Ñanduty
ISSN:2317-8590

A universidade pública brasileira contemporânea em face dos coletivos indígenas e o epistemicídio

Antônio Hilário Aguilera Urquiza[1] (UFMS - hilarioaguilera@gmail.com)
Joelma Boaventura da Silva[2] (UNEB - jbomfim.adv@gmail.com)

Resumo: O presente artigo apresenta a universidade enquanto um território contemporâneo e multifacetado, propício para a inserção dos coletivos indígenas como sujeitos acadêmicos. O objetivo é abordar de forma qualitativa o epistemicídio como uma das manifestações de racismo contra os povos originários presentes na educação superior e que impacta no caráter social universitário, reforçando seu papel eurocêntrico e menos plural – "monocromática". Além da experiência dos autores com a temática, a revisão de literatura é o procedimento utilizado para se alcançar o objetivo pretendido. Brevemente, discute-se sobre a universidade pública brasileira no século XXI e seus desafios em face de grupos excluídos anteriormente do *corpus* acadêmico, realidade que vem mudando após a conhecida Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), revista pelo congresso em 2023. O recorte deste artigo exclui as Licenciaturas Específicas e recai sobre os cursos de graduação regulares, bacharelados e demais licenciaturas, acessíveis via sistema de cotas. Verifica-se que atitudes de preconceito, discriminação e racismo, no seio universitário, perante os discentes indígenas, são práticas rotineiras, mas pouco se discute, o epistemicídio como sendo uma dessas atitudes, qual seja, a de desconsiderar as experiências, conhecimentos e contribuições culturais dos estudantes indígenas. O mesmo ocorre reiterada e sutilmente na vivência acadêmica em decorrência da organização curricular, da condução da pesquisa e extensão e da postura docente. Apresenta-se no artigo uma lista de indicativos para o enfrentamento ao epistemicídio e sua superação no território universitário brasileiro.

Palavras-chave: Universidade pública. Coletivos indígenas. Políticas afirmativas. Epistemicídio. Racismo.

The contemporary Brazilian public university in the face of indigenous collectives and epistemicide

Abstract: This article presents the university as a contemporary and multifaceted territory, conducive to the inclusion of indigenous collectives as academic subjects. The aim is to address qualitatively epistemicide as one of the expressions of racism against native people observed in higher education. This fact has an impact on the social function of universities, reinforcing its Eurocentric and less plural role – "monochromatic". In addition to the authors' experience with the topic, the literature review is the procedure used to achieve the intended objective. Briefly, the authors discuss the Brazilian public university in the 21st century and its challenges in the face of groups previously excluded from the academic corpus, a reality that has been changing after the well-known Quota Law (Law 12,711/2012), revised by the Brazilian congress in 2023. The scope of this article excludes specific licentiate's degree, according to the organization of the Brazilian education system, and focuses on regular undergraduate courses, bachelor's degrees and other licentiate's degrees, accessible via the racial quota system. The analysis indicates that attitudes of prejudice, discrimination and racism towards indigenous students, within universities, are routine practices. However, epistemicide is rarely discussed as one of these attitudes, that is, to disregard the experiences, knowledge and cultural contributions of indigenous

[1] Docente no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[2] Docente Assistente junto à Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

students. The same occurs repeatedly and subtly in the academic experience as a result of the curricular organization, the conduct of research and extension activities and the teaching attitude. In the article, a list of indicators for combating and overcoming epistemicide in Brazilian university territory is presented.

Keywords: Public university. Indigenous collectives. Affirmative policies. Epistemicide. Racism.

1 Introdução

Levando-se em consideração que os dados do Censo Demográfico de 2022 demonstram que houve um crescimento nas populações indígenas no Brasil, chegando-se ao quantitativo de 1. 693.535 indígenas (IBGE, 2022), e considerando que os membros das comunidades de povos originários têm ocupado cada vez mais vagas nos cursos universitários, alcançando uma cifra superior a 46 mil matrículas em 2021, a temática discutida é atual e relevante.

Por se tratar de uma abordagem interdisciplinar sobre a universidade pública brasileira em face da presença dos acadêmicos indígenas, algumas áreas do saber se fazem presentes, como: Educação, Sociologia/Antropologia, Filosofia e Direito, demonstrando assim a importância epistêmica da temática.

Calcado na natureza qualitativa da abordagem, procedeu-se a análise de literatura pertinente para discorrer sobre o atual momento da universidade pública com seus desafios ante a presença de acadêmicos étnicos não pertencentes às elites econômicas. Apresenta-se um aporte conceitual robusto quanto ao racismo, epistemicídio e vivência acadêmica indígena, além de elencar seis indicativos de enfrentamento ao epistemicídio. Com base na metodologia acima esboçada e a partir da experiência dos autores com essa temática, alcançou-se o objetivo de abordar o epistemicídio como uma das manifestações de racismo.

O texto está estruturado em duas seções discursivas principais, a saber: a primeira, discorre sobre os sujeitos acadêmicos presentes na universidade pública, e a segunda seção se debruça sobre a interseção entre racismo e epistemicídio. Por fim, as considerações finais reiteram os aspectos mais significativos da temática.

2 Universidade: Quem está fora?

Discorre-se inicialmente, de maneira sucinta, sobre a instituição universitária, tendo como recorte o mundo ocidental, especificamente o europeu, que colonizou as Américas e serviu de base e modelo para a institucionalização das universidades americanas.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Os espanhóis fundaram a universidade nas Américas em 1538, na atual República Dominicana, ofertando os cursos de Medicina, Direito, Teologia e Arte (Barreto & Filgueiras, 2007), e a Universidade do México e de Lima, em 1551, enquanto que na América Inglesa, "a mais antiga instituição de ensino superior foi criada em Massachusetts em 1636 [...] e as universidades canadenses mais antigas datam pois do século XIX" (Barreto & Filgueiras, 2007: 1781). Vendo estas datas, constata-se que a América Espanhola se antecipa quase cem anos à América Inglesa, lembrando que no século XVII, concomitante nos EUA, outras universidades foram criadas, em Bogotá em 1662 e Cuzco em 1692.

As universidades públicas brasileiras foram precedidas por escolas profissionais, academias militares, e sociedades variadas, segundo Barreto & Filgueiras (2007). No Brasil existiam "desde a época colonial, algumas instituições docentes notáveis em certos aspectos. Em várias delas havia algum ensino científico ou técnico" (Barreto & Filgueiras, 2007: 1780). O modelo universitário funcional formativo chega às terras brasileiras com a Família Real em 1808.

