

A SITUAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: ENTRADA E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

THE SITUATION OF INDIGENOUS PEOPLES IN BRAZIL: ENTRY AND
PERMANENCE IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 12/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789155876](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789155876)

Waneuza Soares Eulálio¹

Odalys Ynerarity Castro²

Brenda Maria Alves Cordeiro³

Alessandra Fonseca Farias⁴

RESUMO

Os povos indígenas no Brasil têm vivenciado, historicamente, processos de exclusão, marginalização e negação de direitos, resultantes das relações de dominação estabelecidas desde o período colonial. No campo educacional, essas desigualdades refletem-se, sobretudo, no acesso e na permanência no ensino superior. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar e discutir os principais desafios enfrentados pela população indígena no ingresso e na permanência nas universidades brasileiras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de estudos acadêmicos, documentos legais e produções teóricas sobre a temática. O trabalho aborda discussões teóricas acerca da identidade cultural, da interculturalidade e da colonialidade do poder por meio das principais políticas públicas e ações afirmativas implementadas no Brasil, especialmente a política de cotas no ensino superior, que contribuíram para ampliar o acesso dessa população às universidades. Os resultados evidenciam avanços significativos no ingresso de estudantes indígenas nas últimas décadas; contudo, apontam que ainda persistem desafios relacionados à permanência, como dificuldades linguísticas, desigualdades socioeconômicas, ausência de políticas institucionais adequadas e currículos marcados por perspectivas eurocêntricas. Conclui-se que, embora as políticas de acesso representem um importante passo na democratização do ensino superior, é fundamental que as instituições universitárias desenvolvam estratégias que garantam condições efetivas de permanência e valorizem a diversidade cultural e os saberes indígenas, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural e inclusiva.

Palavras-chave: Povos indígenas; Ensino superior; Políticas públicas; Ações afirmativas; Interculturalidade.

ABSTRACT

Indigenous peoples in Brazil have historically experienced processes of exclusion, marginalization, and the denial of rights, stemming from power dynamics established during the colonial period. In the educational sphere, these inequalities are reflected primarily in access to and retention within higher education. In this context, this article aims to identify and discuss the main challenges faced by the Indigenous population regarding entry into and retention within Brazilian universities. This study employs a qualitative bibliographic research approach, grounded in the analysis of academic studies, legal documents, and theoretical works on the subject. The paper addresses theoretical discussions concerning cultural identity, interculturality, and the colonality of power through the lens of key public policies and affirmative action measures implemented in Brazil—particularly the higher education quota system—which have contributed to expanding this population's access to universities. The results highlight significant progress in Indigenous student enrollment over recent decades; however, they also indicate that challenges regarding retention persist, such as language barriers, socioeconomic inequalities, a lack of adequate institutional policies, and curricula characterized by Eurocentric perspectives. The study concludes that, while access policies represent a significant step toward the democratization of higher education, it is crucial for universities to develop strategies that ensure effective conditions for retention and value cultural diversity and Indigenous knowledge, thereby promoting a truly intercultural and inclusive education.

Keywords: Indigenous peoples; Higher education; Public policies; Affirmative action; Interculturality.

1. INTRODUÇÃO

No século XVI, com o processo de colonização iniciado no território brasileiro por meio da expansão portuguesa, a formação da população brasileira resultou do contato entre diferentes povos e culturas, entre eles, europeus, indígenas e africanos, configurando-se, assim, como uma sociedade miscigenada.

Desse modo, com a considerada supremacia europeia, a população indígena estabelecida no Brasil não obteve as mesmas oportunidades sociais que os sujeitos declarados brancos. Ademais, o contato entre grupos culturalmente diferentes instaurou uma hierarquia simbólica, na qual os invasores se colocaram como superiores, enquanto os povos locais foram relegados a posições de subordinação, com a imposição cultural do “homem branco” e a domesticação dos indígenas.

Nesse contexto, ao ser analisada a história do Brasil desde o processo de colonização, é possível observar que a população indígena no Brasil foi submetida a intensos processos de dominação, expropriação territorial e negação da cultura e formas próprias de organização social, política e espiritual. O projeto colonizador, amparado em uma lógica eurocêntrica e civilizatória, buscou impor padrões europeus de conhecimento, língua e até mesmo de religião, deslegitimando os saberes indígenas e promovendo uma profunda ruptura nas relações entre os povos originários e seus territórios.

