



Inclusão, acesso e permanência de estudantes indígenas na universidade: reflexões sobre potenciais aprimoramentos para a Universidade do Estado do Amazonas

Rafael Cavalcanti Lembi¹; Vivian Battani²; Ana María Flores Gutiérrez³;
Juliana de Oliveira Vicentini⁴; Carolina de Albuquerque⁵; Ana Carla
Rodrigues⁶; André Giles⁷; José Moisés de Oliveira Silva⁸

¹ Department of Community Sustainability, Michigan State University – lembi@msu.edu

² Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas – vbattaini@uea.edu.br

³ Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad,
Universidad Nacional Autónoma de México – anaemeflores@gmail.com

⁴ Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de
São Paulo – juvicentini@usp.br

⁵ Universidade Federal de Rondônia. carolina.albuquerque@unir.br

⁶ Universidade Federal de Alagoas – ana.carla@icbs.ufal.br

⁷ Departamento de Fitotecnia, Centro de Ciência Agrárias, Universidade Federal de
Santa Catarina – andregiles.bio@gmail.com

⁸ Universidade Federal do Pará – moisesoliveira.sociais@hotmail.com

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é fornecer um panorama do atual estado, desafios e potenciais soluções relativos à inclusão, acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Por meio de uma revisão integrativa, foram levantados dados referentes à perspectiva de universitários indígenas em relação à temática. Em virtude da relevância do Estado do Amazonas em concentrar a maior diversidade de etnias indígenas (63) no Brasil, selecionamos a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como recorte do trabalho. Os resultados foram organizados em cinco categorias: (i) Acesso à universidade; (ii) Permanência; (iii) Discriminação contra estudantes indígenas no ambiente universitário; (iv) O conhecimento indígena e tradicional no contexto universitário; (v) Reivindicações do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) para inclusão, acesso e permanência na UEA. Acreditamos que o trabalho tem potencial para contribuir com reflexões e ações de indivíduos e coletivos comprometidos com a garantia de inclusão, acesso e permanência dos indígenas nas universidades brasileiras. Nosso público-alvo são os tomadores de decisão em universidades brasileiras, principalmente da UEA, especificamente aqueles que atuam nos seguintes departamentos da instituição: Pró-reitoria de Administração, Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Pró-reitoria de Ensino de Graduação, Pró-reitoria de Interiorização, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-reitoria de Planejamento. De modo a alcançar uma audiência mais ampla, também produzimos uma charge como produto que discorre sobre o problema.

Palavras-chave: educação indígena, inclusão, permanência.

Introdução

Você já parou para refletir sobre o acesso das pessoas à universidade? Acredita que todos os brasileiros e brasileiras têm condições equitativas de ingressar e permanecer no ensino superior? O que passa pela sua mente ao observar a charge abaixo (Figura 1)?



Figura 1 Charge: Universidade e povos indígenas (Albuquerque 2023).

Na charge, temos uma representante dos povos indígenas, mulher, remando em direção à universidade e se deparando com uma instituição cercada. Isso demonstra que, apesar dos esforços ao longo do percurso, como aqueles relacionados à alfabetização e educação básica, mudança de cidade, imersão em outra cultura e distanciar-se da comunidade, nem sempre eles são suficientes quando um indígena deseja ingressar no ensino superior. Esses povos encontram diversos obstáculos relacionados à inclusão, acesso e permanência no ensino superior que transformam a universidade em um local segregado.

De acordo com dados do Censo de 2010, há cerca de 896.917 indígenas em todo o território nacional, tanto em áreas urbanas (324.834) quanto em zonas rurais (572.083) (IBGE 2010). Contabilizam-se 274 línguas indígenas faladas por 305 etnias diferentes que representam a diversidade cultural brasileira (IBGE

2010). As organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições, terras e territórios desses povos são amparados pela Constituição brasileira (Art. 231, CRFB/88), assim como o direito à educação, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205, CRFB/88). Legislações infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), são instrumentos que versam sobre os direitos dos indígenas à educação superior. Em 2009, apenas 8.411 indígenas haviam ingressado em universidades brasileiras, mas, em 2019, esse número passou para 72.086, o que representa um aumento de mais de 757% (INEP 2020). Embora o número de matriculados esteja crescendo, esse percentual ainda pode ser considerado pequeno se comparado ao número de indígenas no Brasil. Políticas que concretizam a inclusão, acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público ainda são incipientes e carecem de diagnósticos sobre sua efetividade.

A lógica da cultura ocidental moderna, que se estabeleceu no Brasil com a colonização, hierarquiza os sistemas escolares de aprendizagem (com base na ciência) e desloca os saberes não acadêmicos, tradicionais e indígenas para um lugar de desvalorização (Machado & Beltrão 2018; Baniwa 2019). O conhecimento acadêmico está majoritariamente imerso numa lógica estruturada na “monocultura do saber e no rigor do saber”, que valoriza o conhecimento acadêmico e invisibiliza os demais saberes, como é o caso dos conhecimentos tradicionais (Santos 2007). Deste modo, apenas o conhecimento adquirido em sala de aula é valorizado, o que contrasta com os conhecimentos indígenas e tradicionais, em que os aprendizados são comumente obtidos por meio de tarefas diárias em um contexto cultural específico (Machado & Beltrão, 2018). Esses sistemas são reproduzidos pelas universidades em suas mais variadas formas estruturais, desde a suposição de que a única lógica existente é baseada na razão de uma cosmovisão ocidental até na compreensão da escrita como prioritária forma de linguagem. Em contraponto, uma das principais características dos saberes dos povos indígenas é a diversidade de línguas, cosmovisões, formas de viver e territórios. Esses saberes são únicos e, na maioria das vezes, partilhados de forma oral e prática (Toledo & Barrera-Bassols 2008; Machado & Beltrão 2018).

