aims to identify similarities and discrepancies in the experiences of two countries: whether in Mexico with the creation of indigenous intercultural universities, or in Brazil with the creation of indigenous intercultural degrees, both the result of State actions in response to major social mobilizations. The empirical results of several of these experiences were analyzed here through bibliographical research and some interviews with administrators, which allowed the formation of a mosaic of views on these universities and degrees to analyze the experiences in both countries. The study concluded that interculturality, used as the axis of this education model, revealed advancements and resistances, as it is a complex process that requires accurate observation of this new institutional field of dispute between scientific and indigenous ancestral knowledge, which sometimes confront each other, and other times get closer. Some experience reports, especially those based on the vision of indigenous students, revealed the persistence of behaviors that hinder the decolonization of knowledge and constitute obstacles to the implementation of interculturality.

### **KEYWORDS:**

Interculturality. Indigenous Higher Education. Intercultural Universities. Intercultural Degrees.



**RESUMEN:**

La educación superior indígena implementada en el siglo XXI estableció un nuevo modelo de educación basado en el principio de interculturalidad, generando numerosos estudios que arrojaron luz a este nuevo campo del saber. Este artículo tiene como objetivo identificar similitudes y discrepancias en las experiencias de dos países: ya sea en México con la creación de universidades interculturales indígenas, o en Brasil con la creación de licenciaturas interculturales indígenas, ambas resultado de acciones del Estado como respuesta a grandes movilizaciones sociales. Los resultados empíricos de varias de estas experiencias fueron analizados aquí a través de una investigación bibliográfica y algunas entrevistas a directivos, que permitieron formar un mosaico de miradas sobre estas universidades y carreras para analizar las experiencias en ambos países. El estudio concluyó que la interculturalidad, utilizada como eje de este modelo educativo, reveló avances y resistencias, siendo un proceso complejo que requiere una observación atenta de este nuevo campo institucional de disputa entre los saberes científico y ancestral indígena, que a veces se enfrentan y otras veces se acercan. Algunos relatos de experiencia, especialmente aquellos basados en la visión de estudiantes indígenas, revelaron la persistencia de comportamientos que dificultan la descolonización de los saberes y constituyen obstáculos para la implementación de la interculturalidad.

**PALABRAS CLAVE:**

Interculturalidad. Educación Superior Indígena. Universidades Interculturales. Licenciaturas Interculturales.



## INTRODUÇÃO

O processo de educação com os povos indígenas foi um processo de valorização da cultura do não indígena, de imposição cultural. Um dos lugares em que tivemos, talvez, os maiores danos às nossas populações foi através da educação, da inserção da escola e dessa obrigação que os povos indígenas tinham de aprender o português, valorizar a cultura do não indígena, valorizar o que vinha de fora, em detrimento da sua (cultura). Sempre o do outro era superior (Joziléia Kaingang, professora indígena, apud Paim; Pereira, 2019, p. 3).

A antropologia vem crescentemente refletindo sobre o papel do Estado e de suas instituições no fomento a políticas inclusivas para povos indígenas e populações tradicionais, com o objetivo de permitir a continuidade de suas culturas e valores ancestrais. Ações recentes do Estado estão em consonância com compromissos acordados em emendas constitucionais das décadas finais do século passado; com as demandas dos movimentos indígenas; assim como com convenções internacionais formuladas pela UNESCO (2007), com o intuito de promover e proteger a diversidade cultural. Em contrapartida, um debate que vem sendo alimentado por diversos autores, como Lima, Carvalho e Ribeiro (2018), qualifica o discurso sobre a diversidade cultural como retórica, de modo que este não tem produzido o efeito esperado das políticas de ação afirmativa, devido a uma contradição que estaria na origem do discurso da diversidade cultural, pelo fato de este estar atrelado a um contexto globalizado e neoliberal.

O advento de políticas públicas para o acesso dos jovens indígenas ao ensino superior é fruto de demandas dos movimentos indígenas por um modelo de educação fundamentado no respeito às tradições ancestrais e saberes tradicionais. Logo, se trata de um modelo distinto do vigente nas universidades, que se mantém atreladas aos cânones da ciência ocidental e, muitas vezes, a uma perspectiva colonialista da educação, sem abertura para outros tipos de saberes.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas, através do sistema de cotas, nas instituições federais de ensino superior (IFES), para os grupos vítimas de racismo e desigualdade social, entre eles os povos indígenas, têm possibilitado uma presença crescente, nas universidades públicas, de grupos sociais que não tinham acesso pelo sistema convencional. Porém, o sistema de cotas não incorporou o princípio da interculturalidade aos propósitos da política, tendo pouco avançado em processos decoloniais nas universidades. Souza e Romagnoli (2022), em pesquisa na Universidade Federal Rural da Amazônia, revelaram a frustração de estudantes de origem indígena, quilombola e ribeirinha em relação ao meio acadêmico. Na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), manifestações de estudantes indígenas revelaram essa insatisfação com as discriminações que persistem no meio acadêmico e reivindicaram respeito, demonstrando que estão se apropriando dos conceitos científicos em favor



de suas lutas (Vaz Filho, 2019). Desse modo, observamos que o acesso universitário por meio das cotas não foi suficiente para operar uma transformação da universidade para a pluridiversidade (Souza; Romagnoli, 2022).

A presente reflexão foi motivada pela pesquisa de doutorado realizada por uma das autoras, com o intuito de avaliar a presença dos estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba<sup>1</sup>, investigando as políticas de acesso e permanência e considerando a perspectiva desses estudantes sobre a interculturalidade no ensino superior. Além disso, a existência de um convênio entre o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGA-UFPB) com o Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México) possibilitou a vinda da professora visitante María Elena Martínez-Torres, coautora deste artigo, quem tem experiência de ensino em projetos interculturais, despertando o interesse de construir uma reflexão sobre os processos interculturais vividos no México – onde a interculturalidade constitui o eixo da política educacional de criação das universidades públicas majoritariamente para estudantes de povos indígenas.

Nosso artigo consiste em uma reflexão sobre experiências interculturais em instituições de ensino universitárias mediante uma revisão bibliográfica de autores que têm trabalhado o tema das universidades no Brasil e no México partindo de metodologias interculturais, bem como algumas entrevistas com gestores. Propomos agregar, em meio a essas discussões, as tentativas de realizar programas curriculares interculturais com a participação de acadêmicos e organizações dos movimentos sociais. Um exemplo dessa colaboração a destacar surgiu com a Unión de Maestros para la Nueva Educación en México (UNEM), que reuniu colegas do Peru, do Brasil, do Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) e da Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin).

Pelos notáveis avanços dessa política, o México tornou-se um “centro irradiador de experiências e retóricas” em torno da educação superior intercultural (Lima; Carvalho; Ribeiro, 2018), de modo que não podemos compreender os processos interculturais nas universidades brasileiras sem acompanhar o debate desenvolvido pelos pesquisadores mexicanos quanto aos discursos e as práticas de sua experiência. Para dialogar com o México, encontramos no Brasil uma ação de Estado voltada para o ensino superior dos indígenas, que foi a criação das licenciaturas interculturais indígenas. A criação de espaços institucionais para disseminação de um modelo de educação superior indígena intercultural ocorreu no início do século XXI, concomitantemente no México e no Brasil. Detectamos aí vários pontos de aproximação, co-

1 Pesquisa intitulada “Permanência e interculturalidade na trajetória de estudantes indígenas da Universidade Federal da Paraíba”, conduzida pela doutoranda Cintia Cinara Moraes Borges Soares, sob a orientação das coautoras, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB (PPGA-UFPB).



meçando pela proximidade temporal e espacial, ou seja, os processos ocorreram nas duas últimas décadas no contexto da América Latina, pela presença marcante de populações e línguas indígenas nesses países. Mas queremos também destacar outros pontos mais importantes de aproximação: o fato de aquelas serem fruto de ações do Estado e de tomarem a interculturalidade como eixo da política.

Partindo dessas aproximações, surgiu o interesse de construir o presente artigo, com o intuito de identificar algumas convergências e as peculiaridades das experiências dos dois países. Para contornar as inúmeras armadilhas das análises comparativas, queremos dizer que faremos com cautela e começamos por apontar as diferenças mais marcantes. Um aspecto discrepante é a diferença significativa de escala nas políticas dos dois países, pois a política no México resultou na criação de um conjunto de universidades interculturais, enquanto, no Brasil, a política focou na criação de um conjunto de licenciaturas interculturais isoladas, oferecidas de forma esporádica e, recentemente, de maneira mais regular em algumas universidades públicas no Brasil.

Para analisar as repercussões dessas políticas no México e no Brasil, encontramos um número significativo de trabalhos de pesquisadores latino-americanos acerca desses espaços institucionais. Com base em uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com alguns gestores de universidades interculturais no México (um ex-reitor, um reitor atual, um diretor geral e um diretor acadêmico), reunimos diferentes perspectivas sobre as políticas para a educação superior intercultural indígena no México e no Brasil (Lima, 2008; Beterly-Busquets; Martínez-Torres; Muñoz-Martínez, 2015; Dietz; Mateos-Cortés, 2019; Nascimento, 2022; Garrido, 2022). Este estudo propõe tão somente iniciar um diálogo sobre as dimensões do discurso e da prática da interculturalidade, evocando autores da região para compreender as duas experiências através dos seus resultados empíricos. Assim, tratamos de levantar os problemas mais recorrentes em ambas as experiências e buscar novos questionamentos.