Historicamente, as estruturas políticas, jurídicas e culturais de matriz colonialista hegemônica não permitiram que a população indígena tivesse o mesmo acesso e participação efetiva na vida pública brasileira. Desde a chegada dos europeus ao Brasil, houve a tentativa de catequizar essa população, devido à desvalorização da cultura,

língua e crenças. Dessa forma, os indígenas foram socialmente excluídos, sendo vistos como sujeitos incapazes.

Na memória social brasileira, consolidou-se a crença de que o europeu, além de considerado esteticamente superior, seria também mais inteligente e proativo. Em contrapartida, ao indígena foi atribuído o estereótipo de preguiçoso, desonesto e incapaz de pensar ou liderar. Essas construções simbólicas contribuíram para a formação de uma estrutura social desigual, que moldou a divisão da sociedade entre incluídos e excluídos e restringiu o acesso dos povos indígenas a diversos espaços, como o universitário.

Nessa perspectiva, permaneceu-se enorme desigualdade social em relação a essa parte da população e, em relação ao acesso ao ensino superior, não poderia ser diferente. Entretanto, principalmente no início do século XXI, essa situação, no cenário das políticas de educação superior do Brasil, tem se modificado, uma vez que se intensificaram debates acerca do acesso dos povos indígenas ao ensino, especialmente o superior.

Presume-se que, no século XVI, havia, aproximadamente, 5 milhões de indígenas. Entretanto, conforme o Censo de 2022, o Brasil tem 1.694.836 pessoas indígenas, representando 0,83% da população total. Assim, apesar de o número de povos indígenas ter diminuído, observa-se o ingresso significativo desses povos nas universidades brasileiras nas últimas décadas. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2010 a 2018, a quantidade de estudantes indígenas em cursos superiores cresceu 800%: de 7.254 indígenas matriculados, em 2010, para 57.706 estudantes, em 2018.

Esse fato se deve a vários fatores, mas uma das formas de reverter esse quadro foi o aumento considerável de programas e leis de ações afirmativas, especialmente na Educação Superior. Observa-se uma ampliação significativa de acadêmicos de baixa renda, oriundos do ensino médio de escolas públicas e autodeclarados negros e indígenas ingressando nas universidades públicas por meio da aprovação da Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível superior e dá outras providências. Ao completar 10 anos, essa Política de Cotas foi analisada e renovada.

Assim, este artigo tem como objetivo identificar os principais desafios da população indígena no ingresso ao Ensino Superior no Brasil, discutindo as condições de acesso e permanência de estudantes indígenas em universidades do país. Esses conhecimentos serão de importância para o embasamento tanto de atuações políticas, inclusive por parte de lideranças indígenas, como de intervenções para entrada, permanência e promoção da equidade em educação.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Aníbal Quijano (1991) pontua que o colonialismo é compreendido como uma forma histórica e concreta de dominação exercida pelos europeus sobre os povos dos diversos continentes, envolvendo dimensões políticas, sociais e culturais, estando vinculado ao processo de expansão e consolidação do capitalismo mundial moderno. Por sua vez, a colonialidade constitui-se como a permanência e reconfiguração das matrizes de poder coloniais, manifestando-se nas estruturas epistêmicas, econômicas e simbólicas que continuam a organizar o mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, Quijano (1991) ainda argumenta que o término formal do colonialismo não significou realmente o seu fim, pois apenas naturalizou um padrão de poder global que perpetua hierarquias e desigualdades originadas na empresa colonial. Destarte, Nascimento (2021, p. 56) pontua: “A noção de decolonialidade, portanto, apresenta-se como uma via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos, além de perfazer ainda uma crítica radical à modernidade e ao capitalismo”. Desse modo, a teoria decolonial expõe as concepções e ações de povos que foram silenciados, perseguidos e deslegitimados pela ciência e pela sociedade a partir da chamada modernidade, meados do século XVI, como os povos indígenas.

Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno (Assis, 2014, p. 614).