No Bioma Amazônia, os conhecimentos tradicionais e indígenas são especialmente relevantes para a conservação da região, para a manutenção da sociobiodiversidade e dos benefícios materiais (como regulação do clima planetário, manutenção de estoques de carbono, biodiversidade) e imateriais (como cosmovisões, crenças, símbolos de uma diversidade de povos) que a diversidade gera para a qualidade de vida (BPBES 2018; SPA 2021). Historicamente, os co-

nhcimentos tradicionais dos povos indígenas, seus territórios e sua população foram afetados por distintos conflitos. Os riscos continuam em virtude de vários fatores: primeiro pela colonização, seguido pelo cientificismo e perseguição espiritual, e, mais recentemente, pelo capitalismo global e atuais paradigmas que sustentam os modelos de desenvolvimento e conservação (Gómez-Baggethun, 2021). Atualmente, as diferenças entre o conhecimento acadêmico e os modos de ver e habitar o mundo dos povos originários nos fazem refletir sobre a importância de a universidade dialogar com diferentes sistemas de conhecimento para inclusão dos povos indígenas e para gerar novos conhecimentos capazes de lidar com as questões contemporâneas, como, por exemplo, a crise climática. O desafio que se coloca para as universidades brasileiras é “possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas” (Baniwa 2013, p. 2).

Deste modo, nosso objetivo aqui é fornecer um panorama do atual estado, desafios e potenciais soluções relativos à inclusão, acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. O enfoque do nosso trabalho é o contexto brasileiro, e utilizamos o exemplo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como ponto focal para articulação empírica de como esses desafios se dão e quais são os potenciais caminhos para soluções centradas nas experiências vividas, percepções e demandas dos estudantes indígenas. Especificamente, as questões que fomentam e guiam este trabalho são: (i) Qual é o atual panorama da inclusão, acesso e permanência de indígenas na Universidade do Estado do Amazonas (UEA)? (ii) De que forma a UEA pode aprimorar suas estratégias de inclusão, acesso e permanência indígena no ensino superior? Para embasar as nossas contribuições, também utilizamos experiências de outras universidades e países na América Latina a fim de discutir a problemática.

Importante destacar que nós, autores e autoras deste trabalho, somos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e não somos indígenas. Somos motivados a dialogar sobre a temática por nos sentirmos sensibilizados com a situação dos povos originários quando se trata de acessar e permanecer na universidade (Quadro 1). Apresentamos um recorte sobre o tema em questão que não pretende, de forma alguma, esgotar a abordagem, ou seja, trata-se de uma perspectiva em meio a tantas outras possíveis. Reconhecemos a importância e a necessidade de resignificação das formas de produção do conhecimento científico e da estrutura das universidades, de modo a ampliar a inclusão, o acesso e a permanência de estudantes indígenas que desejam cursar o ensino superior. Além disso, acreditamos que o conhecimento científico acadêmico pode se fortalecer ao se aproximar dos conhecimentos dos povos indígenas.

Quadro 1 – Declaração de posicionamento do grupo de coautores(as)

Somos um grupo de pesquisadoras e pesquisadores latinos (Brasil e México) desenvolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão na Amazônia brasileira. Somos doutorandos, pós-doutorandos, professores do ensino básico e professores universitários atuando em diversas disciplinas, incluindo educação ambiental, direito, comunicação, ecologia, sustentabilidade e antropologia. Somos um grupo de não-indígenas com experiência de trabalho em parceria com pessoas indígenas. Nosso interesse na temática de inclusão, acesso e permanência de estudantes indígenas surge da nossa experiência no ensino universitário, em que observamos uma sub-representação de estudantes indígenas nas instituições a que somos afiliados. Especificamente, duas coautoras são professoras universitárias que trabalham diretamente com estudantes e movimentos indígenas na Universidade do Estado do Amazonas e na Universidade Federal de Rondônia.

Método

Uma revisão visa sintetizar informações e conhecimentos que já existem sobre determinado tópico (Toronto 2020). Há diversos tipos de revisão (Grant & Booth 2009), sendo que as mais comuns são a narrativa, a sistemática e a integrativa (Whittemore *et al.* 2014). Neste trabalho, lançamos mão de uma revisão integrativa para dar um panorama do tema, utilizando as perguntas de pesquisa como norteadoras para as nossas buscas. A revisão integrativa permite uma compreensão mais ampla de um assunto (Broome, 1993), pois o método possibilita a identificação de diversos tipos de materiais (Soares *et al.* 2014). A amostragem pode ser composta por conhecimentos empíricos e/ou científicos; no presente estudo utilizamos cartas, vídeos, entrevistas e artigos científicos.

Esse tipo de metodologia pode ser colocado em prática a partir de seis fases (Souza *et al.* 2010; Whittemore & Knafel 2005):

1. **Pergunta norteadora.** Nesta etapa, o problema de pesquisa e o objetivo são definidos. As questões disparadoras no nosso caso foram: (i) Qual é o atual panorama de inclusão, acesso e permanência de indígenas na UEA? (ii) De que forma a Universidade do Estado do Amazonas pode aprimorar suas estratégias de inclusão, acesso e permanência indígena no ensino superior?
2. **Amostra de literatura.** Neste segundo momento, os tipos de dados, bem como os critérios de inclusão e exclusão de materiais de consulta, são delineados. Para ter uma visão holística a respeito do tema proposto, foram realizadas buscas nas plataformas Google e Google Acadê-

mico com foco nas seguintes palavras-chave: "estudante", "indígena", "universidade" e "Universidade do Estado do Amazonas". As palavras foram usadas de modo a possibilitar variações (por exemplo, versões no singular e plural da mesma palavra). A partir dos trabalhos encontrados, também realizamos uma amostragem bola de neve: caso as fontes encontradas citassem outros trabalhos que julgássemos pertinentes, eles também seriam incluídos na amostra. As buscas não se concentraram em fontes acadêmicas apenas, pois, em virtude do tema definido, são fundamentais os discursos indígenas. Diante disso, entrevistas, cartas e vídeos disponíveis na plataforma YouTube, de autoria ou com participação de estudantes indígenas, também foram considerados como fontes, assim como a busca nas fontes de dados da UEA disponíveis no site oficial. Especificamente para encontrarmos notícias sobre o tópico, realizamos uma busca também no portal de jornalismo Amazônia Real (Lima 2019).

