

A presença de indígenas na educação superior: ressignificações curriculares

**José Licínio Backes** 

Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil

Ruth Pavan 

Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil

Resumo

Introdução. A pesquisa apoia-se em um conjunto de autores dos campos pós-críticos, pós-coloniais, da decolonialidade e das epistemologias do Sul. Objetiva analisar como a presença de indígenas na educação superior provoca ressignificações curriculares, seja por meio do questionamento dos estereótipos e dos princípios da epistemologia ocidental/colonial, seja pela inclusão de conhecimentos e epistemologias indígenas.

Metodologia. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, de análise compreensiva e interpretativa. Foram feitas 12 entrevistas semiestruturadas com estudantes indígenas de licenciaturas e analisadas três teses e três dissertações realizadas por indígenas em programas de pós-graduação em Educação no período 2020-2024. **Resultados e discussão.** A análise indica que os currículos, embora marcados pela colonialidade, estão sendo modificados, podendo-se concluir que os indígenas têm produzido ressignificações curriculares nos cursos que frequentam.

Palavras-chave

colonialidade; currículo; educação superior.

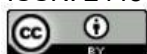
The presence of indigenous people in higher education: Curricular resignifications

Abstract

Introduction. This research relies on a body of work from post-critical, post-colonial, and decoloniality fields, as well as the theoretical framework of epistemologies of the South. It aims to analyze how the presence of Indigenous people in higher education has triggered curricular resignifications, whether through questioning stereotypes and principles of Western/colonial epistemology, or through the inclusion of Indigenous knowledge and epistemologies. **Methodology.** This study adopts a qualitative approach, with a comprehensive and interpretive analysis. Twelve semi-structured interviews were conducted with Indigenous undergraduate students, and three dissertations and three theses written by Indigenous people in postgraduate programs in Education between 2020 and 2024 were analyzed. **Results and discussion.** The analysis has shown that the curricula, despite being marked by coloniality, have been modified, leading to the conclusion that Indigenous people have produced curricular resignifications in the courses they attend.

Keywords

coloniality; curriculum; higher education.



La presencia de indígenas en la educación superior: resignificaciones curriculares**Resumen**

Introducción. La investigación se apoya en un conjunto de autores de los campos poscríticos, poscoloniales, de la decolonialidad y de las epistemologías del Sur. El objetivo es analizar de qué manera la presencia de indígenas en la educación superior provoca resignificaciones curriculares, ya sea a través del cuestionamiento de los estereotipos y de los principios de la epistemología occidental/colonial, ya sea a través de la inclusión de conocimientos y epistemologías indígenas. **Metodología.** se trata de una investigación con enfoque cualitativo, de análisis comprensivo e interpretativo. Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas con estudiantes indígenas de licenciaturas y se analizaron tres tesis y tres disertaciones realizadas por indígenas en programas de posgrado en Educación en el período 2020-2024. **Resultados y discusión.** El análisis indica que los planes de estudios, además de estar marcados por la colonialidad, están siendo modificados, lo que permite concluir que los indígenas han producido resignificaciones curriculares en los cursos que frecuentan.

Palabras clave

colonialidad; plan de estudios; educación superior.

1 Introdução

Os currículos não são documentos prontos e acabados. Por maiores que sejam as tentativas de fixá-los, há sempre processos de ressignificação forjados por uma multiplicidade de sujeitos e contextos em todos os níveis de educação. Mesmo reconhecendo essa multiplicidade, no presente artigo privilegiam-se os indígenas na educação superior, seja em cursos de licenciaturas, seja na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Na educação brasileira, as ressignificações, como argumentaremos, dão-se em contextos curriculares marcados pela epistemologia colonial/ocidental.

Considerando esse contexto, no estudo em curso objetiva-se analisar como a presença de indígenas na educação superior tem provocado ressignificações curriculares, entre outros, por meio do questionamento dos estereótipos e dos princípios da epistemologia ocidental/colonial e da inclusão de conhecimentos e epistemologias indígenas. Para dar conta desse objetivo, realizamos entrevistas semiestructuradas com estudantes indígenas de licenciaturas; também recorreremos à análise de teses e dissertações realizadas por indígenas em programas de pós-graduação em Educação.

Em um primeiro momento do artigo, situa-se a análise, trazendo-se um conjunto de autores dos campos pós-críticos (Paraíso, 2023), pós-coloniais (Bhabha, 1998; Hall,

2016), da decolonialidade (Grosfoguel, 2016; Quijano, 2005) e das epistemologias do Sul (Santos, 2008). Aprendemos com os indígenas que as diferenças entre os campos epistemológicos não precisam ser hierarquizadas e desqualificadas e que podem ser fonte de complementação e colaboração entre conhecimentos. Com base nesses autores, entendemos que o currículo é território de luta e disputa política e que os currículos vigentes estão marcados pela colonialidade, mas, ainda assim, podem e estão sendo ressignificados. No segundo momento, trazemos a metodologia e a análise, baseados em duas pesquisas. Nas considerações finais, retomamos algumas reflexões e reafirmamos a força política que os indígenas têm para ressignificar os currículos.