Resta que a criação da universidade brasileira, dissociada do modelo de escolas superiores isoladas, "só se efetivou no século XX, num fenômeno singular brasileiro" (Barreto & Filgueiras, 2007: 1780). Segundo Fialho (2005: 39), "a criação - tardia - da universidade brasileira resulta de uma tradição anti universitária, alimentada pelo retardamento ou pobreza intelectual vigente no país", ou seja, de um lado a pouca valorização do conhecimento abstrato/teórico e de outra a valorização das soluções práticas. Verificam-se dois elementos bastante significativos neste contexto: uma tradição contrária ao espírito universitário e a demora na criação das universidades brasileiras.

A década de 1920 foi o nascedouro e período da primeira expansão da universidade brasileira, ainda que a pesquisa universitária inexistisse. Segundo Barreto & Filgueiras (2007: 1789) "não havia sequer a noção de que apenas cursos de graduação não são suficientes, e muito menos a ideia de universidade de inclusão social, em que segmentos significativos da população a ela tivessem acesso". Os processos de reestruturação e às vezes de expansão da universidade brasileira foram uma constante, a exemplo de 1966, com a expedição "de dois decretos-lei que encaminhavam a reestruturação das universidades federais" (Colombo, 2013: 31) e a Reforma de 1968, que "a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em

muitas ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores" (Colombo, 2013: 31).

De acordo com Colombo (2013: 33) "uma das principais transformações do ensino superior no século XX foi o fato de as universidades se voltarem também às massas, e não só à elite", porém só na década de 1980, é que a universidade brasileira incorpora "o conceito de atividades extra-muros" (Barreto & Filgueiras, 2007: 1789).

A universidade na Constituição Federal de 1988 teve reconhecida a autonomia e a liberdade de cátedra através do artigo 207, *in verbis*: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988), portanto, o tripé universitário brasileiro (ensino/pesquisa /extensão) tem *status* constitucional.

Na década de 1990, "com investimentos cada vez menores do Estado, novamente a educação foi atingida com o verdadeiro desmonte da universidade pública" (Colombo 2013: 21). Nesse período houve um aumento significativo no número de matrículas na educação superior brasileira, devido à notável expansão do setor privado, especialmente em 1996 (Colombo 2013). Conforme Souza et al (2019: 3), "a partir de 1995, houve a segunda grande expansão universitária no Brasil", reforçada depois pela Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394 de 1996. Em meados dos anos 1990, as instituições públicas respondiam por 42% das matrículas, enquanto que nos anos iniciais do século XXI, este percentual caiu para menos de 30% delas, devido à presença crescente das instituições privadas (Souza et al. 2019), enquanto que em 1999, os centros universitários respondiam por 6,8% das matrículas, e em 2003, os mesmos passaram para 12,9% (Roquete de Macedo et al. 2005).

O público alvo das universidades, em termos europeus e americanos, até a década de 1990, eram os filhos da elite, pois a mesma apresentava dois traços fortíssimos, a saber: era a classe pertencente e pertencida à universidade e à formação conteudista. Desta maneira, a formação universitária estava garantida enquanto que a inserção social era pouco cogitada, e, portanto, não existia. Os filhos das classes menos privilegiadas – os pobres – não precisavam de universidade para suprir as chamadas "demandas do mercado" à época. Ao contrário, se pensava para os filhos das famílias ricas, os quais precisavam se preparar para administrar os negócios dos pais e do país.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

O contexto descrito acima, começa, timidamente, a ser mudado com a Declaração de Bolonha, datada do final da década de 1990. Por essa Declaração, a universidade é tratada como centro de convergência de cultura, conhecimento e investigação, além de empreender no presente para garantir o futuro cultural, social e econômico. Portanto nas palavras de Siebiger (2013: 45) é "uma declaração universal de princípios fundamentais das Universidades não apenas na Europa, mas também em outras regiões do mundo" com adesão em oitenta países, setecentas e cinquenta e duas universidades, dentre as quais, algumas brasileiras, como a Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

No Brasil, em 2004, sob os eflúvios da Declaração de Bolonha, mais uma proposta de reestruturação da educação superior é encabeçada pelo Ministério da Educação visando a "modernização, aprimoramento e democratização das instituições de ensino" (Souza et al. 2019: 4). Essa Reforma Universitária era norteada por várias normas diretrizes, mas nenhuma delas se voltava para a inclusão de grupos vulneráveis, como os indígenas. Assim, os coletivos indígenas estavam foram, pelo menos enquanto partícipes de uma política estatal de inserção no ambiente acadêmico. Isso não invalida a existência de algumas iniciativas de instituições privadas, de famílias e comunidades indígenas e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI – que contribuíram para que acadêmicos indígenas concluíssem seus estudos, a partir de meados dos anos de 1990. E como está a presença indígena na universidade no século XXI? Sobre isso aborda-se na seção a seguir.

2.1 Presença indígena na universidade: Contexto e desafios

Percebe-se que existem avanços, sobretudo na última década, quanto à presença indígena nas universidades públicas, ainda que de forma numérica, quantitativa, e não de forma substancial ou qualitativa, em especial, quando pensa-se na permanência.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP mostram que "o total de alunos indígenas na Educação Superior foi de 9.764 em 2011 para 46.252 em 2021, o que representa um salto de quase 374%" (Dias, 2023: 1). Há um aumento inconteste desses estudantes, mas em termos percentuais chega-se apenas à cifra de "3,3% dos mais de 1,6 milhão de pessoas que se identificam como indígenas no país, segundo dados parciais do Censo

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Demográfico do ano passado" (Dias, 2023:1). Esses dados refletem os resultados da política de cotas/ações afirmativas e da atuação na melhoria da qualidade da democracia (Mato, 2012), uma vez que na relação entre democracia e educação, "*el educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances significativos [...] Estos se registran especialmente respecto de acceso de dichos pueblos a educación básica y en ocasiones media y superior*" (Mato, 2012: 18).

Para se chegar às cifras mencionadas, houve um longo percorrido no século XX com lutas protagonizadas pelas comunidades e movimentos indígenas em prol do acesso à educação superior. Na década de 1960 a mobilização indígena tinha alcance regional e local (Gomes & Bullosa, 2019), perdurando nas duas décadas subsequentes, até chegar em âmbito nacional (Gomes & Bullosa, 2019), inclusive com a primeira candidatura[3] para o legislativo federal.