3. **Coleta de dados.** Em posse do material, a terceira etapa compreende a seleção das informações relevantes. No presente caso, focamos em informações e dados sobre o acesso e permanência de indígenas nas universidades, depoimentos de indígenas em que revelam seus anseios sobre sua condição no ensino superior e casos de sucesso de indígenas na universidade no contexto da América Latina. Os documentos foram selecionados para inclusão e exclusão de coleta de dados, se tivessem discursos diretos dos indígenas (Mendes *et al.* 2008).
4. **Análise crítica.** Nesta etapa, os dados coletados são sintetizados e analisados criticamente. Os resultados foram agrupados em cinco categorias: (i) Acesso à universidade; (ii) Permanência; (iii) Discriminação contra estudantes indígenas no ambiente universitário; (iv) O conhecimento indígena e tradicional no contexto universitário; (v) Reivindicações do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) para inclusão, acesso e permanência na UEA. As categorias foram criadas após leitura flutuante dos resultados coletados e identificação das temáticas emergentes.
5. **Discussão dos resultados.** Nesta fase, as informações são problematizadas. No presente estudo, lacunas são identificadas e propostas de melhorias são delineadas para a construção de uma educação superior mais inclusiva para os indígenas. Soma-se a isto uma discussão pautada na identificação de semelhanças e diferenças da UEA em relação a outras universidades latinas e brasileiras, tendo em vista certas políticas educacionais.

6. **Apresentação da revisão integrativa.** Por fim, a sexta etapa compreende a divulgação dos resultados da pesquisa. Um resumo do que foi identificado e as propostas sugeridas são sintetizados no presente texto e em uma charge (que utiliza o desenho como linguagem global e possui apelo crítico) (Silva 2008). Ambos os recursos comunicacionais têm potencial para gerar uma mobilização social em prol da melhoria da educação superior indígena.

1. *Área de estudo – A Universidade do Estado do Amazonas (UEA): desafios relacionados à inclusão, acesso e permanência enfrentados pelos estudantes indígenas*

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) iniciou suas atividades acadêmicas em 2001. Por ser uma universidade pública estadual, a UEA é mantida pelo governo do Estado do Amazonas e financiada através de um sistema atrelado ao faturamento do Polo Industrial de Manaus (também conhecido como Zona Franca de Manaus). Atualmente, possui cerca de 25 mil estudantes (de graduação e pós-graduação) e oferece 286 cursos de graduação, 64 de especialização, 15 de mestrado e 5 de doutorado. A UEA é a maior universidade multicampi do Brasil, com unidades distribuídas pelos diversos municípios do estado (Figura 2). É possível, assim, constatar o relevante papel da UEA na interiorização do ensino de nível superior no Amazonas. De acordo com Sabino *et al.* (2022), a chegada da UEA a diversas localidades estimulou o desenvolvimento intelectual e socioeconômico, além de ampliar os horizontes da população.

O processo de interiorização também contou com a adoção de múltiplas estratégias de ensino. Costa e Oliveira (2011) descrevem as modalidades de ensino adotadas pela UEA, incluindo: o ensino presencial tradicional; o sistema de ensino presencial modular, no qual os professores se deslocam até os municípios para cumprir a carga horária em determinados meses do ano; e o sistema de ensino presencial mediado por tecnologia, no qual as aulas são transmitidas ao vivo, via satélite, para diversos municípios e cada sala de aula conta com professor assistente presente. A aplicação de diversas estratégias para aumentar a abrangência de acesso ao nível superior demonstra como a UEA “transformou o Estado do Amazonas em uma grande sala de aula” (Costa & Oliveira 2011, p. 40). Deste modo, é possível comprovar o relevante papel da universidade para o Estado do Amazonas como um todo.

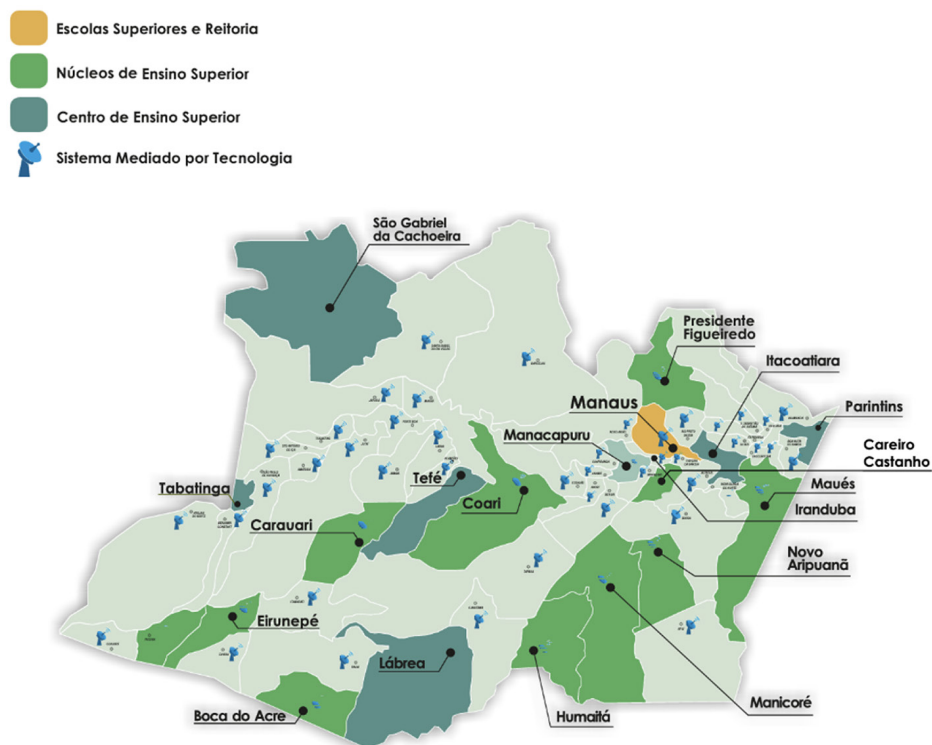


Figura 2 Abrangência da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no Estado do Amazonas, Brasil. A UEA conta com diferentes unidades e infraestruturas (escolas, núcleos, centros e sistemas mediados por tecnologia) e modelos de ensino, pesquisa e extensão em diversas cidades amazonenses. *Fonte:* Manual do Estudante da UEA (2020).