## **ALGUMAS NOTAS SOBRE O DISCURSO DA INTERCULTURALIDADE**

A interculturalidade é a ideia-força que articula as duas experiências – a criação das universidades interculturais no México e das licenciaturas interculturais para professores indígenas no Brasil –, por isso requer uma discussão preliminar do conceito que fundamentou a nova política de educação para a diversidade. A presença dos estudantes indígenas na universidade abre a possibilidade de construir um novo campo de produção do conhecimento, com contornos epistemológicos definidos na interculturalidade, considerando que os estudantes indígenas no Brasil podem estar ocupando um lugar de invisibilidade



enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem. Mas o fato é que diferem dos outros estudantes regionais, pobres, negros, brancos, por seus sistemas de valores e de pensamento, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo [...] por suas redes de parentesco e relacionamento e [...] por serem-se portadores de identidades diferenciadas, hoje apoiadas em direitos coletivos (Lima, 2007, p. 21).

Tomando a perspectiva pedagógica, a educação intercultural foi entendida por Nanni (apud Fleuri, 2001), no final dos anos 1990, como um processo aberto que inclui uma troca de diferentes conhecimentos, que supõe uma interação entre sujeitos, cuja troca não é só de conhecimento. Trata-se de uma pedagogia do encontro/confronto de narrativas, que implica uma experiência profunda de conflito e acolhimento que, para tornar-se possível, exige, entre outros requisitos, uma formação ou requalificação dos educadores (Fleuri, 2001). A educação intercultural indígena pressupõe um diálogo horizontal que requer a decolonialidade do saber nas universidades, que significa romper com a persistente hierarquia do saber colonial. Levar a sério a presença de estudantes indígenas dentro das universidades

implicaria em criar interfaces para o diálogo, por exemplo, incorporando cursos sobre Direito indígena nos *currícula* das universidades e ter profissionais capazes de ministrá-los. Significaria oferecer cursos de línguas indígenas, mas ministradas por indígenas que não necessariamente precisariam ser portadores de graus universitários, ou contar com xamãs dentro das faculdades da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais (Lima; Hoffmann, 2007, p. 20).

Para Salmerón-Castro (2018), o interculturalismo pressupõe o diálogo em três dimensões: a epistemológica, que reconhece diferentes formas de saberes, sem considerar uma forma superior às demais; a ética, que advoga em favor da autonomia para tomada de decisões, com direito de escolha segundo crenças e valores de cada cultura; e a linguística, que se estabelece através da educação bilíngue ou multilíngue, uma vez que as línguas, além de um marcador identitário, constituem um patrimônio cognitivo da humanidade. Para prover educação superior aos diferentes povos que integram a nação, é necessário que a proposta de educação intercultural seja capaz de promover e fortalecer as línguas indígenas. Dessa forma, tanto as universidades interculturais como os cursos de licenciatura intercultural indígena tiveram seus projetos construídos para atender grupos linguísticos específicos e suas respectivas etnias, vivendo nas áreas situadas nos estados que ofertam os cursos.

Outro princípio da educação intercultural que merece destaque é a proximidade da universidade com a comunidade (Salmerón-Castro, 2018), presente na estrutura curricular da formação ou licenciatura ofertada. Metade das atividades do



curso deve ser destinada à realização de projetos de pesquisa e atividades práticas com a comunidade dos estudantes indígenas. Assim, as formações foram organizadas de modo a contemplar uma parte teórica desenvolvida no espaço físico da universidade, dando ênfase à parte prática realizada nas comunidades indígenas.

A relação com a busca de resolução de problemas locais define outro requisito das formações interculturais, de modo a configurar o perfil diferencial das formações ofertadas pelas universidades interculturais, que distingue as universidades interculturais das universidades convencionais. Estas continuam imbuídas em questões universais, cujo foco está voltado para as questões universais no contexto atual do capitalismo globalizado. A ênfase sobre a dimensão local constitui uma resposta à demanda dos movimentos indígenas, que requer um diálogo entre o saber científico com os saberes locais/tradicionais. Para exemplificar, um curso de formação de direito de uma universidade intercultural deveria ter um conteúdo voltado para um enfoque plural do direito e o reconhecimento das normas e práticas locais ou comunitárias (Dietz, 2018).

Por último, a interculturalidade, pensada na perspectiva da política educacional indígena, se define como uma proposta que nasceu como

um subsistema com fortes reminiscências indigenistas que surge na interface entre o Estado-nação, as organizações indígenas, as instituições acadêmicas e os atores governamentais e não governamentais que em cada contexto caracterizam o respectivo sistema educacional nacional (Dietz; Mateos-Cortés, 2019, p. 165, tradução própria).

Para evitar perdas da diversidade linguística, a política atual da educação intercultural parte do reconhecimento da diversidade cultural para a construção de programas educacionais que tomem a interculturalidade como “forma de travar relações entre diferentes grupos culturais, linguísticos e étnicos”, como princípios antropológicos que constituem as novas universidades interculturais (Dietz, 2018, p. 145). Essa concepção de educação ultrapassa a perspectiva integracionista, que omite o saber originário e o submete à tutela do saber colonial presente na política indigenista.

Se a formulação da política de educação intercultural definiu estratégias pedagógicas que foram debatidas por educadores e lideranças de movimentos indígenas, por outro lado, a execução delas gerou críticas e insatisfações ao longo dos anos. Para captar esse cenário, partimos de estudos de caso que avaliaram como esse modelo de educação foi implantado na prática, e como foi percebido por docentes e discentes que compartilharam a experiência nos dois países, como veremos mais adiante.



## A EMERGÊNCIA DAS UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS NO MÉXICO

Identificamos que a implantação das universidades interculturais no México se deu em dois grandes momentos. O primeiro se refere à iniciativa institucional do Programa Universidades Interculturais (UI) pela Secretaria de Educação Pública (SEP), a partir da Coordenação Geral para a Educação Intercultural e Bilíngue (CGEIB), criada em 2001. Esse período inicial foi impulsionado pelo levante zapatista de 1994, desde o qual se reivindicava o acesso à educação universitária por parte das populações indígenas. Assim, após 70 anos de poder hegemônico do Partido Revolucionário Institucional (PRI) no país, a virada do século XXI começa com uma nova onda política com a eleição do candidato do Partido da Ação Nacional (PAN), que criou a CGEIB e as primeiras UIs.

O segundo grande momento vem se dando em anos recentes, desde a entrada do partido Movimento Regeneração Nacional (Morena), que tem renovado a política de apoio às UIs e ampliado seu alcance às populações afro-mexicanas. O atual governo criou a Direção Geral de Educação Superior Universitária e Intercultural (DGESUI) como parte do projeto da “Nova Escola Mexicana”, que pretende transformar as bases normativas da educação no país para tornar todos os ambientes educativos interculturais, de modo a respeitar a fundação do Estado mexicano como uma nação pluricultural.

A primeira UI foi criada em 2003<sup>2</sup> no Estado do México para atender especialmente a jovens provenientes de múltiplas etnias indígenas, contando com cursos bilíngues e às vezes multilíngues. As universidades interculturais do México se constituem como sistemas educacionais nacionais direcionados para os estudantes indígenas, sujeitas a regulamentações e recursos financeiros como as universidades convencionais, de modo que são iniciativas implementadas pelo Estado. Outras iniciativas latino-americanas similares de ensino superior surgiram a partir de ONGs ou dos próprios indígenas, distinguindo-se das mexicanas por serem ações que se estabelecem de baixo para cima (Dietz; Mateos-Cortés, 2019).

Um aspecto discrepante entre México e Brasil diz respeito ao tamanho da população indígena em cada país, o que se reflete no formato das políticas de educação indígena. O México se destaca na América Latina por possuir a maior população indígena, identificada pelo censo de 2020 em 23,2 milhões de pessoas com três anos ou

---

2 Cabe aclarar que a primeira universidade indígena mexicana foi a Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), formalmente criada em 2001. A UAIM teve seus inícios em 1982 como um programa de pesquisa antropológica da Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO), com o objetivo de formar recursos humanos indígenas. O programa cresceu, transformando-se em um instituto e, posteriormente, em uma universidade, a qual, a partir da criação da CGEIB, foi integrada ao Programa Universidades Interculturais.



mais autodeclaradas indígenas, com crescimento expressivo na última década, devido ao aumento das autodeclarações da população (INEGI, 2022). No Brasil, o censo demográfico de 2022 registrou 1.652.876 indígenas em todo o país, conforme dado preliminar anunciado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no início de abril de 2023. Segundo o IBGE, para o Censo 2022, a base territorial dos povos e comunidades tradicionais teve de ser readequada, passando a incluir a possibilidade de identificação dos povos indígenas fora dos territórios delimitados oficialmente, o que gerou um aumento expressivo na contagem.

A discrepância no número de indígenas nos dois países ajuda a compreender os avanços da política do México em relação ao Brasil, com a iniciativa de criar universidades interculturais indígenas para atender a uma demanda muito mais elevada de estudantes indígenas e também mestiços. Por outro lado, há de se observar que as lutas históricas dos movimentos indígenas foram fundamentais no processo de formação da nação mexicana, o que explica o investimento mais robusto do governo do México nas universidades interculturais.