Após Constituição de 1988, surgem novas organizações indígenas, tais como: a "Articulação dos Povos Indígenas (APIB), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)" (Gomes & Bullosa, 2019: 432). Pode-se afirmar, com base em Gomes & Bullosa (2019), que a mobilização indígena agregou novos atores como o MST, os quilombolas, os povos da floresta, os indigenistas, tais como antropólogos e ambientalistas. A mobilização agregadora permitiu levar a pauta indígena para grupos de trabalho da ONU, "e organizações como o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)" (Gomes & Bullosa, 2019: 433).

Todo este conjunto de lutas e articulações contribuiu para o fortalecimento da educação indígena básica e, consequentemente, para o acesso à educação superior, mas os desafios continuam em relação a "inclusão não só dos corpos indígenas, como também seus saberes em processos de seleção, como os das universidades federais mesmo em concursos públicos" (Gomes & Bullosa, 2019: 434), e acrescente-se a isso, a adequação curricular e metodológica, necessárias, nos cursos tanto de graduação como de pós-graduação.

O território universitário, com os corpos indígenas, passa a ser um "espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado [...] a presença indígena no ensino superior é um fato político [...] um lugar de formação de quadros" (Santos et al. 2019:

[3] Mário Juruna, Xavante da Aldeia Namunkurá, no Mato Grosso, eleito Deputado Federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro.

455). Assim, Baniwa et al (2010: 8), explicita: “o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização [...] para promover suas próprias propostas de desenvolvimento”. Sendo assim, fortalecem seus conhecimentos originários e capacitam-se para negociar com o Estado, além de resistir à “pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades [...]” (Santos et al., 2019: 455).

A presença indígena na educação superior configura-se “como alternativa de futuro, geração de renda e, também, para ao retornar às suas comunidades, contribuir com suas várias demandas: gestão territorial, políticas de saúde e educação, etc” (Aguilera Urquiza. 2018: 55), portanto, o território universitário tornou-se um espaço estratégico para a construção de autonomia dos povos originários pois “se trata de um importante deslocamento epistêmico quando a presença de indígenas é levada em consideração na educação superior e pode até provocar mudanças curriculares” (Aguilera Urquiza. 2018: 55).

Na esteira de Santos et al (2019), a primeira barreira para a presença indígena na universidade era o ingresso, a qual está superada normativa e quantitativamente, ainda que não seja suficiente. Em relação à primeira barreira, pode-se contar com avanços e resultados positivos pois “movimenta o público na universidade, ‘colore os auditórios’, traz a diversificação da cultura, da história, forçando a repensar o acesso e permanência além de bolsas” (Santana & Paim, 2018: 66), porém não resta dúvida de que os currículos dos cursos, “ainda são pautados numa lógica colonial, que invisibiliza outros saberes, perpetuando uma desigualdade entre os presentes e, com isso, colonizando mais uma vez saberes e seres” (Santana & Paim, 2018: 66), praticando o epistemicídio.

A segunda barreira é “a permanência nas universidades e a consequente conclusão de seu processo formativo” (Santos et al., 2019: 453). Esta segunda barreira tem uma ligação direta com as situações de racismo, em especial, o epistemicídio. Superada a barreira formal do acesso, ergue-se a trincheira da permanência com seus imbricamentos de ordem econômica, curricular e de racismo. Segundo Aguilera Urquiza (2018: 58) “não se trata apenas de criar espaços físicos, mas de criar espaços epistêmicos, transformar o currículo dos cursos para que possam acolher outras formas de conhecimento, outras epistemes [...].

Percebe-se a relação entre permanência acadêmica indígena e o currículo, pois “a simples reprodução do currículo tradicional e hegemônico, cientificista e regulador nas universidades,

Ñanduty
ISSN:2317-8590

segue dificultando a presença e atuação de sujeitos culturais diferentes" (Aguilera Urquiza. 2018: 58). Tal presença "incomoda, estranha, tensiona, provoca o desconforto e questiona: o que estão fazendo ali, num 'território' eminentemente construído pela elite branca e para essa mesma elite durante muito tempo" (Nascimento et al., 2020: 868).

Neste sentido, nota-se a tensão, hodiernamente, apresentada no território universitário: de um lado há um espaço marcado pelo legado eurocêntrico colonizador e amparado pelas formas coloniais de dominação (Maldonado-Torres. 2007), do outro, a presença dos indígenas como expressões "de subversão, resistência e desconstrução da concepção monolítica dessa instituição" (Nascimento et al., 2020: 869).

2.2 O desafio do currículo

O currículo pode ser concebido como "o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político [...] elemento discursivo da política educacional" (Monteiro & Leal, 2010: 149). Assim, ele se torna um desafio para a educação superior a partir da presença política de acadêmicos indígenas. Em currículos excludentes, tal presença é subalternizada, como relatado à Vianna (2014: 153): "quando aparecia algo sobre os conhecimentos indígenas, quase sempre eram tratados de forma assimétrica, em relação aos ditos saberes ocidentais/universais, em uma clara relação de subalternidade colonialista entre os saberes".

Mudar o currículo, incluindo os discentes indígenas e seus saberes, é um dos desafios na atualidade da universidade. Neste desafio eclode o aspecto social da educação superior, pois "cabe a universidade reverter e reunificar essas culturas e áreas do conhecimento [...] organizar o currículo para a superação da compreensão parcializada das questões sociais, humanas e culturais" (Pereira, 2010: 9). O currículo emerge como um dos mais importantes aspectos da universidade no século XXI.

Na denúncia de Bergamaschi et al (2013), há ausência de disciplinas e programas de ensino sobre temática indígena nas graduações não interculturais. A mesma autora exemplifica que "o estudante de História passa por todo o curso vivenciando um currículo que apaga o indígena e acentua os estereótipos já existentes" (Bergamaschi et al., 2013: 138).

Os desafios da presença indígena na universidade vão desde o acesso, aparentemente resolvido e passam pela permanência em seus aspectos econômicos, curriculares e de racismo.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

A permanência corresponde à vivência acadêmica esboçada com base em Silva & Aguilera Urquiza (2023) como aquela que acontece em decorrência da decisão de ingresso na educação superior, portanto tem intencionalidade; que tem duração do curso de graduação, logo a temporalidade está explícita; e que seleciona conhecimentos, utilizando-se da percepção cognitiva de forma consciente para a utilização na vida profissional.

No caso dos indígenas, essa vivência apresenta contornos e características próprias, devido às condições étnicas e os processos históricos que circundam os povos originários no Brasil, as especificidades de vida, recordação e representatividade, que imbricam em consciência de si e do seu coletivo, com forte relação com o território, a cultura e o pertencimento (Silva & Aguilera Urquiza, 2023).