A missão da UEA é “promover a educação, construir o conhecimento científico e fomentar a inovação tecnológica para atender às demandas e se integrar à sociedade de forma a superar o desafio de desenvolver a Amazônia com sustentabilidade”, tendo por base os valores de respeito, justiça, liberdade, inovação, responsabilidade social, cidadania, valorização dos servidores, docentes e colaboradores (UEA 2020). Deste modo, inferimos que a missão da UEA necessariamente abrange a inclusão e valorização dos conhecimentos tradicionais, associadas ao acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade. Vale ressaltar que, embora nosso trabalho enfoque os estudantes indígenas, esta missão também passa pela presença e inclusão de professores e servidores indígenas na universidade. Professores indígenas como Gilson Ipaxi’awya Tapirapé, na Universidade Federal de Goiás (UFG), Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e Almires Martins

Machado, na Universidade Federal do Pará (UFPA), são alguns líderes que atuam na interface entre conhecimentos indígenas e acadêmicos. Portanto, entendemos a relação entre indígenas e universidade como uma via de mão dupla, em que ambos podem se beneficiar, gerando mudanças positivas para a educação e para a sociedade como um todo. Reportagem de Lima (2019), publicada no portal de jornalismo investigativo Amazônia Real, exemplifica o significado da universidade para um estudante indígena da UEA:

“Quando a gente entra na universidade pública, a gente não entra por nós mesmos. Não é um indivíduo, é um coletivo, é um povo. A gente está representando, além do ser individual, a família, o nosso clã, nossa etnia, o nosso povo, e o local de onde a gente veio. Então, eles esperam isso da gente, esperam esse retorno. A família apoia essa questão de ter um parente na universidade. É gratificante” (universitário indígena citado por Lima 2019).

Baniwa (2013) reforça o desafio do ingresso individual na universidade, uma vez que o sistema cultural e de direitos indígenas se pauta numa perspectiva coletiva, como apontado pelo universitário acima. Porém, destaca-se neste momento que o impacto social de ingresso de um estudante indígena é alto em virtude de sua representatividade perante seu povo.

Partindo da premissa de que a UEA é uma agente de mudança positiva no estado do Amazonas, mas que ainda precisa superar diversos desafios para efetiva valorização do conhecimento tradicional e inclusão de estudantes indígenas, trazemos nas próximas seções (Resultados e Discussões) um panorama da atual situação dos estudantes indígenas, com foco nas principais dificuldades. A partir da identificação e discussão dos desafios, propomos algumas estratégias, inspiradas em histórias de sucesso advindas de experiências relatadas na literatura, como potenciais soluções para alguns dos problemas identificados.

Resultados e discussões

2. Acesso à universidade

O Amazonas é o estado com a maior população indígena do Brasil. De acordo com o censo de 2010, mais de 180 mil indígenas habitam o estado, totalizando cerca de 20% daquela população total no país (IBGE 2010). Embora a UEA tenha sido criada em 2001, o primeiro registro de estudantes indígenas

matriculados só ocorreu em 2006, quando três estudantes indígenas ingressaram na universidade. É possível que tal fato esteja associado à promulgação da Lei nº 2.894/2004, também conhecida como “Lei de Cotas da UEA”. Essa lei estadual institui diretrizes para o oferecimento de vagas em concursos vestibulares oferecidos pela UEA e fixa que a porcentagem de vagas disponibilizadas a estudantes indígenas deve ser no mínimo igual ao percentual de população indígena no estado. A Lei de Cotas da UEA estabelece dez grupos diferentes de acesso, com base em critérios de tempo de escola pública, territorial e étnico, sendo o grupo 10 relacionado aos indígenas. Além da disposição de vagas, a lei também determina que a universidade deverá “oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos” (Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas 2004). É válido ressaltar os questionamentos no que tange ao direcionamento de vagas de acordo com o percentual populacional. Por exemplo, Baniwa (2013) propõe que tal critério seja fundamentado “na existência sociocultural e na contribuição histórica para a formação do Estado brasileiro” (p. 3). Deste modo, o autor sugere que, quando a cota indígena for considerada inviável em virtude do baixo coeficiente demográfico em determinado estado ou região, que seja destinada uma cota mínima de uma vaga para os povos existentes naqueles estados.

O ingresso na UEA se dá majoritariamente através do tradicional vestibular, sendo o exame aplicado anualmente em todas as cidades do estado. A outra via de ingresso é o Sistema de Ingresso Seriado (SIS), no qual discentes do ensino médio realizam provas anuais durante os três anos de escola e seu desempenho é avaliado tendo em vista cada série. Em menor proporção, também é possível o ingresso através de transferência interna ou a partir de outras instituições de ensino (UEA 2020).