Até o momento, o país possui um conjunto de dezessete universidades interculturais<sup>3</sup> em vários estados, cada uma com diferentes unidades em localidades menores do território mexicano, a fim de alcançar os povos indígenas de áreas mais distantes. No quadro a seguir, elencamos essas UIs por ordem de fundação, com suas respectivas sedes e programas, que incluem majoritariamente a oferta de cursos de graduação e alguns de pós-graduação:

Quadro 1: Universidades Interculturais no México

NOME	FUNDAÇÃO	SEDES	PROGRAMAS
Universidad Autónoma Indígena de México	2001	Mochicahui; Los Mochis; Choix; Topolobampo; El Tajito; Valle del Carrizo	Ingeniería en Biotecnología; Ingeniería en Energías Renovables; Ingeniería en Sistemas Computacionales (énfasis en Software); Ingeniería en Sistemas Computacionales (énfasis en Telecomunicaciones); Ingeniería en Sistemas de Calidad; Ingeniería Forestal; Ingeniería Forestal Comunitaria; Psicología Social Comunitaria; Turismo Empresarial; Turismo Alternativo; Sociología Rural (énfasis en Educación Intercultural); Sociología Rural (énfasis en Estudios Socioculturales); Contaduría; Derecho; Educación Intercultural; Educación Preescolar; Estudios de Género

3 Cabe mencionar que duas UIs estão sendo construídas atualmente e têm previsão para iniciar atividades no próximo ano, que são a Universidad Intercultural para la Igualdad (UNITI), no município de San Francisco de los Romo, no estado de Aguascalientes, e a Afro-Universidad Politécnica Intercultural (AUPI), no município de Jamiltepec, no estado de Oaxaca.



NOME	FUNDAÇÃO	SEDES	PROGRAMAS
Universidad Intercultural del Estado de México	2003	Xonacatlan; Tepetlixpa; San Felipe del Progreso	Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Comunicación Intercultural; Salud Intercultural; Arte y Diseño Intercultural; Enfermería; Maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentable; Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares
Universidad Intercultural de Chiapas	2004	San Cristóbal de las Casas; Oxchuc; Las Margaritas; Yajalón; Valle de Tulum	Desarrollo Sustentable; Lengua y Cultura; Derecho Intercultural; Turismo Alternativo; Médico Cirujano
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2006	Ayutla de los Libres; Atliaca	Desarrollo Sustentable; Lengua y Cultura; Gestión Local y Gobierno; Turismo Alternativo; Ingeniería Forestal
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	2006	Aguila; Pátzcuaro; Tingambato-Pichátaro; Zacapu; Zamora; Zitácuaro	Arte y Patrimonio Cultural; Ciencia Política y Administración Pública; Comunicación; Derecho; Desarrollo Sustentable; Turismo Alternativo; Ingeniería Forestal; Lengua y Cultura; Innovación Tecnológica Sustentable; Maestría en Ingeniería para Sostenibilidad Energética; Maestría en Sostenibilidad para el Desarrollo Regional; Doctorado en Ciencias para la Sostenibilidad e Interculturalidad
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006	Huehuetla; Tlaco-tepec de Benito Juárez	Ingeniería en Agronomía y Zootecnia; Derecho con Enfoque Intercultural; Desarrollo Sustentable; Enfermería; Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales; Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2006	José María Morelos	Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Gestión Municipal Salud Comunitaria; Gestión y Desarrollo de las Artes; Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos; Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicación; Ingeniería en Desarrollo Empresarial; Maestría en Educación Intercultural
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2006	Villa Vicente Guerrero; Villa Tamulté de las Sabanas	Comunicación Intercultural; Derecho Intercultural; Desarrollo Rural Sustentable; Desarrollo Turístico; Enfermería Intercultural; Lengua y Cultura; Salud Intercultural
Universidad Veracruzana Intercultural	2007	Huasteca; Totonacapan; Grandes Montañas; Las Selvas	Gestión Intercultural para el Desarrollo; Gestión Intercultural; Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico; Agroecología y Soberanía Alimentaria; Maestría en Lengua y Cultura Naha



NOME	FUNDAÇÃO	SEDES	PROGRAMAS
Universidad Intercultural de San Luis Potosí	2011	Cárdenas; Cerritos; Charcas; Cd. Valles; Matlhuala; Matlapa; Tamazunchale; Tamuín; Tancanhuitz; Tanquián; Villa de Reyes	Administración Pública Municipal; Derecho; Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas; Desarrollo Económico Regional; Ingeniería Industrial; Ingeniería en Agronegocios; Informática Administrativa; Turismo Sustentable; Salud Comunitaria; Enfermería; Comunicación Intercultural
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	2012	Tenango de Doria	Arte y Diseño Digital; Derecho Intercultural; Desarrollo Sustentable; Lengua y Cultura; Producción Agropecuaria Sustentable; Turismo Alternativo; Enfermería; Médico Cirujano
Universidad Intercultural de Baja California	2021	Valle de San Quintín	Enfermería con Enfoque Intercultural; Ingeniería en Innovación Agroalimentaria; Maestría en Educación Intercultural
Universidad Intercultural de Campeche	2022	Dzitbalché; El Juncal, Palizada	Lengua y Cultura Maya; Ingeniería en Agroecología y Soberanía Alimentaria; Turismo Sustentable
Universidad Intercultural de Colima	2022	Comala	Ingeniería en Agroecología; Artes y Gestión Cultural; Derecho con Énfasis en la Interculturalidad; Turismo Comunitario
Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato	2022	Comonfort	Ingeniería Agrónoma Sostenible; Administración y Logística Intercultural; Turismo Comunitario y Mercadotecnia
Universidad Intercultural de Tlaxcala	2023	Ixtenco	Agroecología y Gestión Comunitaria; Comida tradicional, Gastronomía Cultural y Nutrición
Universidad del Pueblo Yaqui	2023	Vícam Pueblo	Educación; Salud y Medicina Comunitaria Intercultural; Ingeniería en Procesos de Producción Sostenible y Economía Social Comunitaria; Derechos Indígenas

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos sites das UIs (novembro de 2023).

De acordo com as políticas do governo atual, todos os estudantes têm acesso a bolsas e auxílios complementares, os quais são manejados de maneira particular em cada universidade, de acordo com os financiamentos estatais e federais de cada governo. Esse panorama revela o processo de fundação e estabelecimento das universidades interculturais no México como um subsistema do ensino formal, que dispõe de grandes edificações, dotadas de boas instalações físicas e recursos financeiros.





Figura 1: Universidad Intercultural del Estado de México, Sede San Felipe del Progreso  
Fonte: <https://informativonacional.com.mx/inicia-ciclo-escolar-la-universidad-intercultural-del-estado-de-mexico-e3TQoOTYwe3Q.html>

Os programas de todas as UIs contemplam disciplinas oferecidas em formato híbrido, ou seja, em salas de aula convencionais e aulas de campo com atividades práticas, que se conectam a projetos integradores, que devem ser atrelados às demandas das comunidades indígenas. A Direção de Educação Intercultural (DEI), ligada à DGESUI, marca alguns eixos estratégicos para as UIs: práticas com vinculação comunitária para atender às problemáticas de caráter local, valores axiológicos de difusão da cultura e das línguas indígenas e abordagens teóricas que promovam a diversidade epistêmica, o diálogo crítico de saberes, bem como pedagogias diversas para a docência e investigação universitária.

Apesar dessas diretrizes, ao observar a consolidação dessas universidades como instituições formais de ensino, vemos que é um desafio constante superar algumas práticas arraigadas em padrões ocidentais de produção de conhecimento, imbuídas de métodos e formas de avaliação que, muitas vezes, não permitem a integração dos saberes indígenas aos currículos de formação acadêmica. Assim, após a implantação das universidades interculturais, começaram a surgir os problemas, ora compartilhados por todos, ora derivados de especificidades locais. Estes emergiram no decorrer do tempo, e os analisaremos brevemente a partir de três universidades interculturais mexicanas: a Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), a Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) e a Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

A Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) deriva de uma iniciativa de educação universitária que nasceu em diálogo com as comunidades indígenas do estado (inicialmente chamada Universidad Indígena de Michoacán), que foi integrada ao projeto nacional de criação das UIs. Nota-se que as outras UIs não levam a palavra “indígena” no nome, sendo interessante observar que foram os grupos indígenas que participaram do projeto inicial que demandaram mantê-la no nome da universidade. A UIIM tem sedes em quatro localidades diferentes que atendem a 2.200 estudantes, quase todos provenientes de quatro populações indígenas da região: purépecha, mazahuas, otomíes e nahuas – valendo ressaltar que diversos cursos se dão nas línguas desses povos.



Figura 2: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Sede Pichátaro

Fonte: <https://www.mizitacuaro.com/noticias/michoacan/uiim-mantiene-inscripciones-abiertas-plantel-san-felipe-de-los-alzati-zitacuaro/12692/>

O diretor acadêmico da UIIM, Luis Bernardo López Sosa, explica que, para aplicar o modelo intercultural, a universidade busca que o quadro docente seja conformado por pessoas que tenham origens indígenas e uma formação não somente universitária, mas também cultural, a partir da vida em comunidade. Esse paralelismo entre as ferramentas convencionais e a formação arraigada nas vivências culturais representou a maneira de conceber o projeto educativo da UIIM. Embora essa seja a meta, o crescimento da universidade faz com que não seja possível que todo o quadro docente tenha origens comunitárias, sendo esse um dos desafios que a UIIM e todas as UIs enfrentam na atualidade. Com relação a esse aspecto, é interessante trazer um estudo realizado por González, Silva, Cardales e Huacuz (2022), que investigaram a percepção dos estu-

dantes indígenas da UIIM quanto à educação intercultural com base nas motivações e expectativas dos jovens universitários de comunidades purépecha de Michoacán.