Na verdade, deveria ocorrer no ensino superior, o mesmo movimento observado na Educação Fundamental nos últimos cinquenta anos, qual seja, abrir espaços para que os próprios indígenas possam se apropriar, aos poucos, dos espaços universitários, sentir que este território também lhes pertence, e que é possível ter a universidade como aliada de suas lutas e demandas, mas, a partir do princípio do respeito pelos saberes e conhecimentos tradicionais desses povos.

O combate ao racismo, em forma de epistemicídio, é um dos desafios da universidade para a promoção da inserção social. Esse desafio é tratado em seção separada.

2.3 Universidade *versus* coletivos indígenas

A ruptura com a exclusividade do aspecto meramente formativo na universidade se inicia no século XX, no continente europeu, através da Carta de Bolonha, que foi publicada em 1988, com a compreensão de que, a "independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico" (Itália, 1988). Dentre as exigências da sociedade contemporânea, pode-se destacar a inclusão de grupos vulneráveis e minorias étnicas na seara universitária. Vale ressaltar que tal inclusão é fruto de movimentação e luta dos referidos sujeitos sociais e não concessões advindas de liberalidades da educação superior. O movimento negro e o movimento indígena, em prol do acesso à educação superior, congregaram e congregam a pressão social sobre a universidade.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

O alunado historicamente ausente da universidade no Brasil (indígenas, negros, quilombolas, ciganos, pobres), fomentou a tríplice crise observada por Boaventura de Sousa Santos (Santos, 1995) em decorrência de: hegemonia, legitimidade e institucionalidade.

A crise de hegemonia é resultante "das contradições entre as funções tradicionais da universidade [...] e as novas funções que lhe são atribuídas ao longo do século XX" (Bergamaschi et al., 2013: 170).

Na crise de legitimidade há a perda da consensualidade institucional da universidade "em face da contradição entre a hierarquização dos saberes através de restrições do acesso e as exigências sociais e políticas de igualdade de oportunidades a todos" (Bergamaschi et al. 2013: 170), enquanto que na crise institucional, tem-se a contradição entre uma universidade autônoma, na definição de seus próprios valores e princípios, e uma universidade a serviço de índices de eficácia e produtividade (Bergamaschi et al. 2013: 170). A universidade pública é desafiada e atravessada pela crise da legitimidade.

A despeito de toda a crise universitária, no século XXI, no Brasil, viveu a ampliação de Instituições de Ensino Superior, como os atuais Institutos Federais, no entanto em 2009, "apenas 6,4 milhões de jovens encontravam-se matriculados no ensino superior, equivalente a 14,4% da população entre 18 e 24 anos" (Colombo. 2013: 21) denotando-se assim, os graves problemas de evasão e retenção nos níveis de ensino anteriores.

É nítido que existe todo um esforço para que as políticas públicas de ações afirmativas para indígenas surtam efeitos, mas, infelizmente, boa parte das universidades não está preparada para recebê-los em um diálogo intercultural e reconhecer a riqueza de seus saberes (Oliveira-Pankararu, 2012).

A inserção social a partir da universidade contempla uma formação profissional adequada para os povos originários e perpassa pela sensibilização de não indígenas para atuarem em contextos interculturais (Vianna, 2014), além de promover a inclusão social dos primeiros de forma substancial e envidar o racismo. A inclusão social, aqui entendida, baseia-se em Carvalho (2016), como o processo de transferência de poder, de oportunidades e de riqueza, de forma pacífica e consensual, por parte do segmento social dominante para outro segmento nacional que se encontra em situação crônica de subalternidades (opressão, violência, fragilidade, racismo ou discriminação).

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Quando a universidade pública exerce seu *munus* social, torna-se "uma aliada na afirmação, partilhando da crença de que há, no olhar estimado do outro, a possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos ameríndios" (Santos et al. 2019: 455-456). Vale lembrar que, geralmente, o acadêmico indígena "emerge dos movimentos de organização e afirmação étnica, e atua nos movimentos de luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos" (Santos et al. 2019: 456), dentre eles, a educação. Assim traduz-se em responsabilidade tripla para: a) o preparo do exercício da cidadania, para valores éticos e a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária; b) a complexidade do conhecimento c) a capacidade dos estudantes com condições de organizar e reorganizarem sua vida produtiva ao longo de sua existência (Pereira, 2010). Isto amplia "a atuação e a intenção dos currículos para além de uma construção linear, geralmente fragmentada, com disciplina e conteúdo que se esgotam em si mesmo ou tem perspectiva utilitarista" (Pereira, 2010: 8).

3 Racismo e epistemicídio: a interseção

Advoga-se neste texto que o epistemicídio é uma das manifestações do racismo no ambiente acadêmico, especialmente, em face dos povos originários, recém chegados ao território universitário no Brasil. Para sustentar esta perspectiva sobre o epistemicídio, necessário se faz primeiramente definir racismo ou caracterizá-lo, para então identificar os pontos de interseção entre ambos conceitos e seus reflexos.

O conceito de racismo pode ser analisado nas perspectivas filosóficas e sociológicas. Filosoficamente, é considerado como uma doutrina com manifestações baseadas em valores vinculados à raça (Abbagnano, 2007). Para tal doutrina "existe uma raça superior ("ariana" ou "nórdica") que se destina a dirigir o gênero humano" (Abbagnano, 2007: 822). Um dos usos político e social do racismo mais emblemático foi feito pela sociedade alemã depois da I Guerra Mundial, quando o racismo passou a ser "um mito consolador, uma fuga da depressão da derrota; Hitler transformou-o no carro-chefe de sua política [..]*"* (Abbagnano, 2007: 823).

Essa doutrina propagava que "a ciência, a moral, a religião e os valores que a cultura descobre e defende dependem da raça e são expressões da força vital da raça" (Abbagnano, 2007: 823). Salienta-se na transcrição as palavras – ciência, valores, cultura e raça – como pontos de ligação com a universidade e inserção social.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

A produção e divulgação da ciência são inerentes à universidade através de seu tripé (pesquisa, ensino e extensão). A valoração de atitudes compõe o propósito formativo dos cursos universitários, pois se pretende que o egresso desempenhe um papel profissional e social. Nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, nos quais desenham-se os currículos, projeta-se o perfil do egresso, logo estipula-se valores. A cultura (conceito polissêmico e complexo) permeia o *corpus*-étnico e a sociedade. Na concepção de Chauí (2000), a cultura é uma segunda natureza humana. A raça é termo restritivo em oposição a etnia, e que, portanto, limita os grupos humanos à uma classificação "cientificista" levando à "inconsistência da doutrina" (Abbagnano, 2007). Pela restritividade daquele, convencionou-se três grandes raças: a branca, a amarela e a negra, "ou seja, a caucasiana, a mongólica e a negróide. Portanto, os grupos nacionais, religiosos, geográficos, linguísticos e culturais não podem ser chamados de 'raças' por nenhum motivo" (Abbagnano, 2007: 823).