O artigo 5º, § 2º, da Lei de Cotas da UEA estabelece que o processo de seleção para o preenchimento de vagas destinadas aos estudantes indígenas seja estabelecido pela própria UEA. Entretanto, a universidade não conta com sistemas alternativos de ingresso focados nesses estudantes. Já outras universidades brasileiras adotam o vestibular indígena. No Estado de São Paulo, por exemplo, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) oferecem um vestibular indígena unificado, constituído por uma prova especialmente direcionada para esses estudantes que é aplicada em municípios com destacável população indígena, incluindo cidades no Amazonas, como São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Manaus (Sangion 2022). Outro exemplo é o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, processo

seletivo que engloba oito universidades públicas do estado e que seleciona exclusivamente estudantes de comunidades indígenas situadas no Paraná (Unespar 2022). A demanda pela adoção de um vestibular voltado para os indígenas é compartilhada por um estudante indígena entrevistado por Estácio (2011):

“O ingresso deveria ocorrer de maneira diferente do que ocorre hoje. E isso a Universidade (UEA) tem de pensar. Inclusive fazer a prova (ou até mesmo o vestibular) em língua indígena. Porque muitos compreendem melhor as suas línguas do que até mesmo o português. Seria interessante ter esta opção que hoje não tem” (universitário indígena citado por Estácio 2011, p. 151).

Segundo o site oficial da UEA, a instituição oferece dois cursos com enfoque indígena, em formato de oferta especial, criados para atender a uma demanda específica, são eles: (i) Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões com sete habilitações (Língua Indígena Ticuna, Língua Portuguesa e Literatura e Espanhol; Língua Indígena Kokama, Língua Portuguesa e Literatura e Espanhol; Artes e Educação Física, Biologia e Química; Física e Matemática; História e Geografia; Antropologia, Sociologia e Filosofia); e (ii) Pedagogia Intercultural Indígena.

O curso de Licenciatura para Professoras Indígenas do Alto Solimões teve início em 2009 e teve por foco os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visando à formação de profissionais que atuem tanto lecionando como na gestão escolar da educação indígena nos municípios de Tabatinga, Benjamim Constant, Atalaia do Norte, Santo Antônio do Içá, Amaturá, São Paulo de Olivença e Tonantins. Esse curso foi criado com o apoio do Programa de Formação do Magistério Indígena (Proind).

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena visa à formação de professores para atuarem na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar. O curso é oferecido na modalidade presencial modular, caracterizada pelo deslocamento de professores(as) para os municípios para o cumprimento de carga horária da disciplina, assim como interações mediadas pela tecnologia. O curso foi ofertado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), um plano emergencial de formação de professores financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 2014.

No dia 30/06/2023, foi publicado, no site da UEA, o edital 079/2023, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, voltado exclusivamente aos indí-

genas, a ser realizado nas seguintes localidades: em Boca do Acre no Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre – NESBCA/UEA, atendendo aos municípios de Boca do Acre e Pauini; em Parintins, no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UE, atendendo aos municípios de Parintins, Barreirinha, Itacotiara, Maués e Nhamundá; e em Tefé, no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA, atendendo aos municípios de Tefé, Marãã, Alvarães, Uarini, Japurá e Juruá. A seleção seria realizada mediante análise de currículo. O curso é fruto de uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc – AM) e com movimentos indígenas.

Apesar dos esforços mencionados, o número de alunos indígenas na UEA ainda é pequeno se comparado ao número de estudantes na UEA (Figura 3A). É possível notar que, no ano de 2021, 2.444 vagas foram preenchidas através do vestibular como um todo, mas apenas 69 (2,8%) dessas vagas foram ocupadas por estudantes indígenas (Figura 3A). Entretanto, o preenchimento da vaga se refere exclusivamente à aprovação no vestibular e não está atrelado à realização da matrícula. Por exemplo, analisando o ano de 2006, 173 vagas exclusivas para indígenas foram ofertadas, 88 foram preenchidas, mas apenas três indígenas efetuaram a matrícula (Figura 3A e 3B). Ainda, mesmo com matrícula efetuada, o percentual de evasão de alunos indígenas por desistência ou abandono do curso soma 37,5% das vagas preenchidas entre o período de 2013 e 2021 (Figura 3C). Nota-se também que os primeiros alunos indígenas se matricularam em 2006, mas as primeiras diplomações só ocorreram em 2014. Destacamos que os dados de desligamento por abandono ou evasão por desistência são aqui apresentados de maneira inédita, uma vez que não estão disponibilizados publicamente (Figura 3C). O presente estudo obteve acesso aos dados através de um processo oficial de solicitação de dados junto à UEA (processo nº 01.02.011304.005260/2023-66).