As respostas dos estudantes indígenas revelaram expectativas de ampliação dos círculos sociais e melhorias de vida com a profissionalização, envolvendo um interesse de inserção no globalismo e também de valorização comunitária do jovem indígena em seu novo status de estudante universitário – condição alcançada por poucos, tendo em vista a baixa escolaridade dos povos indígenas no México. Por outro lado, os estudantes relataram problemas que o acesso à universidade trouxe para eles, como o afastamento da família, problemas nos deslocamentos para a universidade (devido aos constantes fechamentos de estradas), falta de dinheiro para custear despesas de estudo, além de outros riscos, como o uso de substâncias químicas. Por fim, os estudantes mencionaram que eventualmente lidavam com um sentimento de perda de referências identitárias.

A diversidade de respostas revelou que a política de educação intercultural produz efeitos locais inesperados, que estão fora do controle dos formuladores da política. A pesquisa revelou a falta de um espaço de diálogo com os estudantes para debater sobre os problemas vivenciados por eles no contexto universitário, especialmente as tensões identitárias provocadas pelas diferenças entre os valores comunitários e globalizados. Assim, essa experiência relatada na UIIM demonstrou que o processo intercultural deveria ser condicionado à situação das relações com o entorno escolar ou as famílias dos estudantes, buscando entender como estes ressignificam sua própria trajetória escolar a partir do pertencimento comunitário (González et al., 2022).

Apesar desses e outros muitos desafios, vemos que existe um reconhecimento comunitário da importância das UIs, pois, como afirmou o reitor da UIIM, Francisco Marquez Tinoco, grupos matlatzinca da região solicitaram o estabelecimento de uma sede da UIIM em seus territórios, como forma de apoiar a comunidade a recuperar sua língua, assim como grupos de migrantes de Michoacán que vivem nos Estados Unidos fizeram petições de formação remota por parte da UIIM. Além disso, o diretor acadêmico da UIIM nos contou em entrevista que a universidade tem avançado em aspectos pedagógicos importantes ao longo de seus 18 anos de história, sendo hoje o programa que oferece maior número de cursos de pós-graduação, contando com três programas de mestrado e um de doutorado – razão pela qual esta é a UI que conta com maior número de bolsas da agência de fomento científico do México (CONACYT) para programas de qualidade.

Desse modo, podemos identificar ações com grande potencial transformador na UIIM, como por exemplo um projeto de criação da Casa de Semillas em 2022, concebido para a proteção de germoplasma de interesse agroalimentar e florestal,



além de garantia da soberania alimentar do território purépecha. Outras experiências que demonstraram avanços nas práticas de ensino intercultural foram relatadas no contexto da Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Esta é a única das UIs que pertence a uma universidade maior (conformando uma unidade acadêmica dentro da Universidad Veracruzana, UV); ela mantém, contudo, uma gestão própria.

O atual diretor geral da UVI, Daniel Bello López, nos explicou em uma entrevista que a UVI nasce do diálogo de docentes que criaram um Programa de Pós-Graduação em Educação para Sociedades Multiculturais e professores que vinham de experiências com a sociedade civil e com a administração de centros indigenistas. Essa iniciativa foi possibilitada pela orientação acadêmica da UV, que em seus programas originais já contemplava uma pedagogia alternativa, através das chamadas experiências educativas.

Para entender os processos que se desenvolvem no cotidiano de um curso, trazemos o modelo transdisciplinar adotado pela UVI. No lugar de disciplinas clássicas, os alunos escolhem experiências educacionais agrupadas por áreas, ofertadas em módulos através de aulas teóricas e práticas. As aulas no início do curso são presenciais e gradativamente passam a conteúdos mais específicos, oferecidos por professores itinerantes da UVI e de outras regiões. Os estudantes iniciam suas próprias pesquisas desde o primeiro semestre do curso, assim como atividades de transmissão de saberes em suas comunidades. Essas atividades são acompanhadas por tutorias locais e itinerantes, levando à formação profissional como administrador intercultural, mediador de saberes ou tradutor intercultural (Dietz, 2018).



Figura 3: Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Sede Grandes Montañas

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/lucynieto/15744010305/in/photostream/>

Dietz (2018) analisou os resultados do projeto InterSaberes na UVI, que tinha por finalidade investigar a diversidade de saberes formais e informais, produzidos em contextos rurais ou urbanos por atores acadêmicos, professores e estudantes no âmbito da UVI. Para o autor citado, as universidades interculturais do México foram concebidas com base no indigenismo em torno da configuração de regiões, línguas e etnias. Contudo, ao longo do tempo, elas têm se libertado desse modelo, graças ao surgimento de novas dinâmicas relacionais. Tais dinâmicas foram detectadas, no projeto InterSaberes, através do uso de processos participativos, que envolveram a comunidade universitária, estudantes e professores colaboradores da pesquisa.

Formações oferecidas em *campi* específicos da UVI foram alvo de análise do Projeto InterSaberes. Entre elas, identificamos a experiência com a troca de saberes agroecológicos, quando foi desenvolvido um plano de gestão da biodiversidade com alunos e ex-alunos que usaram taxonomias êmicas das espécies locais de fauna e flora, traduzindo-as para a língua oficial, para que produtores locais pudessem participar da execução de serviços ambientais (Dietz, 2018). Mesmo com tais avanços nas trocas de saberes na UVI, ainda persistem obstáculos estruturais na base desses programas interculturais, nos quais a lógica do saber-saber normalmente prevalece nas escolhas dos projetos, muitas vezes em detrimento das necessidades das comunidades. Essa lógica supõe o modelo acadêmico convencional de construir saberes, que tem por meta ampliar e aprofundar o conhecimento existente, amiúde desprezando o diálogo com o saber-fazer da sabedoria indígena.

Dietz atribui a persistência desse modelo ao fato de essas universidades terem sido concebidas no âmbito de um projeto multicultural neoliberal. Não obstante, o autor afirma que surgiu “um novo tipo de regime de diversidade que é altamente complexo e flexível” (Dietz, 2018, p. 122). Além disso, uma cifra promissora, trazida por Bello em nossa entrevista, foi que a porcentagem de graduação é de 85%, o que mostra que os programas da universidade vêm sendo exitosos e têm potencial para transformar as vidas dos jovens indígenas da região, bem como os próprios parâmetros da educação formal.

Passando ao caso da Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), sua primeira sede foi construída em San Cristóbal de las Casas, no centro tradicional da região dos Altos de Chiapas. O primeiro reitor da UNICH, Andrés Antonio Fábregas Puig, nos explicou em uma entrevista que a criação da universidade teve início depois da realização de consultas com a sociedade civil do povoado e com representantes de diferentes comunidades indígenas de Chiapas, que expressaram as necessidades e aspirações comunitárias, a partir das quais se construíram os programas de bacharelado.

O processo de criação da UNICH evidencia que as graduações das UIs foram concebidas para formar jovens que pudessem auxiliar na comunicação entre as comunida-



des e outras instâncias, divulgar as culturas indígenas para fortalecer a economia local, melhorar as práticas de agricultura e pecuária, recuperar e revigorar as línguas nativas, bem como enaltecer as práticas médicas tradicionais e o acesso à saúde nas comunidades. E no caso dos Altos de Chiapas, região marcada por uma violenta discriminação racial contra grupos indígenas, um efeito complementar e extraordinário da implementação da UNICH foi a diminuição do racismo entre as novas gerações de indígenas e mestiços que conviviam no ambiente universitário. O ex-reitor comenta que os estudantes compartilhavam diversas atividades atreladas à formação, como festivais de cinema, shows ao ar livre, campeonatos esportivos e grupos de teatro (nos quais se falava não só em espanhol, mas nas diferentes línguas dos estudantes), de modo que a convivência entre eles se configurou como um verdadeiro antídoto contra o racismo na região.