2 Situando a análise

Os indígenas do Brasil, desde o processo de colonização, têm resistido à imposição da cultura ocidental. No campo da Educação, ainda que a escola tenha sido utilizada durante séculos como espaço privilegiado de imposição dos valores ocidentais, graças à luta, organização e resistência dos povos indígenas, ela tem mudado seu papel nas comunidades indígenas. Em termos curriculares, podemos dizer que, historicamente, sempre se opuseram à ideia de um currículo único e universal, baseado exclusivamente nos conhecimentos coloniais/ocidentais. Essa luta, embora sempre existisse por parte dos indígenas, começa a ter mais visibilidade, sobretudo, para os não indígenas, a partir da década de 1970:

O mote da superação dos paradigmas colonialistas na educação escolar – e as indagações sobre como alcançá-la – começou a ser escutado na década de 1970, nas mesmas salas de aula que outrora foram implantadas nas terras indígenas como uma estratégia central do projeto da colonização portuguesa e, depois, brasileira (Pellegrini; Ghanem; Góes Neto, 2021, p. 3).

Foi essa luta que fez com que, na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), fosse reconhecido aos indígenas o direito a uma escola indígena bilíngue, diferenciada e intercultural. Com isso, os currículos nas escolas nas comunidades indígenas têm assumido cada vez mais essas características. Os indígenas, ao se tornarem protagonistas na construção dos currículos de suas escolas, não o fazem desprovidos da formação inicial.

Assim, nos últimos anos tem havido o aumento tanto da criação de cursos interculturais quanto da presença de indígenas na educação superior, com destaque aos cursos de formação de professores. “Enfrentando contínuas adversidades, limitações e contradições, tal frente de atuação tem também originado um corpo de práticas e de pensamento com potencial para contestar os modelos comuns de escola” (Pellegrini; Ghanem; Góes Neto, 2021, p. 3), bem como os modelos comuns das universidades. Conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), houve um crescimento de 374% de indígenas na educação superior, ou seja, de 2011 a 2021 o número passou de 9.764 para 46.252, respectivamente, mostrando que a luta dos indígenas contra a exclusão na educação superior está surtindo efeitos.

Bonin (2022, p. 8) destaca que há duas formas de exclusão dos indígenas da universidade: uma relacionada às dificuldades de ingresso, que, muitas vezes, significam impossibilidade de acesso; e a segunda ligada à exclusão:

[...] dos conhecimentos, das visões de mundo, das línguas, dos projetos de futuro, das perspectivas sobre a vida construídas por esses sujeitos que, no ambiente acadêmico, são tidos como sujeitos-outros, cujas perspectivas não são constitutivas, mas, sim, no máximo, periféricas.

A autora destaca ainda que, embora tenha havido um incremento de políticas de acesso via ações afirmativas, o que provocou um aumento de indígena nas universidades, as políticas têm sido insuficientes para a permanência dos indígenas e, principalmente, as universidades carecem de uma ressignificação dos currículos eurocêntricos, que limitam a presença e constroem os indígenas que entram, permanecem e concluem os cursos.

Apesar dessa exclusão histórica e das barreiras curriculares ainda presentes, os indígenas estão aumentando sua presença nas universidades, inclusive com maior qualidade, segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2004). Além disso, estão presentes em vários programas de pós-graduação no Brasil, incluindo programas considerados de excelência acadêmica, isto é, programas avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2021) com nota 6 ou 7.

Eles entram na universidade também para questionar as estratégias de imposição da cultura ocidental e desqualificação dos conhecimentos, modos de ser e

viver indígenas. Os indígenas têm sido tratados como seres inferiores, incapazes, os quais, como tais, deveriam passar por um processo colonizador/civilizatório, segundo a lógica ocidental. Nessa lógica, a escola, junto à Igreja e à caserna (Bhabha, 1998), foram vistas como instituições centrais para o êxito do projeto colonial.

Da mesma forma, as universidades foram construídas pondo em circulação os conhecimentos ocidentais e desqualificando os conhecimentos das demais regiões do mundo. Grosfoguel (2016, p. 27) argumenta que as ciências humanas nas universidades ocidentais se baseiam nos conhecimentos produzidos por homens de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos). As teorias desses homens “[...] são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo”. Assim, as universidades possuem uma estrutura racista/sexista que tem sua gênese no “[...] genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI” (Grosfoguel, 2016, p. 46).

Os indígenas, contudo, resistem e afirmam suas culturas e identidades mesmo no contexto colonial e no contexto da colonialidade. Como destaca Quijano (2005), a racialização foi inventada no contexto da colonização como critério de classificação dos grupos humanos. A raça transformou-se “[...] no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2005, p. 118). Com o fim da colonização, o critério se mantém e se atualiza, originando a colonialidade, por meio da qual os indígenas continuam sendo classificados como menos humanos.

Santos (2008) afirma que o colonialismo e o capitalismo global criaram condições abissais de poder. Os indígenas, entretanto, não se dobraram e não se dobram à lógica colonial. Mais do que não se dobrar, vão ocupando as instituições ocidentais, mostrando sua forma de conhecer, viver, ser e conviver (Walsh, 2012), lutando para acabar com os estereótipos atribuídos a eles.

Conforme já apontamos, um desses espaços que está sendo ocupado pelos indígenas é a universidade. A universidade, um espaço no qual historicamente só circulam conhecimentos ocidentais, está sendo ocupada por indígenas que trazem consigo seus conhecimentos, seus modos de ser, viver e conviver, provocando

transformações curriculares: “Ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma exterioridade relativa da Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo genocídio/epistemicídio, mas não foram completamente destruídas” (Grosfoguel, 2016, p. 44). Essas perspectivas epistêmicas ressignificam os currículos.