Ainda que historicamente excluídos e marginalizados, os povos indígenas resistiram, por meio da preservação de línguas, tradições e modos de vida. Assim, reafirmaram identidades, protagonizando, sobretudo nas últimas décadas, processos de luta e resistência que reivindicam a construção de uma sociedade plural, intercultural e decolonial. Assim, a identidade cultural e a valorização da diversidade cultural, sem qualquer marca de preconceito, têm sido um tema bem constante, uma vez que, na colonização europeia das

Américas, os projetos educacionais voltados aos povos indígenas foram empregados, principalmente, como forma de impor a cultura e os valores europeus, desconsiderando a cultura indígena.

Na sociedade contemporânea, a identidade, que está diretamente ligada aos contextos socioculturais, tem levado os indivíduos a refletirem e redimensionarem as delimitações dos seus pertencimentos, além da sua relação com o outro e consigo mesmo. As reflexões sobre representação de identidade, surgidas da discursividade, estão baseadas na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais. A política das identidades surge como consequência das movimentações e discussões em torno de minorias, ainda nos anos 60 do século XX. Como afirma Hall (2001, p.44), surge como um tipo de política que “concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado”, como é o caso do povo indígena.

A globalização, ao mesmo tempo em que promove processos de homogeneização cultural, também produz novas formas de diferenciação e resistência, nas quais sujeitos e grupos buscam afirmar e ressignificar suas identidades nacionais, étnicas e culturais frente à lógica uniformizadora do mercado global. Nesse sentido, a identidade assume um caráter fragmentado, híbrido e relacional, configurando-se como um espaço de disputa simbólica e política – um dos aspectos centrais do mundo contemporâneo, conforme propõe Hall (2006).

Para Stuart Hall (2006), o processo da globalização pode ser compreendido como histórico e multidimensional, desencadeando profundas transformações nas esferas econômica, política e cultural. Nesse cenário, as identidades deixam de ser concebidas como

essências, estáveis ou vinculadas a uma origem única e passam a ser entendidas como construções discursivas, móveis e contingentes, formadas e reformuladas no interior de práticas culturais e relações de poder (Hall, 2006).

A identidade cultural, constituída por saberes, práticas, valores e línguas, é primordial para o reconhecimento de si e para o modo como os sujeitos se inserem e se relacionam com o mundo, estabelecendo vínculos de pertencimento e continuidade histórica. Stuart Hall (2006) pontua que as identidades são produzidas no interior das relações de poder e dos discursos, sendo, portanto, dinâmicas e situadas historicamente.

De uma forma simplificada, a identidade poderia ser conceituada como aquilo que determina o que se é. Dessa maneira, o ser humano é as várias posições identitárias que assume: universitário, indígena, cidadão, brasileiro. Assim, percebem-se as relações duplas estabelecidas na sociedade: indígena-branco, pobre-rico, homem-mulher, gerando um processo de exclusão e inclusão, colocando o ser humano de frente com o poder e o poder extremo dado a alguns sujeitos. As identidades são assim constituídas e (retro)alimentadas em meio à dualidade, às relações de poder e de posicionamento. Moita Lopes (2006, p. 310) argumenta:

As identidades sociais de classe social, gênero e, orientação sexual, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas ou em práticas discursivas diferentes. Uma pessoa não é só pobre, mas também é mulher ou um homem, heterossexual ou gay/lésbica, preto ou branco [...] falante de uma variante hegemônica ou não, professor, aluno etc.

Desse modo, a identidade do indivíduo é construída no âmbito das relações sociais e educacionais, sendo resultado da interação entre múltiplos fatores que articulam o sujeito e o meio social. Ademais, essa relação é marcada pela interdependência, uma vez que o indivíduo e a sociedade se constituem mutuamente (Elias, 1994).

No campo da educação intercultural, Candau (2008) ressalta que reconhecer essa multiplicidade de identidades existentes é imprescindível para promover o diálogo entre diferentes matrizes culturais e epistemológicas. Ainda assegura que a interculturalidade constitui um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, com debates e interações entre diferentes sistemas de saber – como o tradicional e o moderno. Assim, a interculturalidade constitui-se como uma proposta educativa e social que reconhece e valoriza a diversidade cultural, propondo relações dialógicas entre diferentes sistemas de saber e modos de vida.