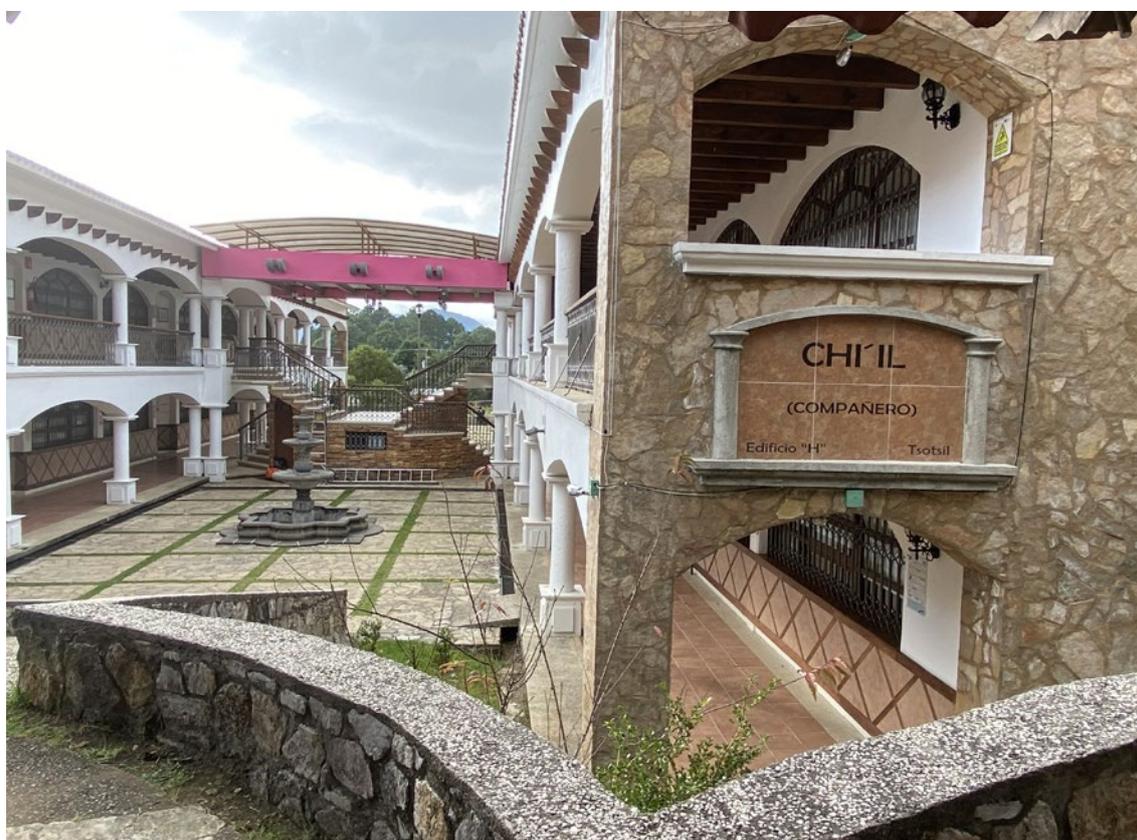


Figura 4: Universidad Intercultural de Chiapas, Sede San Cristóbal de las Casas  
Foto: María Elena Martínez-Torres (2023).

Andrés Fábregas nos expressou também que, em sua opinião, a falta crucial das UIs reside no fato de as universidades não serem autônomas, o que faz com que estejam à mercê das transições políticas, visto que cada governo toma diferentes posturas e decisões com relação ao quadro administrativo, programas acadêmicos e orçamentos. Assim, podemos observar profundos contrastes entre a primeira administração da UNICH e as administrações posteriores. Por exemplo, Garrido (2022)

aponta diferentes problemas advindos da gestão da UNICH que revelam uma defasagem entre o discurso e a prática no âmbito universitário. Tais problemáticas acarretaram um movimento estudantil que reivindicava mais práticas participativas no decorrer da formação, de modo a melhor integrar os membros locais das comunidades indígenas (os jovens e suas famílias). O autor explica que o papel do governo na condução da gestão universitária é marcado por um excesso de controle institucional, fazendo com que a interculturalidade termine aparecendo como um princípio normativo que, no entanto, não é exercido na prática.

Por outro lado, Salmerón-Castro (2018) destaca os impactos econômicos e políticos que a implantação de grandes estruturas físicas inseridas em áreas remotas provoca em pequenas comunidades indígenas. Apesar de as construções dos edifícios adotarem formas inspiradas em modelos tradicionais, com desenhos e símbolos das comunidades, a nomeação do corpo administrativo da universidade fica sujeita aos interesses dos governantes dos estados, gerando formação de grupos e redes de aliança que podem dificultar respostas às necessidades locais, especialmente de ordem financeira. Assim, as expectativas de inclusão de membros da comunidade no corpo administrativo da universidade são frustradas, criando tensões.

É relevante destacar que estas e outras problemáticas vêm sendo continuamente discutidas entre o corpo discente, docente e dirigentes das diversas UIs, especialmente a partir de reuniões e colóquios, como o Segundo Encontro Nacional de Universidades Interculturais, que aconteceu em novembro de 2023 na UNICH (sede San Cristóbal de las Casas) com a participação de diversos representantes das UIs e da SEP.



Figura 5: Segundo Encontro Nacional de Universidades Interculturais (México)  
Foto: Paula Bizzi Junqueira (2023).

E não obstante essas insuficiências, se encontra na UNICH a tentativa de uso de um método pedagógico intercultural oriundo de uma rede de professores que, embora tenha sofrido descontinuidades devido a resistências internas, demonstrou que a UNICH conquistou bons resultados nas suas formações (Martínez-Torres et al. 2015). Assim, se bem que as administrações acadêmicas da UNICH tenham falhado em muitos aspectos referentes à interculturalidade, conforme mostra Garrido (2022), sabemos que, dentro da mesma instituição, houve experiências pedagógicas interculturais importantes na construção de um programa de ensino.

Partindo das experiências empíricas aqui apresentadas, foi possível detectar, nas universidades interculturais distintas, situações enfrentadas localmente, envolvendo diferentes dimensões: das relações internas com o corpo administrativo acadêmico, incluindo a gestão universitária e os docentes, frente aos desafios da interculturalidade; das relações externas da política universitária, que se revelou passível de ser contaminada pelos interesses do poder local, se refletindo em crise interna e externa; das relações dos estudantes indígenas com a universidade e dos impactos vividos por eles na relação com a universidade, frente às influências globalistas, que se chocam com os valores locais da comunidade de origem e de suas relações com os parentes.

As experiências que foram alvo de análise nos diferentes textos trazidos detectaram que existe uma crise na política universitária vigente nas UIs, as quais muitas vezes carecem de um diálogo mais profundo entre a comunidade acadêmica e as comunidades indígenas. Todo o exposto nos leva a reconhecer que é necessário um fortalecimento dos princípios da interculturalidade que guiaram a criação das UIs, o que supõe estabelecer um diálogo aberto, contínuo e horizontal para ouvir as aspirações dos estudantes e seus parentes, bem como as demandas locais das comunidades, para que se possa avaliar coletivamente a qualidade das formações.

Os esforços para o aprimoramento das práticas de ensino das UIs demonstram que o fomento aos conhecimentos e cosmovisões indígenas nos espaços de ensino tem de lidar com muitos desafios para que possam ser efetivamente integrados – e não meramente adaptados – ao tipo de conhecimento produzido nas universidades. E apesar de as experiências das três universidades terem mostrado as dificuldades de manter uma arena permanente de diálogos dentro e fora da comunidade acadêmica, elas também permitiram constatar importantes espaços de abertura, que permitem aprimorar a gestão das UIs e melhor articular as formações com as demandas externas das comunidades indígenas.

Gostaríamos ainda de trazer alguns exemplos de experiências educativas no México que vão além dos espaços convencionais de formação e colaboram para re-



fletir sobre os princípios da interculturalidade na prática. Entre as experiências que se dão fora do âmbito universitário, destacamos uma em que a autora mexicana do presente artigo colaborou diretamente. Vale mencionar que essa experiência motivou a organização do Dossiê “*Autonomía, Territorio y Educación Intercultural*” na revista mexicana *Desacatos* (Bertely-Busquets; Martínez-Torres; Muñoz-Martínez, 2015), na qual se aplicou o método intercultural bilíngue conforme formulado por Bertely-Busquets, Sartorelle e Arcos (2015).

Esse método intercultural bilíngue se originou primeiro no Peru<sup>4</sup>, com um grupo de professores indígenas que construiu uma política de estado. Em um congresso internacional, a doutora Maria Bertely-Busquets do CIESAS (2015) e o professor peruano Jorge Gasche dialogaram e construíram redes para fomento do método intercultural de ensino. Já num momento posterior, Jorge viajou ao México com o intuito de construir um projeto para aplicar o método intercultural com a rede de professores de Chiapas. Até hoje o método é amplamente reconhecido e adotado no estado, tendo influenciado diretamente na criação de um *diplomado* (curso de especialização) voltado para a formação de professores indígenas no método intercultural, de modo que os professores se formaram e garantiram a aplicação do método em suas comunidades de origem.

Segundo esse método, os conteúdos educativos devem articular saberes presentes nos cotidianos dos estudantes em suas comunidades, variando de acordo com as atividades tradicionais realizadas pelos estudantes e suas famílias ao longo do ano. Desse modo, o calendário escolar se baseia diretamente no calendário anual da comunidade, adaptando conceitos do ensino comum às potencialidades de determinadas experiências coletivas. Por exemplo, se a escola está localizada numa comunidade indígena cafeicultora, ali irão se desenvolver atividades de aprendizagem em meio às atividades cotidianas vinculadas à produção do café. O mesmo pode vir a ocorrer com a Milpa, sistema de produção tradicional de milho, feijão e abóbora.

No caso concreto que trazemos, a autora mexicana realizou, em um povo de San Isidro de la Libertad, durante a primavera, parte das atividades comunitárias que se vinculam à coleta de *tsucum* (minhoca). A coleta de *tsucum* inspirou a que se planejassem aulas concatenadas às atividades dessa temporada, utilizando esse momento para analisar as árvores, as diferentes formações geológicas, as plantas ali presentes, entre outros exemplos. Já no salão, se contavam as patas das minhocas, se realizavam alguns exercícios sobre esses animais, e ao final eles eram cozinhados e comidos.

---

4 Posteriormente, professores do Brasil, do estado de Roraima, conheceram esse método intercultural e o levaram para a licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Roraima (Repetto; Carvalho, 2015). Trata-se, portanto, de um método que se iniciou no Peru, mas que tem sido realizado em muitos outros contextos.