Quando afirmamos que os indígenas estão provocando ressignificações no currículo, assim procedemos porque o currículo é entendido para além dos conteúdos disciplinares que estão presentes. O currículo é também um espaço/tempo de produção de sujeitos, de produção de identidades e diferenças. O currículo não é um documento fechado e acabado. O currículo é “[...] um campo contestado; é território de luta política e cultural; é artefato de fundamental importância nas nossas vidas porque é participante ativo da produção daquilo que somos, daquilo que queremos ser e daquilo que seremos” (Paraíso, 2023, p. 91).

Se, por um lado, sabemos que as políticas curriculares vigentes pautam-se num padrão neopragmatista e neoconservador que “[...] pode resultar em licenciandos/as que chegam às escolas sem a capacidade de reconhecer as especificidades culturais, sociais e econômicas de seus alunos, limitando seu impacto como agentes de mudança social” (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p. 16), também reconhecemos que o currículo no contexto da prática passa por várias “[...] relações de diferenças e semelhanças que se articulam e transformam as práticas meramente descritivas em condições de performatividade e constituições outras das práticas curriculares, sujeitas a vários deslocamentos” (Almeida; Silva, J.; Silva, E, 2024, p. 3).

Afinal, os sujeitos que percorrem um currículo o afetam, o transformam, o ressignificam. Com a presença dos indígenas, os significados escorregam, deslizam, derrapam e são redirecionados: “Novos significados são enxertados nos antigos. Palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém e [...] significados marginais ou submersos vêm à tona e permitem que diferentes significados sejam construídos, coisas diversas sejam mostradas e ditas” (Hall, 2016, p. 211).

A pesquisa, realizada durante três anos, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mostrou que a presença de indígenas em diferentes cursos de formação de professores tem produzido efetivamente ressignificações nesses currículos (Backes, 2024; Pavan, 2021). Da mesma forma, a

pesquisa que está sendo realizada com base nos conhecimentos produzidos em teses e dissertações realizadas por indígenas na área da Educação, também com apoio do CNPq, mostra que os currículos desses programas também estão sendo ressignificados (Backes, 2024; Pavan, 2021). Trazer parte dessas ressignificações é o que desenvolveremos a seguir.

3 Presença indígena na educação superior e ressignificações curriculares

Como já destacado, o artigo é resultado de duas pesquisas realizadas com apoio do CNPq. Na primeira, já concluída, a pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2021 por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes indígenas dos cursos de licenciatura de uma universidade localizada no Centro-Oeste do país. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, Parecer nº 4.701.312. Para a preservação do anonimato, não identificaremos o nome da universidade, tampouco caracterizaremos os indígenas, informando apenas a etnia deles.

Entende-se que as entrevistas “[...] estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (Silveira, 2002, p. 130). Foram realizadas 12 entrevistas, mas faremos referência a três falas de indígenas, uma para cada recorrência observada na análise de todas as entrevistas, a saber: a) a universidade como espaço de questionamento dos estereótipos indígenas; b) a importância das disciplinas que envolvem a diversidade cultural; c) a possibilidade de o indígena mostrar sua história, cultura e identidade na universidade. As falas foram analisadas com base nos autores que sustentam a argumentação.

A segunda investigação, em andamento, tem documentos como fontes de pesquisa. Neste artigo, o recorte temporal é o período 2020-2024. Para a construção do artigo, foram escolhidos dois programas, um localizado na região Sul do Brasil, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e outro na região Sudeste, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pois são as regiões do Brasil que mais têm programas de excelência (há apenas um no Nordeste; Norte e Centro-Oeste não possuem), sendo contempladas três teses e três dissertações. Em conformidade com o princípio da saturação problematizado por Minayo (2017), a análise das seis produções

revelou-se suficiente para atender ao objetivo do artigo. Reconhecendo que em pesquisas qualitativas não há como precisar *a priori* nem *a posteriori* o número de sujeitos – no nosso caso, o número de teses e dissertações –, a autora destaca que: “[...] o que precisa prevalecer é a certeza do pesquisador de que, mesmo provisoriamente, encontrou a lógica interna do seu objeto de estudo – que também é sujeito – em todas as suas conexões e interconexões” (Minayo, 2017, p. 10). A seguir, um quadro com as teses e dissertações analisadas.

Quadro 1 – Teses e dissertações analisadas

Título	Ano	D/T	Autor	Etnia
Ũn si ag tũ pẽ ki vënh kajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades Kaingang	2020	T	Bruno Ferreira	Kaingang
Kubai, o encantado: literatura infantil indígena em foco	2021	D	Raquel de Cássia Rodrigues Ramos	Kubeo
Aakene töwecchojo je ye'kwana nijummaanã fajeeda ai woowanoomanã? [manuscrito] / o que querem os ye'kwana com a escola?	2022	D	Reinaldo Wadeyuna Luiz Rocha	Ye'kwana
Escola indígena diferenciada: retomada da Educação Xokleng	2023	D	Woie Kriri Sobrinho Patté	Xokleng
Tra(n)çando caminhos: a história de vida de Andila Kaingáng	2023	T	Susana Andréa Inácio Belfort	Kaingang
Arandu: a pedagogia Guarani das belas palavras	2024	T	Isael da Silva Pinheiro	Guarani

Fonte: Autoria própria (2024).