De toda sorte, o racismo enquanto doutrina atravessa os séculos e vitima grupos étnicos quando é utilizado "para legitimar opções ideológicas e práticas políticas [...] com a elaboração de novos sistemas de pensar e de organizar as sociedades" (Furtado & Sansone. 2014: 51). Neste sentido o Brasil, enfrenta o racismo recorrendo às ações afirmativas e "às cotas em universidades e no serviço público, da qual se beneficiam ainda estudantes do ensino público e grupos indígenas" (Furtado & Sansone, 2014: 120).

O racismo segundo Furtado & Sansone (2014: 395) é "um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias; preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente", ou seja, extrapola a concepção de raça e alcança vários grupos étnicos. Desta forma, é notório o racismo contra os acadêmicos indígena, pois a pouca relevância que as instituições de ensino superior - IES dão à diversidade social e cultural reforça as formas de "*discriminación que afectan a individuos y comunidades de pueblos indígenas*" (Mato, 2012: 24).

Na Antropologia, a primeira escola teórica se ergueu exatamente contra o racismo, ainda que propagando uma teoria de cunho etnocêntrico, como foi o caso do "evolucionismo". Em síntese: as diferenças entre as nações e pessoas não se explicam pela origem genética/racial (racismo), mas sim, devido ao fato que umas culturas evoluíram mais e outras menos; ou seja, a diferença está no nível da cultura. Critica-se os etnocêntricos por colocarem a cultura europeia como a mais evoluída (civilizados), e a dos nativos (aborígenes) como as menos evoluídas

(selvagens). Combate-se o racismo de um lado, por outro, permanece o preconceito e o eurocentrismo.

Verifica-se que no meio acadêmico pairam as "iniquidades praticadas contra os vários grupos étnicos, em especial os indígenas, seja pela ação do preconceito, das discriminações, seja pelo descaso" (Aguilera Urquiza & Santos. 2020: 20), denotando assim o racismo estrutural eivado de epistemicídio, como se explanará a seguir.

3.1 Sobre epistemicídio

Epistemicídio é o termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos para argumentar que a produção de conhecimento científico se baseava num único modelo epistemológico (Lima, 2021), significando "à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural" (Santos & Meneses, 2009: 183). Se assemelha a um genocídio da vida intelectual, da cosmovisão, dos saberes de grupos não hegemônicos "atuando como um dos instrumentos mais eficazes e duradouras para a dominação racial" (Lima, 2021:1). Sua utilização serviu para "subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista" (Santos, 1995: 328), ou seja "os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)" (Santos, 1995: 328). Ainda baseado no criador do termo, é "a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena" (Santos, 1998: 208).

Desde o período das colonizações europeias que o epistemicídio está presente. Num primeiro momento os "*conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de «brujería», pero también los propios de otros campos*" (Mato, 2012: 22). Depois, durante as formações dos Estados Independentes pela América houve a continuidade da prática do epistemicídio através de "*políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias, de la pluralidad de lenguas, saberes, modos de organización social*, [...] *y otros atributos de esos pueblos*" (Mato, 2012: 22).

A universidade como uma instituição social reiterou as práticas de epistemicídio, tendo hoje como consequência "*ese credo científico en la superioridad excluyente de "la ciência" sobre otras formas de conocimiento"* (Mato, 2012: 24). Desta forma há uma "*escasa*

Ñanduty
ISSN:2317-8590

experiencia en prácticas de colaboración intercultural, tanto en la producción de conocimientos como en los procesos de aprendizaje y de formación profesional" (Mato, 2012: 24). Reiterando com essa transcrição, expõe Aguilera Urquiza (2018: 50) que a "diferença colonial posicionou e legitimou o conhecimento da Europa, instituindo na modernidade, a racionalidade científica como o modelo epistemológico global, universal, excluindo, subalternizando ou negando a diferença cultural existente". E de onde vem a diferença colonial, senão do ocidentalismo, da construção societal e epistêmica de nossa colonização (Mignolo, 2003) sendo "um instrumento eficaz de subalternização dos povos colonizados. Os saberes, cosmologias dos povos colonizados foram subalternizados nesse projeto colonial, dele criou-se a diferença colonial[4]" (Aguilera Urquiza, 2018: 51).

De acordo com Lima (2021), no Brasil, os estudos sobre epistemicídio começaram com a filósofa Sueli Carneiro[5], para a compreensão do racismo estrutural. Carneiro (2005) considera o epistemicídio mais do que a anulação e a desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, mas sim "um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual" (Carneiro, 2005: 97). A mesma autora diz que se trata de mecanismo de deslegitimação do ser étnico "como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação" (Carneiro, 2005: 97).

Na mesma linha de raciocínio, corrobora o pensamento de Pessanha (2019: 169), ao afirmar: "Nesse processo de exclusão o crivo é racial, […] o epistemicídio, é utilizado como estratégia de proteção do grupo hegemônico, pertencentes da raça branca, em detrimento daqueles que são deixados para morrer [...]". Morte do outro, do diferente, na forma de negação daquele através do sepultamento dos saberes (Carneiro, 2005). Ainda dentro da perspectiva filosófica, segundo Lima (2021), o epistemicídio é uma violação dos Direitos Humanos, pois determinados grupos, a exemplo dos povos originários, são oprimidos historicamente e obrigados a aceitar a imposição de uma epistemologia universal.

[4] A diferença colonial está baseada em *Homi Bhabha* em sua obra intitulada: *O local da cultura*, publicada em 2003.
[5] Tese de doutorado **"**A construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser" (2005).

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Lima (2021) aprofunda a discussão ao afirmar que o epistemicídio é uma das bases que alicerçam o racismo. Que o mesmo "chega antes da bala, chega antes da corrente, chega antes das violências e das desigualdades" (Lima, 2021: 4). Desde o ensino básico, a representação e a referência dos povos indígenas são relegadas ao apagamento, mas quando os membros desses povos chegam ao território universitário encontram uma atmosfera de disputas, na qual, o conhecimento hegemônico busca neutralizar "um conjunto de saberes que reivindicam reconhecimento e validade, mas que tende a ser estereotipado e na melhor das alternativas ser classificado como um discurso militante" (Martins & Moita, 2018: 8).