Candau (2008; 2012) assegura que a interculturalidade é um processo que busca superar práticas monoculturais e excludentes, promovendo o respeito, o diálogo e a aprendizagem mútua entre sujeitos e grupos de distintas origens socioculturais. Walsh (2009;

2010) também compreende a interculturalidade crítica como um projeto político e epistêmico que questiona as estruturas de poder e de conhecimento impostas pela colonialidade, propondo a construção de novos modos de convivência e produção de saberes.

Em consonância, Santos (2009; 2010) defende a necessidade de uma “ecologia de saberes”. Nesta, o conhecimento científico ocidental deverá dialogar com os saberes tradicionais, indígenas e populares, sem hierarquias e sem preconceitos. A perspectiva freireana (Freire, 1987) também oferece propõe explanação para essa compreensão, ao conceber a educação como prática dialógica e libertadora, mediada pelo respeito à experiência e à cultura do outro. Fleuri (2003), em consenso, também entende que a educação intercultural é espaço de encontro, conflito e negociação entre diferentes visões de mundo, no qual se constroem práticas educativas comprometidas com equidade, justiça social e reconhecimento da diferenças.

Nesse viés, o ambiente escolar deve ser um espaço de contato entre as mais diversas culturas, saberes e identidades. Para tanto, a integração da visão intercultural no currículo e nas práticas pedagógicas exige repensar a escola como espaço de convívio social, no qual há o diálogo, escuta e construção coletiva de conhecimento. Nesse viés, deve valorizar os saberes locais, comunitários, principalmente os povos originários, como os indígenas.

Walsh (2010) sustenta que a prática pedagógica intercultural deve ser pautada na reciprocidade e na horizontalidade das relações. Assim, oportunizará condições para que os sujeitos possam afirmar as identidades e compartilhar os saberes em igualdade de

condições, sem medo, julgamentos ou opressão. Nesse sentido, ainda segundo Walsh (2009), é importante salientar que a interculturalidade não é somente a inclusão de conteúdos sobre diversidade cultural no currículo, mas uma transformação das relações pedagógicas e das concepções de conhecimento e de sujeito. Como aponta Fleuri (2003), o cotidiano escolar pode tornar-se um espaço de mediação e diálogo entre as mais diversas diferenças, mas isso só será possível se os educadores reconhecerem a pluralidade cultural presente nos contextos educativos.

Por sua vez, a legislação educacional brasileira, fundamentada na Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, incorporou o princípio da educação intercultural, reconhecendo os povos indígenas como cidadãos com os mesmos direitos assegurados aos demais brasileiros. Ademais, o conceito de interculturalidade é um princípio básico do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

Os estudos atuais sobre o ingresso e permanência do indígena no Ensino Superior têm crescido no Brasil, uma vez que se busca uma educação de qualidade e equidade para todos. Assim, a identidade cultural e a valorização da diversidade cultural, sem qualquer marca de preconceito, têm sido um tema bem constante, uma vez que, na colonização europeia das Américas, os projetos educacionais voltados aos povos indígenas foram empregados, principalmente, como forma de impor a cultura e os valores europeus, desconsiderando a sua cultura.

A história da formação do povo brasileiro é marcada por grandes desigualdades raciais e sociais. Alguns cidadãos desfrutaram de uma

cidadania absoluta, enquanto outra grande parte, como exemplo, a população indígena, vive à margem da sociedade, sem acesso ao mínimo ofertado, como saúde, educação e moradia. Ruiz (2003, p. 5) pontua que a importância de se afirmar e mostrar quem são tem aumentado, o que pode ser verificado por meio da

progressiva organização dos povos indígenas, e a organização, a luta e as proposições das entidades e grupos do Movimento Negro. São intensas as reivindicações atuais pelo respeito à diferença, como as de gênero, de opção sexual, a dos portadores de necessidades especiais.

A Constituição Federal (1988), ao adotar o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, com o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, começa a propor educação a todos, em qualquer etapa ou modalidade, além do acesso a níveis mais elevados de ensino.