As teses e dissertações são vistas como documentos muito importantes, pois nelas estão registrados conhecimentos produzidos pelos indígenas nos respectivos cursos por meio dos quais é possível, em conformidade com o objetivo do artigo, identificar ressignificações curriculares. Além disso, é preciso atentar ao modo como os documentos dialogam com o campo teórico. Nesse sentido, a escolha dos autores deu-se por serem críticos da ciência moderna/ocidental como única forma de produzir conhecimento válido, por serem críticos a um currículo unicamente baseado nos conhecimentos ocidentais e reconhecerem a importância da pluralidade metodológica, epistemológica e curricular. Enfim, são autores que questionam os processos de subalternização indígena e apostam na valorização das epistemologias e experiências desses como uma das formas de erradicar as injustiças curriculares, epistêmicas, cognitivas e sociais. São autores, portanto, que produzem conhecimentos, utilizando a expressão comum entre os indígenas, que são vistos na perspectiva da

complementariedade, no aprender juntos, no esforço de construir conhecimentos *com* os indígenas, e não *sobre* os indígenas.

Com base nessas duas pesquisas, destacamos ressignificações que estão ocorrendo nos currículos da educação superior em função da presença de indígenas nos cursos. Iniciamos destacando que a presença de indígenas faz com que os estudantes não indígenas sejam provocados a questionar suas visões estereotipadas e discriminatórias.

Como ensina Bhabha (1998, p. 116), uma das estratégias eficazes de colonização e subalternização é a produção de estereótipos sobre os povos colonizados; o “[...] estereótipo dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e da recusa da mesma [sic]”. Pelo estereótipo inventa-se o outro de forma fixa e congelada, de tal modo que o que esse outro faz, pensa e diz sempre será situado no campo da bestialidade, da desumanidade, da falta de civilidade.

Durante as entrevistas realizadas, estudantes indígenas fizeram referência a muitos estereótipos que foram produzidos no período colonial e ainda circulam na sociedade e na universidade como a ideia de primitivo, preguiçoso, atrasado, selvagem, “bicho”, mas sua presença no contexto universitário contribui para que esses estereótipos sejam questionados. Como diz o indígena da etnia Boé-Bororo:

A gente tem uma disciplina de Humanidades que também trabalha muito, envolve muito do indígena. Essa disciplina que fala sobre nós, indígenas, é essencial, porque os alunos aprendem muito. Quando começa a sair de um contexto que eu sei que não é a gente, a gente corta a aula um pouquinho e começa a falar: ‘Olha! Era assim no passado e agora somos diferentes. Tal coisa já aconteceu, a gente mudou; a gente faz uso de celular. [...] A gente está na cidade, que a gente usa roupa; que, se a gente está com celular, a gente não deixa de ser indígena. A gente precisa explicar que não é assim como dizem’.

As visões estereotipadas ainda circulam na universidade, mas a presença dos indígenas faz com que essas sejam questionadas, pois é o conhecimento vivencial do indígena que está ali diante do sujeito ocidental, mostrando que sua cultura não está presa ao passado, mas se atualiza, hibridiza e *interculturaliza*. Sua presença contribui para que se veja sua cultura como dinâmica, desconstruam-se os preconceitos e rompa-se “[...] com o olhar colonialista que vê o indígena como o estranho, o primitivo”

(Silva; Diniz; Alencar; 2021, p. 5). Nossa pesquisa aproxima-se dos resultados da pesquisa de Pellegrini, Ghanem e Góes Neto (2021, p. 21), que, ao analisarem o ingresso dos indígenas na educação superior no Brasil e, de modo específico, em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, destacam que o acesso ainda é pouco, que os currículos ainda estão muito marcados pela colonialidade, mas que, apesar disso, “[...] a entrada incipiente das pautas e dos próprios estudantes indígenas no ambiente das instituições de ensino teve o potencial de desequilibrar modos cristalizados de concepção e operação”.

Efetivamente, a presença dos indígenas tem afetado os currículos nas universidades. A questão dos estereótipos também está presente na pós-graduação e é trazida para dentro das teses como algo importante a ser combatido. Observa-se a necessidade de continuar lutando contra o estereótipo de primitivos, animais, “bichos”, de não serem reconhecidos como humanos, como escreve a indígena Kaigang em sua tese:

Nestes mais de 520 anos, a negação do direito à vida e à condição de ser humano foi utilizada como estratégia de colonização, justificando a aniquilação e a destruição em massa dos povos originários que aqui habitavam, além da expropriação de seus territórios, considerados terras de ninguém: *res nullius*. As práticas colonialistas tiveram continuidade com a negação e a exclusão dos direitos dos povos indígenas no contexto de criação do Estado-Nação (Belfort, 2023, p. 110).

A indígena, em sua tese, refere-se a 520 anos, evidenciando que a dúvida em relação à humanidade dos indígenas persiste no imaginário não indígena, portanto a necessidade de lutar contra esse estereótipo continua. Essa necessidade deve-se à força que a lógica ocidental/colonial tem sobre o processo de construção do que significa ser indígena, cujo entendimento também está presente no currículo. Ramos (2021, p. 29), indígena Kubeo, em sua dissertação de mestrado narra as dificuldades na pós-graduação, desde a saída do Amazonas até a chegada em Porto Alegre para a realização do mestrado, bem como durante o curso: “Destaco como é importante considerar o quanto a colonização impôs para povos indígenas o estigma de ‘primitivos’, sendo que, ainda hoje, nos confrontamos com narrativas que definem indígenas como incapazes”. Ela aponta que a realização do mestrado é uma crítica “[...] àqueles que ousam falar por nós” (Ramos, 2021, p. 30) e aos que desrespeitam os conhecimentos e as epistemologias próprias.