Na concepção de Lima (2021:5), o epistemicídio persiste "enquanto houver o racismo vigente como política do Estado e a defesa de uma epistemologia universal for mantida". Corroborando com essa concepção, Aguilera Urquiza (2018: 48), pondera que em geral, as "IES não consideram as diferenças desses povos, nem dialogam com os seus saberes. Em muitos cursos regulares, subalternizam, silenciam os indígenas e seus conhecimentos sob o argumento da universalidade do saber (europeu)".

Ressalta-se que o epistemicídio gera prejuízos sociais e educacionais. Os primeiros foram descritos por Santos & Meneses (2010) e podem ser sintetizados da seguinte forma: desperdício de muita experiência social; redução da diversidade epistemológica, cultural e política do mundo; submissão das experiências e da diversidade à norma epistemológica dominante; definição das diversidades como "saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico, como instrumentos de governo indireto" (Santos & Meneses, 2010: 17); inculcação nos povos de dominação; perda de uma autorreferência genuína, não apenas "uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica" (Santos & Meneses, 2010: 17). Insere nesse bojo, a perda da terra, de vidas, de povos, da autonomia e da qualidade de vida.

Os prejuízos educacionais, com base em Santos et al (2019), são a desistência, o baixo rendimento e as retenções dos acadêmicos. Neste diapasão, ensina Nascimento et al (2020: 869) que a concepção e consolidação da universidade no Ocidente transformou-se na "casa de um único saber, ou seja, o monismo do conhecimento, com a pretensão de ser universal, relegando os demais, em contrapartida, para o 'limbo', como saberes de menor importância, pois não sistemáticos", e desta forma as IES "se articularam para marginalizar, silenciar, inviabilizar e estereotipar os conhecimentos que eram produzidos fora do parâmetro moderno" (Nascimento

Ñanduty
ISSN:2317-8590

et al., 2020: 869). Por isso, Arroyo (2004) afirma que muitos pensamentos, conhecimentos e saberes foram constituídos como inferiores, marginalizados e excluídos, sendo, portanto, os frutos perversos de uma relação política de dominação/subordinação.

3.2 Como enfrentar o epistemicídio

Para fazer frente ao epistemicídio acadêmico necessário se faz estratégia e posicionamento. Elenca-se a seguir, seis indicativos de enfrentamento ao epistemicídio, relembrando aqui, que este pode ser considerado mais uma das formas de racismo.

I - A presença indígena na universidade. Carneiro (2005) propõe a ocupação universitária como o ponto de mudança, pois ao "adentrar à universidade, longe de constituir-se em superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, em relação a esses mecanismos[...]" (Lima, 2021: 123). Esse seria um primeiro indicativo de enfrentamento, o qual podemos considerar que já em execução, e como de maior eficácia no século XXI. Apenas a presença física do indígena na educação superior já se torna um início de incômodo para o *establishment*.

II - O duplo pertencimento é apontado por Amaral (2010) como a composição de conhecimento acadêmico e saberes da comunidade-mãe. Neste sentido, esse indicativo "carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e ao mesmo tempo relacionais" (Amaral, 2010: 278).

A partir deste pertencimento, pode-se "definir um novo campo de fronteira entre os diferentes grupos étnicos presentes na universidade e entre esses e os diferentes sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário" (Amaral, 2010: 278). Aguilera Urquiza (2018) corrobora com Amaral (2010) na ponderação que o 'pertencimento acadêmico e étnico fortalece o relacionamento com a comunidade indígena, potencializando o orgulho e a autoafirmação étnica pelo estudante indígena no ambiente universitário, levando-os a continuar estudando" (Aguilera Urquiza, 2018: 57).

III - O diálogo interepistêmico é proposto por Carvalho (2010), como o estabelecimento de um diálogo intercultural com o paradigma civilizatório dos saberes. Eis o terceiro indicativo. Nesta direção se encaminha o pensamento de Aguilera Urquiza (2018: 48-49), partindo da "leitura da diferença cultural como possibilidade de distanciarmos dos discursos, da suposta

arrogância epistêmica de tolerância e mera inclusão, sem as práticas concretas de colaboração intercultural". O mesmo autor complementa que a "construção da diferença cultural inventada pelos colonizadores segue pautando as relações interculturais nas IES com forte tradição colonial e eurocêntrica" (Aguilera Urquiza, 2018: 51). Tal indicativo decorre da admissão de que a "universidade moderna, ocidental, apresenta um caráter monoepistêmico e monodisciplinar" (Santos et al., 2019: 476). Este indicativo é uma oposição aos modelos monoculturais de vida acadêmica.

IV - A adoção das "Epistemologias do Sul" cunhada por Boaventura de Souza Santos (2010) é o quarto indicativo pensado enquanto um projeto indissociável de um "contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos no Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento" (Santos & Meneses, 2010: 280). Tal mudança contempla a horizontalidade de saberes e afasta o modelo hierárquico de construção da ciência. A base dos estudos decoloniais fundamentam tal adoção e promovem não só a divulgação de saberes ocultados como contribui para uma visão empática e acolhedora de novos sujeitos acadêmicos.

V - A adequação curricular é um indicativo de caráter urgente. O currículo foi abordado na seção dois como um dos desafios da universidade. Adequar ou mudar os currículos dos cursos universitários é pensado por Aguilera Urquiza; Santos (2020: 34) enquanto um ensaio de "novas práticas curriculares e didáticas, nas universidades [...] a partir de novas bases epistemológicas, as quais redimensionam a tendência eurocêntrica em hierarquizar os conhecimentos". A revisão de metodologias e currículos é compreendida por Aguilera Urquiza (2013: 640) como meio para "transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas".

Percebe-se que a mudança ou revisão curricular pensada por algumas IES, mas ainda não efetivada de forma sistemática, perpassa, na prática, por "tímidas iniciativas de inserção de fragmentos de elementos dos conhecimentos tradicionais indígenas, porém, sem questionar a autonomia e legitimidade destes conhecimentos" (Aguilera Urquiza & Santos, 2020: 29). Desta forma, quase que se reforça "a relação de subalternidade epistêmica" (Aguilera Urquiza & Santos, 2020: 29). Este autor menciona a mudança curricular nos cursos com vistas à promoção do diálogo de saberes e aproximação com as comunidades indígenas como um dos indicativos para o enfrentamento ao epistemicídio.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

VI - A interculturalidade não poderia ficar fora da lista de indicativos para enfrentamento ao epistemicídio. Nascimento et al. (2020: 869) entende a interculturalidade como "a proposta de uma nova epistemologia, legitimada por lei, a partir da Constituição Federal e das demais legislações complementares, como a própria LDB (Lei nº 9394/96)". Intercambiar os saberes/conhecimentos faz parte da interculturalidade, pois os saberes indígenas, forjados dos embates seculares com o colonizador e com a sociedade moderna, com ambivalências e contradições, aportam às Universidades para dialogar "com os assim chamados como saberes universais, veiculados pelas mesmas Universidades, em busca de melhor capacitação" (Aguilera Urquiza & Santos, 2020: 34), pois não se trata de menosprezar a importância do conhecimento e cultura europeia, "trata-se, na verdade, em valorizar e sustentar que outros conhecimentos e culturas são possíveis, sobretudo dos povos indígenas" (Aguilera Urquiza, 2018: 51).