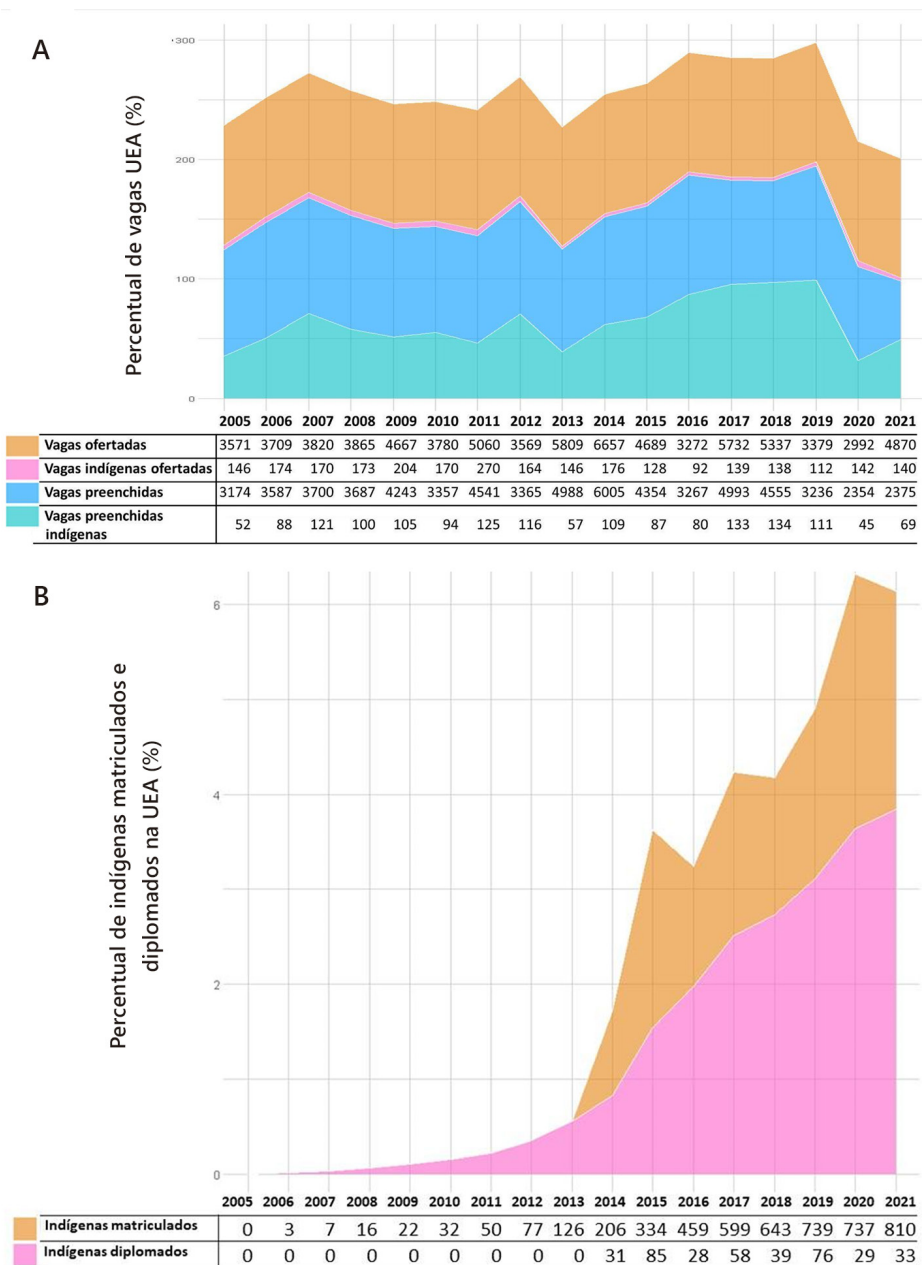


Figura 3 Percentual de vagas na Universidade do Estado do Amazonas, comparando-se estudantes não-indígenas e indígenas. A) Percentagem de vagas ofertadas para indígenas e vagas preenchidas por indígenas em relação ao total de vagas ofertadas e preenchidas; B) Percentagem de vagas de matriculados e diplomados indígenas em relação ao total de matriculados e diplomados como um todo na universidade. (Continua).

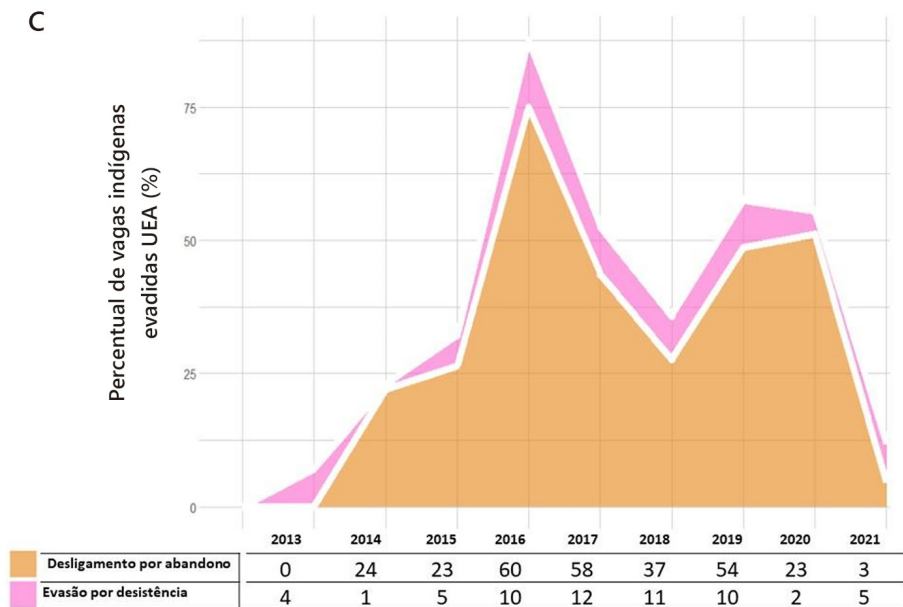


Figura 3 (Continuação). C) Porcentagem de evasão de alunos indígenas por abandono e desistência em relação ao total de indígenas matriculados na universidade. As tabelas representam o número absoluto de vagas ofertadas, diplomadas e matriculadas na Universidade do Estado do Amazonas. (Fonte: UEA em números, 2022; Processo interno nº 01.02.011304.005260/2023-66.)

Dentre os desafios relacionados à efetivação de matrículas, estão os processos burocráticos existentes na universidade. Na UEA, a efetivação da matrícula está atrelada à apresentação do Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Índios (RANI), um documento expedido pela Funai (Estácio 2015). Tal exigência está relacionada à Lei de Cotas da UEA, que institui como indígena apenas aquele que for formalmente reconhecido por instituições formais. Este processo reafirma uma relação de “tutela” entre o Estado e as comunidades indígenas, caracterizando-se como uma prática com raízes coloniais que acresce barreiras ao acesso à universidade (Estácio 2015; Machado 2017). Tal perspectiva é corroborada por estudante indígena que relata:

“Sempre fui índio, mas, quando me inscrevi para o vestibular da UEA e fui aprovado, aí tive que tirar o registro da Funai, isso a UEA exigia. Mas índio, eu sempre fui. Não foi o registro da Funai que me fez índio. Pois, como falei, eu já era índio, sempre fui, desde que nasci” (universitário indígena citado por Estácio 2011, p. 155).