O conhecimento ocidental, segundo Grosfoguel (2016), ao desqualificar e desumanizar os sujeitos e conhecimentos não europeus/cristãos, criou as condições para se impor como único e universal. Isso só foi possível após quatro genocídios/epistemicídios:

1. Contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da 'pureza do sangue';
2. Contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia;
3. Contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e
4. Contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas (Grosfoguel, 2016, p. 31).

A perseguição e desqualificação dos muçulmanos e judeus deram-se pela alegação de que acreditavam em deuses falsos e detinham igualmente conhecimentos falsos, daí a prática de queimar suas bibliotecas. Se aceitassem o deus verdadeiro, escapariam do genocídio, mas o epistemicídio foi inevitável. Já a colonização da América e a escravidão africana basearam-se num critério ainda mais trágico: se tinham alma ou não, isto é, se eram humanos ou não.

Bhabha (1998), em sua análise, mostra-nos que os europeus, ao porem em dúvida a humanidade de africanos e indígenas, lançavam ao horizonte duas possibilidades, ambas envolvendo crueldade, violência, massacre, tendo como resultado final o genocídio/epistemicídio: se concluíssem pela não humanidade, o caminho para a aniquilação estaria livre, sem qualquer remorso; se concluíssem pela humanidade possível (já estava claro para o europeu que não eram tão humanos quanto eles), toda sorte de violência física e simbólica seria justificável para transformá-los em humanos, por meio de um processo de salvação e civilização. Em relação ao genocídio/epistemicídio das mulheres, seus corpos e conhecimentos foram queimados nas fogueiras da Inquisição.

As marcas desses genocídios/epistemicídios continuam presentes nas universidades e no processo de construção do conhecimento. A universidade continua tendo dificuldade de reconhecer que há várias ciências, vários métodos, várias epistemologias. Como aponta Pinheiro (2024, p. 103) em sua tese:

Não se trata de negar a importância do conhecimento científico. Longe disso, a questão está em aceitar ou não uma única forma de interpretação, uma única metodologia. Pois sabemos que manter essas metodologias como únicas significa, por hierarquia de poder, negar a existência da colonialidade do saber.

Os indígenas, na graduação e na pós-graduação em Educação, dizem-nos que o currículo não é universal, e sim território de luta política e cultural. Sua presença ressignifica os currículos, põe em xeque como nunca a existência de uma epistemologia única e universal. O indígena é um intelectual e pesquisador: “[...] da sua própria cultura, que traz consigo outras concepções de mundo, outras epistemologias que também são pouco valorizadas. Em outras palavras, com esta presença, deve haver mudanças transformadoras nos espaços da academia” (Pinheiro, 2024, p. 52). Eles sabem que a epistemologia e a metodologia a serem seguidas para produzir conhecimento não podem ser as ocidentais: “A metodologia presente na tese, portanto, é outra, pois manter a metodologia ocidental predominante na universidade significa compactuar com as teorias do centro colonizador” (Pinheiro, 2024, p. 102). Nesse sentido:

O perfil diversificado dos estudantes, os diferentes sujeitos coletivos e suas pertencas constituem um mosaico intercultural marcado por interações, conflitos, dissensos, que se materializam no chão da universidade, constituindo-se como desafios a nós, docentes e discentes; mas, ao mesmo tempo, nos [sic] dão uma perspectiva de infinitas aprendizagens proporcionadas nesses embates dialógicos de empoderamentos, ressignificações, (re)construções e afirmações identitárias (Parente; Miléo, 2021, p. 8).

Os indígenas, portanto, trazem para dentro dos cursos seus conhecimentos e seus modos de ser e educar, provocando reflexões interculturais e decoloniais: “Os alunos e intelectuais ‘do outro lado’ do diálogo intercultural falam em seu próprio nome, e com isso fornecem balizas também para os seus aliados não-indígenas [sic] levarem a cabo as críticas continuamente necessárias à colonialidade” (Pellegrini; Ghanem; Góes Neto, 2021, p. 5).

Com base em Walsh (2012, p. 62, tradução nossa), podemos dizer que se trata de uma interculturalidade crítica, que, diferentemente da interculturalidade relacional e funcional, que não questiona os processos de subalternização nem tem como horizonte a construção da justiça social, é entendida “[...] como ação, projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade que

racializam, inferiorizam e desumanizam, quer dizer, na ainda presente matriz da colonialidade do poder”.

Assim, o acesso e permanência dos indígenas nos cursos de formação de professores e na pós-graduação não significam apenas a presença de outros sujeitos, eles trazem consigo seus conhecimentos, suas epistemologias, suas cosmovisões que ressignificam os currículos, ao mesmo tempo também fazem a crítica à epistemologia presente nas universidades. O indígena Ye'kwana, em sua dissertação, lembra como foi sua experiência na graduação e aponta que, durante o mestrado, pôde refletir mais sobre isso e entender melhor porque isso acontece. Também deixa claro que essa realidade ainda marca as universidades:

[...] a discussão era epistemologicamente eurocêntrica, considerada como dominante da humanidade, o que fez com que conhecimentos ameríndios sempre fossem considerados inferiores. Essa situação acontece até os dias de hoje, o que é muito doloroso para nós, indígenas, e para a Terra, que se encontra cada vez mais adoecida pelo pensamento e ações predatórias do homem branco (Rocha, 2022, p. 36).