Na interculturalidade é possível que os indígenas deixem de ser objeto, para ser sujeito da pesquisa. E nesse papel, "estes sujeitos trazem para a universidade os conhecimentos do seu povo e, talvez, nesse movimento resida a possibilidade de 'contaminação' do conhecimento ocidental que predomina na universidade" (Santos et al., 2019: 454).

Outra possibilidade advinda com a interculturalidade é a produção discursiva de intelectuais[6] (Santos et al., 2019) e líderes indígenas que crescem, dentro e fora da universidade, "seja através de monografias, dissertações, teses, livros e artigos. Essa produção demonstra [...] ao mesmo tempo que ser uma pessoa indígena, engloba processos complexos de hibridização" (Santos et al., 2019: 476). De toda sorte, "as práticas de colaboração intercultural são muito importantes na vivência acadêmica" (Aguilera Urquiza, 2018: 57). Assim, instaura-se a interculturalidade como o sétimo indicativo.

Numa proposta mais arrojada, ventilada pela Antropologia da Educação e mencionada por Mato (2012) é a aplicação da interculturalidade em toda a Educação superior. Isso deveria ser de interesse "*no solo a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque es condición necesaria para mejorar la calidad de la Educación Superior*" (Mato, 2012: 19). Tal aplicação estabelece a possibilidade

[6] No link a seguir encontram-se trabalhos acadêmicos de autoria indígena: https://www.thydewa.org/downloads1/. Autores indígenas como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Ehuana Yaira Yanomani dentre outros que divulgam os saberes e cosmovisão de suas comunidades pelo Brasil e em outros países.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

de "*provechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenibles"* (Mato, 2012: 19).

Conforme Sousa Santos (2005) aplicar a interculturalidade não é tarefa fácil, pois exige a construção de experiências ou relações interculturais para então estabelecer um diálogo de saberes dentro das IES questionando as relações de poder. Pensa-se apoiada em Aguilera Urquiza; Santos (2020) que a interculturalidade seja uma ferramenta pedagógica que permite "a problematização dos discursos eurocêntricos dominantes construídos pelas formas epistêmicas ocidentais na estranheza dos ocidentais em relação às diferenças apresentadas pelos povos indígenas" (Aguilera Urquiza & Santos, 2020: 29).

Segundo Mato (2012: 19), a interculturalidade pode ainda ser entendida como a inclusão "*de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas [...] en los planes de estudio de todas las IES*", estendendo-se pelos diversos cursos.

Considerações finais

Diante de todo o exposto, tece-se algumas considerações provisórias sobre o tema, no intuito de instigar novas produções e proposições críticas sobre a presença indígena nas universidades e a superação do epistemicídio.

Trabalhou-se com conceitos importantes como racismo, epistemicídio e vivência acadêmica. Discorreu-se, ainda que brevemente, sobre a história da universidade no Brasil e suas funções e, sobretudo, as possibilidades na garantia do direito da colaboração intercultural, assim como na superação de todas as formas de preconceitos na educação superior.

Constata-se que historicamente, a universidade é uma instituição que tem servido às elites econômicas, mas que vem sendo desafiada a exercer um papel mais incisivo no contexto dos grupos vulneráveis quando adentram aos seus quadros, os acadêmicos advindos das camadas populares ou de grupos sociais vulneráveis, a exemplo dos membros de comunidades indígenas. Trata-se, na verdade, de ocupação de um território, que será impactado por seus corpos densos de culturas e significados, advindos de outras matrizes culturais, que não apenas se "formatara" no Ocidente greco-romano-cristão.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Eis que o acesso dos povos indígenas a universidade tem sido aperfeiçoado, especialmente no século XXI, mas é resultado da luta do movimento indígena desde a década de 1990, com apoio de indigenistas e de instituições de ensino superior que se anteciparam, ainda que de forma incipiente, com iniciativas de ingresso e permanência para acadêmicos indígenas.

Enquanto o acesso de acadêmicos indígenas à universidade pode ser contabilizado formalmente, a permanência dos mesmos requer um olhar qualitativo por se tratar de uma vivência acadêmica que é acometida por várias situações. Para além das dificuldades de crivo econômico, tal vivência é impactada por manifestações de racismo. A permanência, na verdade, tornou-se o grande desafio contemporâneo das universidades em relação aos povos indígenas, pois significa acolher suas demandas sociais, econômicas, simbólicas e de cosmovisão.

Salienta-se que o racismo presente nas universidades em face de discentes indígenas tem no epistemicídio uma de suas mais acentuadas e sutis manifestações. Essas práticas de racismo estão entranhadas em quase 500 anos de práticas coloniais, sobretudo em relação à afirmação da superioridade do pensamento ocidental em relação aos povos originários.

O epistemicídio se espraia pelas posturas de ocultamento dos saberes tradicionais indígenas e pela exclusão desses saberes enquanto elementos estruturais dos currículos dos cursos de graduação. Há presença do epistemicídio quando não se contemplam outras formas metodológicas ou epistêmicas de fazer pesquisa, bem como quando se mantém a subsunção dos acadêmicos indígenas a meros objetos daquela por não lhes oportunizar o papel de sujeitos na pesquisa e de co-pesquisadores em suas comunidades.

Reitera-se que o epistemicídio gera prejuízos de ordem social e educacional, por isso urge que medidas sejam empreendidas não só para identificar a sua manifestação, mas para coibi-lo e superá-lo, em direção a uma educação que seja de colaboração intercultural e epistemicamente democrática.