Assim, por meio das dinâmicas cotidianas vinculadas à coleta das minhocas, se abordaram competências relacionadas à matemática, à arte, à botânica e aos solos, conhecimentos ocidentais aplicados diretamente às práticas tradicionais indígenas. Esse exemplo mostra que a flexibilidade dos participantes abre a possibilidade de que os saberes indígenas venham a ser integrados nos espaços de ensino. A fim de seguir refletindo sobre o paradigma da interculturalidade na educação, passaremos a uma análise das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil.

## **AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Duas tendências marcaram o interesse dos povos indígenas pelo ingresso nas universidades, segundo Souza Lima (2008). A primeira foi a demanda por formação em nível superior dos professores das escolas indígenas; a segunda, o aumento significativo na regularização das terras indígenas após a Constituição Federal de 1988, que suscitou o interesse pelo conhecimento científico para a gestão de suas terras. A carência de formação específica em nível superior para os professores que lecionam nas escolas indígenas foi o problema reconhecido pelos povos indígenas desde o final do século passado. Não havia licenciaturas em educação que atendessem as necessidades de formação do professor de ensino básico e médio para escolas indígenas, ou seja, para a educação das crianças e adolescentes indígenas, para prepará-los para o acesso ao ensino superior. A resposta do governo brasileiro foi pontual, ao fomentar e instituir as licenciaturas interculturais indígenas.

Algumas iniciativas pioneiras foram a criação em 2001 da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), como uma ação isolada do governo estadual para atender a demanda de um grupo diversificado de etnias, não só da região Centro-Oeste quanto das demais regiões do Brasil, entre as quais destacamos: Kaxinawa (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO). Já em 2002, a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas criou uma formação em ciências naturais para professores indígenas da etnia Sateré-Mawé como resposta à demanda dessa etnia. Essa iniciativa contou com o apoio financeiro da prefeitura municipal de Maués-Amazonas, por sua interlocução com o movimento indígena e por ouvir suas demandas (Santos; Silva, 2018). Essas iniciativas de governos estaduais isolados, e não do governo federal do Brasil, ficaram fora do recorte adotado neste artigo, que delimitou sua análise às ações do governo federal.





Figura 6: Professores indígenas formados pelo Programa de graduação da UNEMAT  
Foto: Moisés Bandeira (2022). Fonte: Corezomáé (2022, s. p.).

Souza Lima (2008) construiu um histórico das ações do governo federal em relação à educação superior indígena que merece ser destacado aqui. Ele revela que, na tentativa de estruturar a formação superior dos professores indígenas, foi constituída uma comissão, na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), que contou com representações não só das universidades, como de ONGs, da FUNAI e organizações indígenas. Desde 2003, a Coordenação Geral de Educação (CGE) da FUNAI manteve contato com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) do MEC para viabilizar a formação de professores em cursos de Magistério Indígena e licenciaturas na UFRR, UNEMAT, UEA, UFG/UFT, UFGD e UFMG. O MEC promoveu encontros sobre a educação superior indígena em 2001 e 2004, ano da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com uma Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena.

A criação do programa Diversidade na Universidade pelo MEC foi fundamental para o lançamento do primeiro edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), de 29 de junho de 2005, para o fomento dos cursos (Lima, 2008). Em 2005 a Universidade Federal do Paraná (UFPR) passou a reservar vagas suplementares para estudantes indígenas, processo adotado pela Universidade Esta-

dual do Paraná desde 2001<sup>5</sup>.

O Prolind foi um programa brasileiro que fomentou um novo sistema de ensino, voltado para a formação de professores indígenas para escolas nas aldeias, baseado no princípio da interculturalidade, articulando os saberes acadêmicos com os saberes indígenas e sobretudo incorporando as narrativas sobre a história dos povos indígenas, como fruto do reconhecimento das regras do direito local indígena. Foram realizados quatro editais de chamada para apoiar a criação das licenciaturas interculturais pelo Prolind: 2005, 2008, 2009 e 2013. Como resultado, verificou-se a adesão de 20 universidades brasileiras, com 23 cursos que conduziram a formação de cerca de 3.000 professores indígenas (Nascimento, 2022).

O Prolind inaugurou um novo formato de educação indígena com o abandono do modelo fechado e elaborado de fora, para adoção de um modelo participativo em que as partes interessadas – especialmente os movimentos indígenas, com suas reivindicações – eram integradas a equipes para o planejamento e processo decisório final do projeto político pedagógico das licenciaturas interculturais indígenas. Os editais realizados ao longo de oito anos foram responsáveis pela criação das licenciaturas nesse período, como ações esporádicas de cursos isolados com tempo definido de realização. Com o fim dos editais, algumas universidades tomaram a iniciativa de instituir as licenciaturas como cursos regulares, com entrada anual pelo sistema convencional de ingresso das universidades, a exemplo da UFPE, que inseriu entre as ofertas dos cursos de graduação em 2022. O Quadro 2 revela a relação entre as licenciaturas, os anos dos editais e o início dos cursos; o intervalo entre os dois anos explica a elaboração conjunta da proposta do curso por meio de reuniões com a participação de representantes dos movimentos indígenas, assim como os vínculos com os povos indígenas que vivem na região onde o curso é ofertado.

Quadro 2: Levantamento parcial das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil

UNIVERSIDADE	CURSO	ETNIAS BENEFICIADAS	CRIAÇÃO	PRIMEIRA TURMA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Licenciatura em Educação Indígena	Potiguara	2005	2009
Universidade Federal Grande Dourados (UFGD)	Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”	Guarani e Kaiowá	2006	2006
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Licenciatura em Educação Intercultural	Mais de 25 etnias	2006	2007

5 A reserva de vagas para estudantes indígenas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi instituída nacionalmente em 2012, com a Lei de Cotas.

UNIVERSIDADE	CURSO	ETNIAS BENEFICIADAS	CRIAÇÃO	PRIMEIRA TURMA
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI)	Mais de 10 etnias	2008	2009
Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná	Licenciatura em Educação Básica Indígena	Mais de 30 etnias (Rondônia e Mato Grosso)	2008	2009
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste	Licenciatura Intercultural Indígena	Pipipã, Truká, Xukuru, Kambiwá e Pankará	2008	2009
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus Palmeiras dos Índios	Curso de Licenciatura Intercultural (CLIND)	Mais de 10 etnias	2008	2010
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Licenciatura Intercultural Indígena	Tupinikin e Guarani mbya	2009	2014
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Licenciatura dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica	Guarani, Kaingáng e Xokleng	2010	2011
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	Licenciatura Intercultural Indígena	Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá	2010	2010
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Amazônia (IFAM)	Licenciatura Intercultural Indígena	23 etnias pertencentes às famílias linguísticas Tukano, Aruak, Maku e 18 Yanomami	2010	2011
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Licenciatura Intercultural Indígena	Mais de 15 etnias	2017	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos sites das IFES (junho de 2023).

Fizemos uma busca das licenciaturas interculturais indígenas existentes no Brasil em plataformas digitais e nos baseamos ainda nos trabalhos apresentados na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) em Brasília em 2018 no grupo de trabalho: “A produção indígena nos cursos de licenciaturas interculturais: diálogos interdisciplinares e saberes tradicionais na educação superior”. O conjunto dos trabalhos publicados nos anais da 31ª RBA forneceu um panorama importante desses cursos de várias regiões do Brasil, sendo uma fonte de dados valiosa para se conhecer por dentro a dinâmica desses cursos. Algumas experiências dessas licenciaturas serão analisadas a seguir, visando a identificar aproximações com a política mexicana para a educação superior indígena.

No Brasil, diferentemente do México, os investimentos na educação intercultural não se refletiram em estruturas físicas grandiosas, uma vez que as licenciaturas interculturais foram implantadas nas escolas indígenas situadas em terra indígena, de



modo a aproximar o curso dos estudantes indígenas. Por outro lado, a gestão de uma única formação universitária dentro de uma universidade já existente não exigiu um corpo administrativo para funcionar, de modo a minimizar tensões internas, como as que teriam ocorrido no México. Assim, os casos analisados sobre as licenciaturas interculturais brasileiras não vão se reportar à gestão universitária, mas sobretudo às práticas pedagógicas e às visões dos estudantes sobre a educação intercultural. Foram selecionados três estudos de caso para a análise dos resultados empíricos das licenciaturas oferecidas pelas seguintes universidades: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A UFCG participou do primeiro edital do Prolind em 2005, com uma proposta de atender como público-alvo os professores da etnia Potiguara, cuja terra indígena está situada na Paraíba. O curso de licenciatura indígena submetido ao Prolind foi elaborado pelos professores vinculados à Unidade Acadêmica de Ciências Sociais da UFCG, sob a coordenação da professora Mércia Rejane Batista e do professor José Gabriel Silveira Correia. E embora o projeto tenha sido aprovado no mesmo ano, nos anos seguintes foi dado início ao processo de elaboração do projeto pedagógico do curso, a partir de oficinas com os professores indígenas em diferentes aldeias Potiguara, em conjunto com a Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP).

Uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura Indígena de 2007, cuja elaboração atendeu as deliberações dos professores indígenas, revela que decisões foram tomadas em comum acordo, entre elas, a necessidade de contemplar o ensino da área de ciências, pois foram incorporados à grade curricular conteúdos de biologia e química, de modo a agregar os professores de biologia do campus de Cuité/UFCG. Para atender a demanda dos professores Potiguara, a formação dos educadores foi estruturada e composta pelas seguintes áreas: Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Artes, Línguas e Literatura e Ciências Humanas. O curso foi denominado Licenciatura em Educação Indígena por deliberação dos participantes Potiguara e teve início somente em 2009, com turma composta de 48 estudantes/professores Potiguara; e foi oferecido em escola, na terra indígena Potiguara.