Esse tipo de reflexão, ao ser feito por um sujeito que se baseia em outra visão de mundo e em outras epistemologias, contribui para a ressignificação do currículo de modo mais fulcral do que as feitas pelos sujeitos ocidentais, pois são reflexões carregadas de luta e resistência históricas contra a violência perpetrada pela suposição de uma epistemologia única e universal, que, como escreve o indígena, leva ao adoecimento da terra e produz ações predatórias.

Pela pesquisa efetuada com estudantes indígenas de licenciatura, observa-se que é principalmente nas disciplinas voltadas à diversidade que os indígenas tomam a palavra para mostrarem seus conhecimentos e suas formas de viver, ser e conviver. Ainda que haja maior participação nessas disciplinas, o currículo como um todo é afetado. Outros conhecimentos, outras epistemologias circulam, como disse a indígena da etnia Terena durante a entrevista:

A gente tinha uma matéria sobre questões indígenas que falava muito sobre isso. A gente discutia até as pautas do que está acontecendo agora, sobre as terras indígenas, demarcação... A gente fazia apresentação. Quem é mesmo indígena fazia isso. A gente fazia uma aula para quem estava assistindo, os nossos colegas assistindo. A gente fazia uma apresentação para eles verem como é a nossa realidade.

Trazer para os cursos de formação de professores a questão das terras indígenas, mostrando a perspectiva dos indígenas, uma perspectiva que se situa fora da lógica do capitalismo, do produtivismo, e aprender que existem formas outras de se relacionar com a terra, com a “mãe natureza”, é fundamental para que se transforme “[...] as uni-versidades ocidentais em pluri-versidades decoloniais” (Grosfoguel, 2016, p. 46). Para os indígenas, o conhecimento ocidental no contexto atual é uma necessidade, mas não para seguir ele, e sim para defender a educação de seu povo. Como destaca Patté (2023, p. 43), é preciso “[...] conhecer e também compartilhar de uma educação do branco, como uma ferramenta de defesa, ao saber falar português, para dialogar, discutir sobre os direitos indígenas que já conquistamos. Mas é também reconhecer que temos uma educação própria”. De modo semelhante, Rocha (2022, p. 47) escreve em sua dissertação:

O processo de ensino e de aprendizagem sempre parte do conhecimento tradicional do nosso povo, realizando as práticas de acordo com a nossa cultura. Posteriormente, aprende-se sobre o mundo e sobre os conhecimentos da sociedade exterior, sem perder o foco nas nossas bases fundamentais. A língua nacional é uma ferramenta importante para defender o nosso território e os nossos direitos.

Com os indígenas, aprendemos a importância de articular a educação com a cultura, com a experiência e os conhecimentos que os sujeitos carregam em seus corpos. Uma questão que se observa e que tem grande potencial para ressignificar os currículos é a característica dos indígenas em não ver os conhecimentos e as diferentes epistemologias como antagônicas, mas como complementares. Essa lógica da complementariedade é observada na forma como concebem sua relação com os conhecimentos ocidentais. A educação e os currículos podem contemplar vários conhecimentos, sem a necessidade de hierarquizá-los, como escreve Patté (2023, p. 76):

Para os pesquisadores que se baseiam na cultura ocidental, a educação escolar deve ser a partir do ensino daqueles conhecimentos que estão nos livros e que representam apenas o pensamento e a cultura ocidental, que teve origem da Europa e que representa para nós o invasor. Mas, no pensamento Laklãnô, a escola pode ser pensada como complementação um do outro, e isso quer dizer que podem conviver juntos diferentes conhecimentos, diferentes formas de aprender, diferentes formas de estar no mundo, uma complementando a outra.

Os indígenas, ao colocarem o princípio da reciprocidade e complementariedade no processo de construção do conhecimento no contexto das universidades, incluindo

programas de pós-graduação em Educação de excelência, introduzem outras lógicas e epistemologias, ressignificando os currículos:

Construir o desenho da tese deu o que fazer pensar! Para isso, recorri a referências teórico-metodológicas da Pesquisa Colaborativa, fundamentada no princípio da reciprocidade e complementariedade, baseadas na relação cosmológica kaingang Kamê e Kajru, ou ainda, Ûn si ag tũ pê ki vênh kajrânân fã - antigos caminhos e próprios dos velhos aprender e aprender junto. Essa compreensão orientou os processos reflexivos necessários na construção do trabalho. Com esses princípios, a ressignificação da pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico ocidental moderno e os métodos tradicionais kaingang ancorados na ancestralidade, a fim de construir novos conhecimentos na perspectiva kaingang. Portanto, o procedimento metodológico possibilita trazer o posicionamento científico kaingang na construção do trabalho, promovendo a relação entre os diferentes conhecimentos e saberes na elaboração acadêmica (Ferreira, 2020, p. 16, grifos nossos).