Apresentou-se a partir da revisão de literatura um elenco de indicativos que podem ser pensados, e quiçá aplicados, para o enfrentamento e superação ao epistemicídio na universidade. Os referidos indicativos são: presença de acadêmicos indígenas; duplo pertencimento; diálogo interepistêmico; adoção das Epistemologias do Sul; adequação curricular e interculturalidade.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Por fim, considera-se que a universidade deve combater o epistemicídio, sob pena do comprometimento na formação dos acadêmicos, sejam eles, indígenas ou não indígenas e sob pena do prejuízo social pelo desperdício da não partilha de saberes e epistemes. Urge a reformulação dos currículos universitários com o propósito de gerar novos diálogos e colaborações interculturais a curto e médio prazo, mas também, para prover no futuro, novos quadros docentes, que levem em consideração o mundo plural e a pluralidade cultural dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolla. 2007. *Dicionário de Filosofia*. 1ªed. São Paulo, Martins Claret.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. 2018. "Antropologia e Interculturalidade: Reflexões a partir das experiências de indígenas na educação superior em Mato Grosso do Sul / Brasil". *Revista Euroamericana de Antropología*, Salamanca, 6: 47-61.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; SANTOS, Evanir Gomes dos. 2020. "Educação Indígena e Direitos Humanos: racismo e sub-representação na Educação em MS". *Veredas Revista Interdisciplinar de Humanidades*, 3(6):17-43.

AMARAL, W. R. 2010. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação, – Universidade Federal do Paraná.

ARROYO, Miguel G. 2014. *Outros sujeitos, outras pedagogias.* Petrópolis. Ed. Vozes.

BANIWA, G. dos S. et al. 2010. *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília, Centro Indígena de Pesquisas.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. 2007." Origens da Universidade Brasileira". *Quim. Nova*, 30 (7): 1780-1790.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andreia**.** 2013. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, Editora da UFRGS.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***.** Diário Oficial da União de 05/12/1988. p.1.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. 2005. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* Tese de Doutorado em Filosofia. Universidade de São Paulo.

CARVALHO, D. D. A. de. 2010. *A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas.* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás.

CARVALHO, J. J. de. 2016. *A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília, INCT.

CHAUÍ, Marilena. 2000. *Convite à Filosofia.* São Paulo, Ed. Ática.

COLOMBO, Sonia Simões (org.).2013. *Gestão Universitária*. Porto Alegre, Penso.

DIAS, Pâmela**.** 2023**.** *A universidade não nos comporta', diz Daniel Munduruku sobre desafios culturais dos povos indígenas*. In: https://extra.globo.com/brasil/educacao/educacao-360/noticia/2023/06/a-universidade-nao-nos-comporta-diz-daniel-munduruku-sobre-desafios-culturais-dos-povos-indigenas.ghtml (acessado em 23 de junho de 2023).

FIALHO, Nadia Hage. 2005. *Universidade multicampi*. Brasília, Autores Associados.

FURTADO, Cláudio Alves; SANSONE, Lívio (Orgs.). 2014. *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.* Salvador, EDUFBA.

GOMES, Nara Lis Pimentel; BOULLOSA, Rosana de Freitas. 2019. "A reconstrução crítica da questão indígena como um argumento de políticas públicas no Brasil". In: MORAES, Nelson Russo de et al (org.) [recurso eletrônico]. *Povos originários e comunidades tradicionais.* V. 3. Porto Alegre, Editora Fi, p- 421 -452.

IBGE. 2022. *Censo Demográfico de 2022*. In: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/ (acessado em 8 de agosto de 2023).

ITÁLIA.1988. *Magna Charta Univesitum. Bolonha*. In: http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese (acessado em 20 de setembro de 2021).

LIMA, Mariana. 2021. *O que é epistemicídio*? In: https://www.politize.com.br/o-que-e-epistemicidio/ (acessado em 19 de dezembro de 2023).

MALDONADO-TORRES, Nelson. 2017. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (org.). *El giro decolonial*: *reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, p. 200 -250.

MARTINS, M.S; MOITA, J.F.G.S. 2018. *Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: Apontamentos para o debate*. In: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf (acessado em 04 de janeiro de 2024).

MATO, Daniel (org.). 2012. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, IESALC-UNESCO.

MIGNOLO, Walter. 2003. *Histórias Locais: Projetos Globais Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Editora UFMG.

MONTEIRO, Aloísio; LEAL, Juliene do Nascimento. 2010. "Lugar da memória e memória do lugar: formação de professores indígenas e o currículo como narrativa étnico racial". In: MONTEIRO, Aloisio. SISS, Ahyas. (org.) *Negros, Indígenas e Educação Superior*. Rio de Janeiro, Quartet: EDUR, p. 139 – 150.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. 2020. "Protagonismo Indígena na Pós-Graduação: decolonizando o currículo e o espaço universitário". *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, 13 (especial), p. 866-873. In: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php.

OLIVEIRA-PANKARARU, Maria das Dores de. 2012. "As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafíos". In: Daniel Mato. (org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), p. 180-230.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). 2010. *Universidade e Currículo: Perspectivas de educação geral*. Campinas, Mercado de Letras.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. 2019. "Do Epistemicídio: as Estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico". *Problemata: R. Intern. Fil,* 10 (2), p. 167-194. In: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49136/28617.

ROQUETE DE MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. 2005. "Educação Superior no século XXI e a reforma Universitária Brasileira. Ensaio". *Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 13 (47), p. 127-148,

SANTANA, Tatiana de Oliveira; PAIM, Elison Antonio. 2018. "Mônadas sobre mulheres indígenas na Universidade". *Fronteiras: Revista Catarinense de História,* Dossiê História Indígena e estudos decoloniais (31), p. 49 - 68.

SANTOS, Boaventura de Sousa.1995. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo, Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 1998. *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá, ILSA/ Universidad Nacional de Colombia.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). 2010. *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

SANTOS, Maria Santana Ferreira dos; NUNES, Suzana Gilioli da Costa; NASCIMENTO, Romário Rocha do. 2019. "O sistema de cotas e a permanência dos indígenas na Universidade Federal do Tocantins". In: MORAES, Nelson Russo de et al (org.). *Povos originários e comunidades tradicionais***.** V.3. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, Editora Fi, p. 453- 481.

SIEBIGER, Ralf Hermes. 2013. *O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados

SILVA, Joelma Boaventura da; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. 2023. *Discente Indígenas em Bacharelado de Direito: Mônadas de Vivências Acadêmicas*. In: https://www.ram2023.sinteseeventos.com.br/anais/trabalhos/lista?simposio=241#php2go_top (acessado em 20/12/2023).

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. 2019. "Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil". *Revista Educação Pública*, 19 (5), p. 1-10. In: https://app.uff.br/riuff/handle/1/15468.

SOUSA SANTOS, B. de. (org.). 2005. *Semear outras soluções*. *Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/ Ministério da Cultura.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito (org.). 2014. *Indígenas no ensino superior: as experiencias do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul.* 1ª ed. Rio de Janeiro, E-Papers.