Destaca-se que, para matrícula no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, é solicitado o RANI ou Declaração da Comunidade Indígena sobre a condição étnica do(a) candidato(a) que assegure seu pertencimento à aldeia, assinada por dois/duas representantes da comunidade (cacique(as), anciãos(as), dentre outras lideranças indígenas da comunidade), com número de identidade e endereço (itens 5.1.3 e 5.1.4 do edital 79/2023). A criação de cursos específicos para a população indígena avança em diversas questões e é resultado da luta e pressão social dos movimentos indígenas junto ao poder público. Em comunicação pessoal com o coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (edital 079/2023), o mesmo destacou a importância e envolvimento do Movimento Indígena durante todo o processo de negociação e criação do curso, trazendo as demandas de cada território e propondo a criação de instrumentos que fomentem a permanência, como periodicidade das aulas, local das aulas e bolsas-auxílio. Ressalta-se, portanto, que o ingresso na universidade é apenas o primeiro passo; em seguida, surge o desafio da permanência e conclusão do curso, como apontado nos dados sobre o alto grau de evasão (Figura 3C).

2.1 Permanência

Baniwa (2013) enfatiza a importância da ampliação dos conceitos das políticas afirmativas, superando a perspectiva de ingresso e propondo ações para a permanência efetiva, uma vez que a ausência de políticas de permanência amplia o abismo sócio-cosmocultural (Machado 2007). Deste modo, após o ingresso na universidade, os desafios dos indígenas se modificam, mas continuam. Entrevistas realizadas por Estácio (2015) exemplificam a realidade dos estudantes. Em um dos relatos, a seguinte situação é descrita:

“As quotas da UEA favorecem apenas a entrada, e aí depois você se vire para permanecer. Não tem apoio de nada. Não existe nenhum acompanhamento. Ninguém chega perguntando: ‘Como é que está indo? Como é que está o ensino? Quais são as suas dificuldades?’ Não tem nada disso. Quando eu tive dificuldades financeiras, pois não tinha dinheiro para o transporte, para xerox, aí eu tive de parar de estudar. Isso porque ninguém me ajudou, nem Funai, nem UEA. Meu marido também estudava, aí eu decidi parar por um tempo para ele terminar os estudos dele. Mas agora eu voltei a estudar, e não importa quanto tempo eu vou levar, mas eu vou pra faculdade” (universitária indígena citada por Estácio 2015, p. 7-8).

Essa fala ressalta dois dos principais desafios à permanência: a falta de recursos financeiros e a falta de acompanhamento pedagógico e psicológico do estudante por parte da universidade, também apontado por Baniwa (2013) e Luciano & Amaral (2021) como centrais para a continuidade.

A UEA tem um Programa de Assistência Estudantil que envolve seis modalidades: Casa do Estudante (moradia estudantil); Auxílio Transporte; Auxílio Material (didático/pedagógico); Auxílio Socioeconômico; Alimentação (restaurantes universitários); e Auxílio Creche. Somam-se a eles o Espaço de Atendimento Psicossocial (Epsico) direcionado à saúde psicológica dos universitários. Os estudantes indígenas têm acesso aos programas, como os demais estudantes universitários, porém não identificamos propostas direcionadas para os indígenas, com profissionais qualificados para atuar junto a este público específico.

A carência de recursos, suporte e acompanhamento se soma aos desafios relacionados às diferenças culturais, conforme um dos estudantes retrata a seguir:

“Eu vim do interior e não tenho família aqui na cidade (Manaus). E mais, não sabia que aqui precisava de dinheiro todo dia. Até para ir estudar, para pagar o ônibus. Então tive que trabalhar para poder viver aqui, e o horário do meu trabalho é o mesmo do meu curso. Então, entre trabalhar e estudar, eu tive, quero dizer, tenho que trabalhar” (universitário indígena citado por Estácio 2015, p. 7).

O relato acima exemplifica como a falta de recursos financeiros e materiais, juntamente com as especificidades culturais do modo de vida urbano, influenciam a permanência do estudante indígena na universidade. Em muitos casos, os desafios enfrentados são tais que resultam no abandono, evasão e/ou desistência (Machado 2007; Baniwa 2013; MEIAM 2019; Luciano *et al.* 2021). Embora o problema seja sistêmico e persistente, algumas iniciativas ilustram mecanismos institucionais que oferecem um respaldo maior à permanência do estudante indígena no ensino superior.

Nas universidades do Paraná, após o ingresso no ensino superior mediante o Vestibular dos Povos Indígenas, o estudante passa a ser acompanhado pela Comissão Universidade para o Índio (CUIA) (Krainski *et al.* 2022). Tal comissão foi criada em 2004 e objetiva o desenvolvimento de ações integradas que colaborem para o acesso, permanência e conclusão dos cursos de graduação. Krainski *et al.* (2022) relatam que a comissão contribui para a inclusão, acompanhamento e permanência, através de ações para a visibilização do estudante indígena na universidade, assim como o fornecimento de bolsas.

Em fevereiro de 2023, a Universidade Estadual de Campinas, em resposta a uma demanda e mobilização do Coletivo Indígena da Unicamp, anunciou a criação de um grupo de trabalho para o aperfeiçoamento de medidas de acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade. Entre as diversas demandas que são requeridas pelo Coletivo para fomentar a permanência, incluem-se a contratação de profissionais de saúde indígena, principalmente focados na saúde mental; reajuste no valor das bolsas de permanência; criação de espaços para convívio acadêmico e cultural; assim como a contratação de professores e pesquisadores indígenas. Tais políticas educacionais sugerem possíveis caminhos institucionais para os modelos de governança universitária que podem ser potencialmente aplicáveis à permanência indígena na UEA (Nunes 2023).