Como se observa, os indígenas, ao entrarem nas universidades ocidentalizadas, não se dobram aos princípios da ciência ocidental: “[...] desqualificação/seleção; normalização; hierarquização; centralização piramidal” (Gallo, 2006, p. 557). Eles lidam com a reciprocidade, complementariedade, o diálogo, a colaboração, a perspectiva de aprender juntos. Mesmo diante das características da ciência ocidental, que ignora a existência de outros conhecimentos, eles constroem pontes, *brechas*, e assim vão forjando ressignificações curriculares. Com Bhabha (1988, p. 165), entendemos que a presença dos indígenas na pós-graduação faz com que os “[...] saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento”.

Por fim, destacamos que a presença de indígenas nas universidades faz com que alguns professores se sintam instigados a proporem metodologias e práticas nos currículos que levem em conta as diferenças culturais. A presença da diferença em sala de aula é uma das formas mais potentes de forjar metodologias e práticas diferenciadas nos currículos. No caso da presença dos indígenas, pela sua histórica resistência ao modo de ser e viver ocidental, ela provoca nos professores um descentramento que os instiga a pensar de outro modo suas aulas. Um indígena da etnia Terena durante a entrevista relatou que o professor que lecionava História e Cultura Indígena dizia nas aulas que quem sabia mais sobre a história e cultura dos indígenas eram os próprios indígenas. Ele os instigava a falar, participar das aulas e apresentar trabalhos:

A disciplina era muito boa e importante. A gente apresentava trabalhos. O professor pedia para a gente apresentar trabalhos sobre como que era e é a cultura indígena. E eu e os outros acadêmicos indígenas também, de Pedagogia e Biologia, nós apresentamos trabalhos sobre nossa cultura. Eu achei muito bom falar sobre isso para os colegas aprenderem.

Ainda que esse professor pudesse fazer a mesma fala sem a presença de estudantes indígenas na sala, o efeito não seria o mesmo. O fato de os indígenas ocuparem o espaço da universidade permitiu que o professor tornasse a experiência mais rica e significativa. Sua metodologia e prática foram ressignificadas, assim como o próprio currículo. Como nos diz Kawakami (2019, p. 11), ainda que não saibamos bem o quanto a universidade está sendo forçada a rever o seu entendimento de conhecimento, currículo e ciência, sabemos que: “A presença [...] cotidiana dos estudantes indígenas é capaz de provocar fissuras que desestabilizam os binarismos e a própria biblioteca colonial que constituem a matriz eurocêntrica de produção, validação e circulação de conhecimento na academia”. Essas transformações também ocorrem na pós-graduação *stricto sensu*.

4 Considerações finais

Ao finalizamos o artigo, lembramos que as teorias pós-críticas do currículo costumam apontar os anos 1990 como o momento de sua emergência no Brasil. Como aponta Paraíso (2023), segundo essa teorização, o currículo é campo de disputa política e cultural, um campo contestado, espaço de produção de identidades de diferenças. Analisando a luta histórica dos povos indígenas, primeiro contra a imposição do currículo ocidental/colonial e nas últimas décadas pela construção de currículos indígenas, interculturais e diferenciados na educação básica e em licenciaturas interculturais e de sua luta para acessar e permanecer na educação superior, incluindo a pós-graduação de excelência, parece-nos que, se nos guiarmos pela justiça curricular, cognitiva e epistemológica, somos forçados a reconhecer que essa teorização no campo do currículo demorou tanto para ser reconhecida porque fomos demasiadamente colonizados pela epistemologia ocidental/colonial, que sequer admite a possibilidade de outras epistemologias, pois se construiu, como destaca Grosfoguel (2016), com base no genocídio/epistemicídio.

Os indígenas, desde a imposição de primeira escola pelos jesuítas no Brasil no início da colonização, disseram-nos com suas vidas que o currículo é território de disputa, espaço de construção de identidades e diferenças, que o conteúdo do currículo não é desinteressado, mas fabrica sujeitos. Eles nos dizem isso há mais de cinco séculos, mas nós, porque aprendemos que o que conta é o conhecimento produzido na academia, só fomos nos dar conta tardiamente, na década de 1990.

Inferimos que – finalmente nos damos conta, ainda que de modo tênue – a luta dos indígenas, mesmo que não tenhamos ciência disso ou não queiramos admitir, manteve vivas as possibilidades de pensarmos currículos plurais, profundamente articulados às culturas, às diferenças. Afinal, foi nesse momento que os indígenas adquiriram o direito constitucional de terem escolas segundo suas culturas e identidades. Claro que existe também a hipótese – mais aceita no campo do currículo – de que essa teorização se deve em grande parte aos estudos realizados por pesquisadores brasileiros de autores franceses e britânicos, razão por que, em função disso, há várias ressignificações curriculares. Essa hipótese, contudo, já é suficientemente reconhecida, não sendo necessário nos determos nela.

Ao fazermos essa observação, obviamente não estamos questionando a importância da teorização pós-crítica, tampouco o quanto ela nos ajuda a problematizar o currículo hegemônico, mas destacando a vigilância epistemológica necessária para que reconheçamos a importância e, muitas vezes, o protagonismo dos sujeitos que se guiam por outras epistemologias, como é o caso dos indígenas, no processo de construção das nossas teorizações, para que essas, mesmo que se anunciem como plurais, não se baseiem no silenciamento e apagamento de lutas, conhecimentos e epistemologias; para que essas, ao se anunciarem decoloniais, não contribuam para a manutenção da colonialidade.