Os propósitos da Licenciatura em Educação Indígena da UFCG constam no PPP e contemplam “[...] a formação de educadores capacitados e comprometidos com a perpetuidade das práticas culturais indígenas, mas também para auxiliar o povo na gestão de seu território, e preparar os jovens para sua inserção na universidade e no mundo do trabalho” (Apolinário, 2015, p. 139). A articulação com a dimensão intercultural da licenciatura foi contemplada na definição do perfil do professor no PPP, conforme consta no citado projeto:



Apresentar sensibilidade com a discussão da identidade e da diferença, em especial com as problemáticas contemporâneas vivenciadas pelos povos indígenas; Considerar e articular os saberes indígenas com os científicos objetivando a sustentabilidade das comunidades indígenas; Compreender as narrativas dos saberes, tanto o científico como o indígena, como formas culturais diferenciadas e legítimas de explicação do mundo e da realidade (UFCC, 2007, p. 41).

O artigo de Apolinário (2015) avalia sua experiência na licenciatura da UFCCG como docente das disciplinas de História Indígena e História do Brasil. Ele relata que um dos problemas com que eles se depararam, no início do curso, foi a dificuldade de alguns professores de aceitarem a identidade indígena dos participantes, atribuindo a eles uma identidade cabocla ou mestiça. Para dirimir essa incompreensão e invisibilidade sofrida pelos estudantes Potiguara, e a fim de superar essa situação, os coordenadores do curso tomaram a iniciativa de realizar reuniões com os professores da universidade e os estudantes indígenas. Esse episódio, relatado por Apolinário (2015), é revelador do tipo de discriminação habitualmente sofrida pelos Potiguara pela população paraibana.

Pudemos identificar, nos relatos das experiências pedagógicas interculturais, sobretudo a voz dos professores. Tome-se como exemplo a experiência, em sala de aula, que expôs os debates e embates dos estudantes frente aos conteúdos dos livros utilizados nas aulas de história colonial do Brasil, que apresentavam relatos historiográficos da conquista da Paraíba pelos portugueses, e cuja versão – dos documentos históricos e dos autores dos livros – foi contestada (Apolinário, 2015). A estratégia adotada pela professora revelou-se como uma prática intercultural valiosa, ao solicitar aos estudantes que levassem as narrativas dos anciãos sobre o evento da conquista denominado Guerra de Tracunhaém. Como as narrativas recolhidas pelos estudantes tinham diferentes versões, foi feito um debate voltado para a escolha da versão verdadeira, incluindo a formulada no livro, tendo surgido a compreensão de que nem os pesquisadores nem a tradição oral são capazes de dar conta de reproduzir os fatos como ocorreram, mas tão só de construir versões do passado (ibid.).

As aulas de campo sobre o patrimônio e a educação patrimonial realizadas no conjunto barroco franciscano em João Pessoa também suscitaram experiências interessantes. A construção desse monumento contou com o trabalho dos indígenas da Paraíba, de modo que os estudantes identificaram representações iconográficas alusivas a eles. Vale a pena destacar o relato de Apolinário (2015) sobre o depoimento de um dos estudantes diante do piso da sacristia da igreja do convento franciscano, que revelava o sentimento da presença dos seus antepassados: a forma geométrica do desenho do piso lembrou-lhe os grafismos da arte indígena. Essas experiências permitiram que os estudantes indígenas se sentissem partícipes da história colonial do Brasil.



A seguir fizemos uma breve incursão no trabalho de conclusão do curso em educação de Edilma Correia (2018), estudante da etnia indígena Jiripancó, com o intuito de inserir a voz de uma estudante em sua avaliação da licenciatura intercultural da Universidade Estadual de Alagoas, Campus Palmeira dos Índios (Prolind/Edital 2008, com 80 vagas para ingresso pelo vestibular em 2010). A cidade de Palmeira dos Índios foi destacada como lugar que constitui um símbolo de resistência da luta dos grupos indígenas da região. Em análise sobre o perfil profissional do formando, a autora transcreveu o que foi estabelecido no projeto pedagógico do curso, aqui resumidos: a) afirmação da identidade étnica e valorização das tradições; b) articulação com os conhecimentos autóctones no cotidiano das aldeias, como laboratórios da comunidade; c) busca de alternativas para resolução de problemas locais; d) compreensão do processo histórico pelas comunidades indígenas e pela sociedade envolvente; entre outros. Ao reafirmar a participação dos professores indígenas na elaboração do projeto político pedagógico das licenciaturas, com poder de deliberar sobre diferentes aspectos da organização dos cursos, Correia (2018) considerou esse processo como experiência inicial de interculturalidade e de escuta das necessidades dos indígenas.

Já a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) apresentou a sua proposta de licenciatura intercultural ao Edital Prolind/2009, e após anos de preparação do perfil acadêmico do curso, juntamente com o movimento indígena, o curso foi finalmente instalado em 2014, sob o título Licenciatura Intercultural Indígena Tupiniquim e Guarani Mbya para atender povos indígenas que vivem em terras situadas no município de Aracruz, naquele estado (Teao, 2018). A experiência com esse curso foi pesquisada por Teao (2018), que procurou articular a proposta acadêmica com a história desses dois povos que elaboram sua etno-história, tomando a empresa Aracruz Celulose como marco de referência na memória desses indígenas.

O impacto causado por essa empresa afetou gravemente o ambiente do manguezal e da Mata Atlântica, onde viviam os povos indígenas, que se beneficiavam dos seus serviços ecossistêmicos, de modo que eles foram afetados não somente em suas atividades materiais como em sua identidade indígena, construída a partir dessa relação íntima com o ambiente. Teao (2018) nos relata que os estudantes, ao longo do curso, integravam suas famílias às atividades acadêmicas, ora levando crianças para a escola da aldeia onde se realizou o curso, ora preparando os trabalhos escolares, utilizando os saberes dos mais velhos das aldeias. Dessa maneira, a dinâmica das aulas – que dispuseram de vários materiais didáticos, como livros, discos e filmes com as narrativas levadas pelos estudantes indígenas – permitiu que eles se sentissem sujeitos de uma longa história vivida no país e que alcança os dias atuais.



A pesquisa de Sucupira (2018) abordou a experiência do curso de Educação Intercultural oferecido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no campus de Ji-Paraná em 2009, e investiu na análise da escrita dos estudantes indígenas na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Dessa maneira, a autora conseguiu trazer a voz dos estudantes através da escrita que eles produziram, detectando um diálogo de saberes entre as narrativas dos anciãos e o saber científico, com os quais os estudantes travaram conhecimento durante o curso. Os trabalhos se voltaram para os estudos sobre os povos indígenas de Rondônia que estariam sofrendo ameaça de desaparecimento, ainda que a literatura tenha contemplado a existência de vários povos, com ênfase sobre a dimensão linguística, com algumas inserções em estudos etnológicos de algumas etnias, conforme levantamento realizado por Sucupira (2018).

Os trabalhos de conclusão dos licenciados trouxeram estudos inéditos sobre etnias que não haviam sido pesquisadas ainda, assim como revelaram diálogos de saberes científicos e indígenas feitos pelos estudantes, entre os quais destacamos os seguintes (Sucupira, 2018, p. 2): “Isaías Tupari (2014) com Franz Caspar, Edson Sabane (2015) com Lévi-Strauss, Edna e Wen Cao Oro Wage (2015) e Selma Orono Não (2016) com Aparecida Vilaça”. Tais trabalhos abordam temas distintos e trazem informações inéditas. A memória da presença de Franz Caspar entre os Tupari foi alvo do estudo de Isaías Tupari sobre processos educativos do seu povo. O etnólogo Caspar teria se integrado à vida indígena e recebido uma indígena para casar-se, com quem manteve uma relação afetiva sem casamento. Ele teria influenciado uma mudança no comportamento de isolamento desse povo, que passou a conviver com outros povos não indígenas da floresta, como os seringueiros, conforme relatos dos anciãos.

Vários dos trabalhos finais buscaram pesquisar a educação de etnias específicas como a Karitiana, sempre recorrendo à colaboração dos relatos de memória dos mais velhos, alguns registrados em gravações, com uso de transcrições das falas. Um dos estudantes, Moisés Gavião (apud Sucupira, 2018), defendeu a ideia de que o registro permite manter a cultura viva, e dessa forma, a memória indígena pode ser levada para a escola dos brancos.

O diálogo de saberes, exercitado na prática, seja através dos debates orais em sala de aula, seja nas aulas de campo, ou através da escrita dos TCCs, se revelou um exercício de interculturalidade e de autonomia dos licenciados indígenas, que elaboraram um discurso próprio diante da historiografia brasileira e da literatura científica sobre as comunidades indígenas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quase duas décadas da política de Estado voltada para prover os povos indígenas de um modelo intercultural de educação superior, podemos concluir, a partir desta tentativa de aproximação entre as experiências empíricas do México e do Brasil, que o Brasil pode tirar muitas lições da concepção e das práticas do país com a maior população indígena das Américas. Diante do limitado levantamento de casos aqui analisados, podemos refletir sobre alguns resultados conquistados, bem como sobre entraves detectados, com o intuito de indicar possibilidades de avançar nos processos interculturais – seja na sua concepção, seja nas suas práticas.