Assim, para Bonin (2008, p. 99), a Constituição “produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas”. Ressalta-se que esses povos enfrentavam (e ainda enfrentam) o preconceito, a invasão das terras, bem como a eliminação de vários grupos étnicos, estando, por muito tempo, invisibilizados pela sociedade ou vivendo subalternos em relação à população branca. Ademais, é importante pontuar que, nas Constituições anteriores, os povos indígenas nem mesmos eram vistos como cidadãos. Com a Constituição de 1988, eles passaram a ter os direitos assegurados, bem como o reconhecimento identitário.

Krenak (2015, p. 226), liderança indígena que participou da defesa dos povos indígenas no texto da Constituição e atualmente primeiro escritor indígena imortal da Academia Brasileira de Letras, pontua:

Na Constituição de 1988, a gente conseguiu os direitos de organização de terra, de norma na lei, de que os locais onde os índios ainda vivem precisam ser respeitados. Aconteceu um grande avanço na questão da demarcação de terras. Mas não foi só. Antes não havia cidadania nenhuma, não podíamos ter associação. Quando criamos a União das Nações Indígenas, ela não podia existir formalmente. Isso foi mudado a partir de 1988 (Krenak, 2015, p. 226).

Com a fala de Krenak (2015), é possível perceber como os indígenas não eram respeitados e como perderam a maioria dos direitos à própria terra. Ademais, como ainda exposto, esses povos não eram reconhecidos como cidadãos, sendo assim invisíveis para a sociedade. Assim, era praticamente impossível pensar no ingresso e permanência do universitário indígena. Somente a partir da Constituição Federal é que essa situação começa a mudar, até mesmo no reconhecimento como cidadãos em relação a direitos básicos, como educação, principalmente a superior.

Até o final do ano de 1990, no Brasil, de acordo com Paladino (2013), a educação superior indígena não fazia parte de nenhuma agenda do governo. A autora ainda pontua que, nessa época, a discussão em pauta era implantar ensino básico em terras indígenas. Logo, não se falava ainda no direito ao ensino superior.

Cajueiro (2006) assegura que, em dezembro de 2000, a Lei n.º 3.524 dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais no estado do Rio de Janeiro. Pressupõe-se que essa é a primeira lei vista no país com reserva de vagas em universidades públicas no Brasil. segundo o autor, após esta, “uma série de iniciativas parecidas começaram a aparecer em universidades das variadas regiões do país. Umas foram direcionadas a um público-alvo definido segundo critérios socioeconômicos, outras segundo critérios étnico-raciais” (Cajueiro, 2006, p. 1).

Já conforme Freitas, Portela, Flor e Feres Júnior (2024), o Estado do Paraná, por meio da estadual Lei 13.134, de 2001, foi o primeiro estado a implementar cotas para a população indígena. Dois anos depois, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) implantam cotas para negros. Ainda segundo os autores, a reserva era de apenas de três vagas em cada uma das universidades do estado e não houve consulta de representantes das instituições nem dos próprios indígenas.

De acordo com Beltrani, Felipe e Cruz (2024), os dados do último censo do IBGE (2022) e do censo da educação superior do INEP (2023), apresentados em 2024, mostraram o crescimento de 374% do número de indígenas estudantes no ensino superior do país. Ao se levar em conta o comparativo temporal, entre 2011 e 2021, o número de matrículas de indígenas passou de 9.764 para 46.252.

Baniwa (2006) expõe que esse crescimento acelerado das matrículas indígenas na educação superior – na década de 90 o número de estudantes nesse nível de ensino não chegava a 500 – reflete, entre outras coisas, o impacto das políticas de ação afirmativa. O Ministério

de Igualdade Racial (2024) pontua que o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA) tem o objetivo de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres.

O PFAA foi construído por meio de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) coordenado pelo Ministério da Igualdade Racial ao longo de 2023 e que contou com a participação de 16 órgãos do governo federal. Lançado em novembro de 2023, o Programa se dedica a propor novas políticas públicas de ações afirmativas e/ou realizar ajustes às políticas existentes com vistas ao seu fortalecimento e aperfeiçoamento, no âmbito da administração pública federal direta. Os principais objetivos do PFAA são:

- *Promover igualdade de oportunidades por meio de ações afirmativas;*
- *Promover equidade nas políticas públicas de forma transversal, interseccional e intersetorial com ações afirmativas;*
- *Promover a inclusão por meio de políticas de reparação, valorização e acessibilidade;*
- *Ampliar a conscientização sobre desigualdades de raça, etnia, deficiência e gênero;*
- *Valorizar a contribuição de pessoas negras, quilombolas, com deficiência, indígenas e mulheres na formação da sociedade brasileira (Brasil, 2024).*

Uma das principais ações afirmativas hoje voltada para o ensino superior é a política de cotas. A principal lei é a 12.711, de 2012, cujas políticas de ação afirmativa para a população indígena se tornaram obrigatórias nas universidades federais, nas reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI). A referida lei assegura vagas à proporção dos três grupos populacionais apresentados – pretos, pardos e indígenas – em relação à população total de cada estado – 50% das vagas – o restante permanece destinado à concorrência geral.

Freitas, Portela, Flor e Feres Júnior (2024, p. 1) pontuam que “Não podemos propriamente falar de uma ação afirmativa para indígenas

no programa federal, pois não há na letra da lei mecanismos que garantam sua presença nos quadros estudantis ingressantes". Sendo assim, a população indígena estaria dividindo as vagas com pretos e pardos. Os autores ainda esclarecem que, em 2019, 44 das 67 universidades federais do país empregam a Lei 12.711 para o ingresso dos estudantes indígenas. Dessa maneira, o efetivo direito à educação para os povos indígenas, como discutido, é consequência de justiça social e, principalmente, reconhecimento de sua história, cultura e identidade.

Apesar de várias universidades terem facilitado o acesso do estudante indígena, estes ainda se deparam com outras dificuldades em relação à entrada e à permanência. Entre as principais questões está a língua materna do indígena. Para muitos deles, a língua portuguesa é a sua segunda língua, uma vez que já possuem a língua materna. Sendo assim, muitas são as dificuldades em relação às provas, seminários e demais atividades presentes na universidade.

Pereira, Dessano, Pataxó, Pankararu, Baniwa e Atikum (2024) citando Édson Kayapó e Kassiane Schwingel (2021, 13), ressaltam como a universidade tem recebido a diversidade indígena:

A universidade ainda não está preparada para a diversidade e não tem contemplado os saberes indígenas nos currículos e no cotidiano, o que faz com que as pessoas indígenas não se sintam parte do todo na instituição. Para além desse sentimento, o desconhecimento da temática indígena na universidade reforça preconceitos e cria situações tensas no dia a dia de estudantes indígenas.

Percebe-se que apenas incluir o indígena na universidade ainda não é o ideal. Há ainda poucos dados sobre as possibilidades ofertadas aos acadêmicos indígenas para a efetiva permanência nas universidades. Novak (2007, p. 132) assegura que esses estudantes “têm um perfil muito próprio, diferente dos acadêmicos que as universidades públicas estão acostumadas a receber”. A cultura, além de situações econômicas, sociais, linguísticas e históricas são bem divergentes. Pensou-se, em um primeiro momento, no desafio do ingresso, mas ainda se lida com a questão secundária da permanência, visto que a desistência e evasão são intensas.

Alguns autores abordam os programas de apoio aos estudantes indígenas, por meio de auxílios financeiros, bolsas acadêmicas e programas de orientação e monitoria em algumas das universidades. Entretanto, [Pereira \(2011, p. 9\)](#) pontua que ainda falta uma “política planejada de acesso e permanência dos indígenas na instituição, que conduza a um bom desempenho acadêmico e, conseqüentemente, à formação com qualidade”. Nesse contexto, verifica-se que houve vários avanços, mas ainda há muito a ser feito para a entrada e a permanência do estudante indígena nas universidades.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta neste artigo evidencia que a trajetória dos povos indígenas no Brasil é marcada por processos históricos de exclusão, invisibilização e negação de direitos, especialmente no campo educacional. Durante séculos, a educação foi utilizada como instrumento de assimilação cultural, desconsiderando os saberes, línguas e modos de vida dos povos originários. Nesse contexto, o

acesso ao ensino superior permaneceu, por muito tempo, praticamente inexistente para essa população.