Guiados por essa vigilância, uma vigilância que se exerce com base não na própria epistemologia, mas nas epistemologias dos indígenas, argumentamos que os indígenas, nos diferentes espaços educativos, têm sido protagonistas na ressignificação dos currículos: os indígenas têm produzido ressignificações curriculares nos cursos de formação de professores e na pós-graduação de excelência, com destaque para o questionamento dos estereótipos; a inclusão de conhecimentos indígenas e da

perspectiva indígena sobre sua história e cultura; a transformação das práticas e metodologias dos professores na perspectiva da diferença. Eles, sobretudo, têm colocado em xeque a epistemologia ocidental/colonial, que sustenta a ideia de um currículo único e universal, por meio da introdução de suas epistemologias na construção de suas dissertações e teses.

Ao contrário da epistemologia ocidental/colonial, que nos ensina que a diferença deve ser desqualificada, hierarquizada, normalizada, as epistemologias indígenas nos ensinam que diferentes epistemologias sugerem complementariedade, colaboração, sem espaço para genocídio/epistemicídio. Com isso, não só produzem frestas para ressignificarem os currículos, mas, aos poucos, derrubam os muros e as trincheiras que historicamente têm dificultado a existência das diferenças nas suas múltiplas dimensões nos currículos.

O processo de ressignificação dos currículos em função da presença indígena, portanto, está ocorrendo, quer queiramos ou não, quer o percebamos ou não, quer o consideremos legítimo ou não. Sua existência não depende do reconhecimento, da autorização, da aceitação ou de uma suposta legitimidade admitida por parte dos que continuam presos ao cânone epistemológico colonial/ocidental.

5 Referências

ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. S.; DUTRA-PEREIRA, F. K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103/12446>. Acesso em: 15 maio 2025.

ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, J. C. M.; SILVA, E. D. V. Movimento de incompletude/insurgência nas práticas curriculares dos professores do agreste pernambucano. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14190, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14190/12358>. Acesso em: 20 maio 2025.

BACKES, J. L. *Sujeitos não hegemônicos em programas de pós-graduação stricto sensu de excelência: tensões, traduções, hibridizações e ressignificações*. Brasília, DF: CNPq, 2024.

BELFORT, S. A. I. *Tra(n)çando caminhos: a história de vida de Andila Kaingáng*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/271851/001195620.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

BONIN, I. T. “Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas na pós-graduação brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2219422, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19422/209209215668>. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

CAPEES. *Resultados da avaliação quadrienal*. Brasília, DF: Capes, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf;jsessionid=H75qdDvIZzHtfyncxtTS5lzT.sucupira-208>. Acesso em: 10 set. 2024.

FERREIRA, B. *Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnĥ kajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades kaingang*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 20 maio 2025.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MvmtfSMScW6MmJxZsqsPrzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

IBGE. *Censo brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KAWAKAMI, É. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240006, p. 1-18, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wYpYTqMfkPLRWL74tt6ndRF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 maio 2025.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 5 dez. 2025.

PARAÍSO, M. A. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

PARENTE, F. A.; MILÉO, I. S. O. O curso de Etnodesenvolvimento e a formação diferenciada e intercultural: contribuições no contexto educacional, sociopolítico e cultural da Amazônia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78264, p. 1-22, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/GZy3Lvmgzkh6fdc7xt8BDkt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: 20 maio 2025.

PATTÉ, W. K. S. *Escola indígena diferenciada: retomada da Educação Xokleng*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/265463/001177704.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>. Acesso em: 10 maio 2025.

PAVAN, R. *Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social*. Brasília, DF: CNPq, 2021.

PELLEGRINI, D. P.; GHANEM, E.; GÓES NETO, A. F. O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à educação superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e118188, p. 1-29, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/zK83mnYZK8ZTRFdhQBpHRMx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 abr. 2025.

PINHEIRO, I. S. *Arandu: a pedagogia Guarani das belas palavras*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/276625/001206791.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>. Acesso em: 10 abr. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAMOS, R. C. R. *Kubai, o encantado: literatura infantil indígena em foco*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/237438/001140067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2025.

ROCHA, R. W. L. *Aakene töwecchojo je ye'kwana nijummaanã fajeeda ai woowanoomanã?: [manuscrito] / o que querem os ye'kwana com a escola?*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60692/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20-%20Reinaldo%20Ye%27kwana%20.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 11-43, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/10813/1/A%20filosofia%20%C3%A0%20venda%20%C3%A2%20douda%20ignor%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, M. F.; DINIZ, R. E. S.; ALENCAR, J. C. P. M. A questão da cidadania sob o olhar dos indígenas na terra indígena Cobra Grande, Santarém/PA. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e226019, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tygvBWCVDMBGjwkNQHF3wwg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2025.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 20 maio 2025.

José Licínio Backes, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

 <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

UCDB. Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista de produtividade do CNPq 1C.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, conceituação, escrita – primeira redação, escrita – revisão, edição, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9226900461088151>

E-mail: backes@ucdb.br

Ruth Pavan, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

 <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>

UCDB. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista de produtividade do CNPq 1D.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão, edição, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8227786473173731>

E-mail: ruth@ucdb.br

Disponibilidade de Dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Francini Scheid Martins e Pedro Paulo Souza Rios

Como citar este artigo (ABNT):

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A presença de indígenas na educação superior: ressignificações curriculares. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 11, e15570, 2026.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15570>



Recebido em 30 de outubro de 2025.

Aceito em 6 de janeiro de 2026.

Publicado em 13 de fevereiro de 2026.