Os projetos de educação indígena, a partir do século XXI, introduziram o princípio da interculturalidade, pensado a partir de uma ruptura da relação hierárquica atrelada à lógica colonial, para estabelecer um diálogo horizontal de saberes. Porém, a persistência da valorização do saber científico, como uma tradição arraigada nas instituições universitárias, continua a exercer uma força dominante sobre docentes e gestores que impede a concretização do programa da interculturalidade e da decolonialidade do saber.

Foi possível refletir sobre os diversos problemas apontados pelos pesquisadores: a falta de diálogo entre a comunidade acadêmica interna e a comunidade externa; a descontinuidade quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais; a falta de atendimento de demandas dos estudantes; e a ausência de acompanhamento das tensões provocadas pela assimilação de valores oriundos da globalização.

No Brasil, as experiências relatadas identificaram a construção de arenas de debate que permitiram aos estudantes indígenas contestarem o saber colonial através do confronto de narrativas dos saberes tradicionais com o saber científico estabelecido. Podemos questionar, a partir do depoimento de Joziléia Kaingang, se o avanço na educação superior indígena no Brasil pode conduzir à ruptura com o processo de valorização da cultura não indígena (colonial) em detrimento/aniquilamento dos saberes indígenas – ressignificando o modelo de educação indigenista, historicamente pautado na violência cultural. As experiências interculturais vividas nas universidades interculturais indígenas, com a participação de professores indígenas, representam um avanço a ser conquistado nas licenciaturas das universidades brasileiras.

Em alguns casos, do confronto de visões surgiram formas criativas e inovadoras de exercitar a interculturalidade por parte dos discentes, em favor das suas comunidades, por exemplo na UVI e na UNICH. O modelo de pedagogia intercultural da Rediin, empregado por professores de outros níveis e por Martínez-Torres et al. (2015), aponta para avanços empíricos consideráveis em direção à autonomia dos



estudantes, com capacidade de replicação do ensino intercultural em outras universidades, para exercer a gestão dos seus territórios.

Outros resultados destacados nas experiências mexicanas revelaram avanços nos processos interculturais com os egressos, que produziram novas relações entre indígenas e comunidade acadêmica, na elaboração de um novo saber, a partir das sínteses produzidas pelos estudantes através de sua atuação comunitária após as formações.

Apesar desses avanços, ainda persistem resquícios de uma visão integracionista da educação indigenista, com riscos de enfraquecimento dos vínculos identitários e comunitários. Esse debate perpassa questões da perda de saberes ancestrais e decolonialidade do saber científico, a serem superadas com o avanço das Universidades Interculturais, no México, e das Licenciaturas Interculturais, no Brasil.

Dessa maneira, mais do que refletir sobre as narrativas dos docentes sobre as práticas da educação intercultural, é preciso buscar, nas narrativas dos discentes, como eles processaram o aprendizado e como eles conseguiram realizar o diálogo da ciência com saberes ancestrais e cosmológicos de suas culturas. É necessário estar atento ao sentimento de perda de vínculos étnicos e comunitários manifestado por alguns estudantes mexicanos, que requer um olhar dos pesquisadores, não só daqueles vinculados à universidade como dos novos pesquisadores indígenas, oriundos dessas formações, para uma reflexão sobre os rumos desse modelo de educação superior intercultural.

Nesse sentido, a educação superior indígena no Brasil poderia ganhar com a continuidade e a expansão do programa intercultural de ensino superior para além das licenciaturas, com a criação de outras formações voltadas para a gestão territorial e ambiental e para o direito indígena, seguindo estruturas curriculares existentes nas universidades interculturais do México. Incorporar o saber indígena ao diálogo com o saber científico constitui uma resposta à descoberta de formas inovadoras de lidar com a gestão das terras indígenas, em harmonia com as formas ancestrais. O acúmulo de experiências empíricas desses espaços institucionais, com oferta de ensino superior intercultural, tem demonstrado que está em progresso um processo intercultural de aprendizado da autonomia por parte dos estudantes indígenas.



## REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Formação de professores na licenciatura intercultural indígena: povo Potiguara e as disciplinas de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v.8, n 1, jan./jun., 2015.

BERTELY-BUSQUETS, María; MARTÍNEZ-TORRES, María Elena; MUÑOZ-MARTÍNEZ, Ruben. Presentación: Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latino-americanas. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 48, p. 6-11, mayo/ago. 2015.

BERTELY-BUSQUETS, María; SARTORELLO, Stefano Claudio; ARCOS, Francisco Vázquez. Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 48, p. 32-49, mayo/ago. 2015.

COREZOMAE, Helena. Jovens reforçam importância de programas para que indígenas entrem na faculdade. **Primeira página** (online), [s. l.] 4 dez. 2022. Não paginado. Disponível em: <https://primeirapagina.com.br/educacao/jovens-reforcam-importancia-de-programas-para-que-indigenas-entrem-na-faculdade/>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CORREIA, Edilma Lima. **Formação do professor indígena: um estudo da Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual de Alagoas**. 2018. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018.

DIETZ, Gunther. Saberes, fazeres e poderes: a dimensão política da interculturalidade: um exemplo do ensino superior mexicano. In: LIMA, Antonio Carlos Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

DIETZ, Gunther; MATEOS-CORTÉS, Laura Selene. Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, Colima, v. 25, n. 49, p. 163-190, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, sociedade e cultura**, n. 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184878/ap2001\\_ESC\\_FLEURI\\_Desafios\\_a\\_educacao\\_inter-cultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184878/ap2001_ESC_FLEURI_Desafios_a_educacao_inter-cultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 4 dez. 2023.

GARRIDO, Ilse Sabrina Hernandez. Relaciones interculturales y conflicto político en la Universidad Intercultural de Chiapas: la mirada de sus estudiantes. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 70, p. 100-113, set./dic. 2022.

GONZÁLEZ, Mónica Lizbeth Chávez; SILVA, Aléthia Dánae Vargas; CARDALES, Yeymy Josefina Pérez; HUACUZ, Bertha Dimas. Educación superior, interculturalidad y jóvenes indígenas en Michoacán: un estudio diagnóstico sobre los factores que influyen en la vida universitaria. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, p. 1-20, 2022.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.



INEGI. Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. **Comunicado de prensa INEGI** (online), n. 430/22, Aguascalientes, p. 1-7, 8 de agosto de 2022. Disponível em: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf) Acesso em: 18 jun. 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Educación Superior para Indígenas en el Brasil: mas allá de los cupos. **Vibrant**, v. 5 n. 1, p. 83-110, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais**. Belém: LACED, 2007.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, M. B. (org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Trilhas de conhecimentos. Rio de Janeiro: LACED, 2007.

MARTÍNEZ-TORRES, María Elena; MUÑOZ-MARTINEZ, Rubens; GUTIÉRREZ-NARVÁEZ, Raul; RAMOS-ZAMORA, Sandra. Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción participativa en una escuela autónoma de Zinacatán, Chiapas. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 48, p. 14-31, mayo/ago. 2015.

NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por 'autonomia e protagonismo'**. E-book. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. 285 p.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted. Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/zxAynXQ>. Acesso em: 4 dez. 2023.

REPETTO, Maxim; CARVALHO, Fabíola. Experiências de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas em Roraima, Brasil. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 48, p. 50-65, mayo/ago. 2015.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Diversidade cultural como discurso global. In: LIMA, Antonio Carlos Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

SALMERÓN-CASTRO, Fernando I. O programa universidades interculturais no México: principais problemas e perspectivas de uma experiência prática. In: LIMA, A. C. S.; CARVALHO, L. F. S.; RIBEIRO, G. L. (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia: Contra Capa, 2018.

SANTOS, Jesiel Santos dos; SILVA, Raimundo Nonato Pereira da. Implementação e desenvolvimento da educação superior na terra indígena Andirá-Marau - Maués-AM. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31, 2018, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ABA, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://www.31rba.abant.org.br/simposio/>



view?ID\_SIMPOSIO=75. Acesso em: 4 dez. 2023.

SOUZA, Charleston Silva de; ROMAGNOLI, Fernanda Carneiro. Universidade, conhecimentos tradicionais e possibilidades de produção científica decolonial. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 1-17, 2022.

SUCUPIRA, Gicele. Registros como resistência: os trabalhos de estudantes do intercultural do Rondônia. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31, 2018, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ABA, 2018, p. 1-11. Disponível em: [https://www.31rba.abant.org.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=75](https://www.31rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=75). Acesso em: 4 dez. 2023.

TEAO, Kalna Mareto. O Prolind-UFES e relatos de experiências no ensino de história indígena. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31, 2018, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ABA, 2018, p. 1-21. Disponível em: [https://www.31rba.abant.org.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=75](https://www.31rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=75). Acesso em: 4 dez. 2023.

UFMG (Universidade Federal de Campina Grande). **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Indígena**. Campina Grande: UFMG, 2007. Disponível em: [http://www.ufmg.edu.br/~spe/documentos/prolind/ppc\\_de\\_licenciatura\\_indigena\\_ufmg.pdf](http://www.ufmg.edu.br/~spe/documentos/prolind/ppc_de_licenciatura_indigena_ufmg.pdf). Acesso em: 4 dez. 2023.

UNESCO. **Convenção da promoção e proteção da diversidade das expressões culturais**. [S. l.]: UNESCO, 2007. 32 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em: 4 dez. 2023.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e os desafios da interculturalidade no ensino superior. **Novos Olhares Sociais**, Cachoeira, BA, v. 2, n. 1, p. 79-98, 2019.