Entretanto, nas últimas décadas, observa-se uma ampliação significativa da presença indígena nas universidades brasileiras, resultado, sobretudo, da implementação de políticas públicas e ações afirmativas, como a política de cotas e programas institucionais voltados à inclusão social. Tais iniciativas representam avanços importantes no processo de democratização do ensino superior e no reconhecimento dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Apesar desses progressos, o estudo também evidencia que o acesso à universidade não garante, por si só, condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico para os estudantes indígenas. Entre os principais desafios identificados estão as dificuldades linguísticas, as barreiras socioeconômicas, o distanciamento cultural entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, bem como a persistência de práticas pedagógicas e currículos marcados por perspectivas eurocêntricas.

Torna-se fundamental que as instituições de ensino superior avancem para além das políticas de acesso, desenvolvendo estratégias institucionais que garantam a permanência qualificada dos estudantes indígenas. Isso envolve a ampliação de programas de assistência estudantil, o fortalecimento de políticas de acompanhamento acadêmico e, sobretudo, a construção de práticas pedagógicas interculturais que reconheçam e valorizem os conhecimentos e as identidades indígenas.

Sob esse enfoque, a interculturalidade apresenta-se como um princípio essencial para a transformação do ambiente universitário, permitindo o diálogo entre diferentes sistemas de saber e contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, plural e socialmente justa, que, na maioria das vezes, reforçou a exclusão e a sensação de não pertencimento. Reconhecer a diversidade cultural presente na universidade significa também questionar estruturas de poder historicamente estabelecidas e abrir espaço para novas formas de produção de conhecimento.

Por fim, destaca-se que a presença indígena no ensino superior não representa apenas uma conquista individual, mas um avanço coletivo na luta por equidade, reconhecimento e justiça social. Assim, fortalecer políticas públicas e práticas educacionais comprometidas com a diversidade cultural constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH** [online], Salvador, n.72, p.613-627, 2014.

BANIWA, G. J. dos S. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada/ Alfabetização e Diversidade, 2006.

BELTRANI, Camila Boldrin; FELIPE, Iury da Costa; CRUZ, Guilherme Nunes. **Mais indígenas estudantes nas universidades**: o desafio de permanecer. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2024/03/6812016-mais->

indigenas-estudantes-nas-universidades-o-desafio-de-permanecer.html. acesso em: jul. 2025.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, M.A. (Org.). Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.p.95-104.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1018.pdf>. Acesso em: jun. 2025.

Freitas *et al.* **Ações afirmativas para indígenas nas universidades públicas brasileiras.** Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaao/2022/a%c3%a7%c3%b5es-afirmativas-para-ind%c3%adgenas-nas-universidades-p%c3%bablicas-brasileiras>. Acesso em: jun. 2025.

Fundação Nacional de Saúde. **Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas.** Brasília, DF, 2000.

Fundação Nacional do Índio. **Violência contra índios e comunidades indígenas:** Relatório. Brasília, DF, 1995.

KRENAK, Ailton. A presença indígena na universidade. **Maloca - Revista de Estudos Indígenas.** Campinas, 1(1):9-16, 2018.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. O movimento indígena e a Constituição de 1988. *In*: COHN, Sergio (Org.). **Encontros**: Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

NOVAK, M. S. J. **Política de ação afirmativa**: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2013.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

Pereira, M. J. de A., Dessano, A. A. C. A., Pataxó, J. B. de A., Pankararu, P. M. da S. S., Baniwa, I. da S. F., & Atikum, V. J. da S. (2024). Coletivos e estudantes/pesquisadores(as) indígenas aldeando a Universidade Federal de São Carlos. **Revista Ñanduty**, 12(19), 12–37. <https://doi.org/10.30612/nty.v12i19.18802>

RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. *In*: RAMOS, Marise Nogueira (coord.); ADÃO, Jorge Manuel (coord.); BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

¹ Doutoranda em Linguística (UFGD), Mestra em Língua Portuguesa e Linguística (PUC Minas) e Professora do Município de Dourados-MS.

² Doutora em Ciências Pedagógicas (Universidad de Camaguey) e Mestrado em Ciências da Educação (Universidad de Camaguey).

³ Mestra em Educação (UFGD) e Docente do curso de Pedagogia Intercultural (UEMS).

⁴ Doutora em Educação (UFGD), Doutoranda em Letras Literatura (UFGD), Mestra em Educação (UNESP) e Professora do Município de Dourados-MS.