2.2 Discriminação de estudantes indígenas no ambiente universitário

O preconceito, a discriminação, a violência física e simbólica, os maus-tratos, a omissão ou a restrição de direitos são manifestações do racismo contra povos indígenas (Machado 2007; Machado 2017; Troquez 2022). O racismo é um problema sistêmico, que apresenta certas especificidades no contexto universitário. Por exemplo, conforme discutido nas seções anteriores, a carência de políticas de apoio financeiro focadas nos estudantes indígenas é uma manifestação do racismo. Nesta seção, destacamos um tipo específico de manifestação do racismo contra povos indígenas, neste caso, os relatos de discriminação identificados em nossa revisão. Destaca-se que o racismo estrutural é apontado como um dos motivos da evasão escolar dos indígenas universitários (Baniwa 2019; Luciano *et. al.* 2021).

Na UEA, estudantes indígenas relatam que são discriminados por possuírem nomes indígenas e não usarem o português como primeira língua. Muitas vezes, estudantes têm receio de ser identificados como indígenas. De fato, um estudante diz acreditar que “a universidade parece não estar pronta para o novo, para o diferente, nem para a riqueza dos povos indígenas” (entrevista realizada por Melo 2019). Outro estudante oferece um relato de sua experiência:

“A pressão era grande, principalmente por conta do sobrenome, porque as pessoas já identificavam logo que eu era indígena. Outra coisa que identificavam era por conta do linguajar. Hoje, eu já falo português melhor do que falava antes, o preconceito era grande; e sofria ameaças também, eu e os meus irmãos” (universitário indígena entrevistado por Lima 2019).

Também são relatados casos de exclusão por parte de outros alunos:

“Eu senti o preconceito na pele. Eu vivenciei isso de cara, logo na realização de um dos primeiros trabalhos em grupo. O professor dividiu a sala em grupos, por fila, e o meu grupo marcou para a realização do trabalho, fez o trabalho e me excluiu. Na data da entrega, verifiquei que meu nome não estava na lista. Então, falei para o professor que respeitava muito os colegas e que o grupo que eu tinha ficado havia me excluído do trabalho. E, assim, solicitei uma nova data para que eu realizasse sozinho o trabalho. Então, você tem que se impor, senão você não é respeitado” (universitário indígena entrevistado por Estácio 2011, p. 124).

Deste modo, nota-se a necessidade de abordagens antirracistas que identifiquem a discriminação a partir das experiências vividas pelos estudantes e proponham soluções. Abordagens antirracistas se embasam no reconhecimento das relações de poder que estruturam a nossa sociedade com o objetivo de identificar, contestar e mudar os valores, estruturas e comportamentos que perpetuam o racismo e outras formas de opressão (Dei 2005). Um projeto de educação embasado em uma perspectiva antirracista pode contribuir para a visibilização da questão e propor práticas e medidas que mitiguem o problema (Troquez 2022). Embora se trate de uma questão sistêmica, os esforços de outras instituições apontam possíveis caminhos para a mitigação do racismo contra indígenas no contexto universitário. Por exemplo, a Universidade Federal do Oeste do Pará possui um manual intitulado *Racismo na universidade? Orientações para a igualdade étnico-racial e superação do racismo*, que descreve como identificar casos de racismo e os mecanismos institucionais para efetuar denúncias aos órgãos competentes universitários (Ufopa 2017). De acordo com Peixoto (2017), a publicação desse manual ocorreu após mobilização dos estudantes indígenas, que denunciaram casos de discriminação. Embora a publicação de um manual não necessariamente implique mudanças de comportamento e nas estruturas, a mobilização dos estudantes indígenas diante da discriminação dá visibilidade ao problema e propicia o debate, a valorização da temática e a criação de espaços antirracistas e fomentadores de práticas decoloniais (Peixoto 2017).

2.3 O conhecimento indígena e tradicional no contexto universitário

Os modelos de educação adotados nos países da América Latina como um todo são influenciados por paradigmas ocidentais de modernidade e desenvolvimento, nos quais a diversidade multicultural não é valorizada e o acesso à

educação se dá de maneira desigual entre pessoas de diferentes etnias e posições socioeconômicas (Nájera-Castellanos *et al.* 2018; Mato 2011). No ensino de nível superior, o foco é majoritariamente o conhecimento de caráter científico, e outros sistemas de conhecimento, como o conhecimento indígena e tradicional, não são reconhecidos ou não são discutidos (Baniwa 2019). No contexto da UEA, observa-se quão desafiador é reconhecer e integrar os saberes dos estudantes indígenas no ensino, pesquisa e extensão (Estácio 2011). Tal dificuldade é ressaltada nas seguintes falas de estudantes indígenas da UEA:

“Quando você entra na universidade, ela nos torna invisíveis; ela não tem um currículo transversal, que dialogue com os nossos saberes. E na UEA especificamente, na qual eu estudo, você tem uma disciplina com 60 horas, falando da questão indígena no estado, que tem a maior população indígena, mas não tem esse olhar dos nossos conhecimentos. Então, estar dentro desses espaços é você se apartar dos seus conhecimentos, dos seus valores, dos seus costumes” (universitário indígena entrevistado por Lima 2019).

“Só não estou gostando de algumas disciplinas, como a de História, que não tem nada a ver com nós, indígenas. Apenas com os brancos. Todas as disciplinas da faculdade deveriam se voltar um pouco para os indígenas daqui. Para a nossa realidade. Utilizando os nossos conhecimentos e também aquilo que a gente sabe. Porque muito do que está nos textos da professora não é nossa realidade, não é a nossa verdade. E a gente não tem espaço para falar, porque só pode falar o que está no texto” (universitário indígena entrevistado por Estácio 2011, p. 172).

Evidencia-se, portanto, que as questões relacionadas à permanência do estudante indígena na universidade estão atreladas à inclusão de seus saberes, considerando-se também que o português não é a primeira língua de muitos deles, conforme relata um estudante:

“Aqui na UEA, a universidade aceita nós índios nos cursos, e os professores querem que a gente fale bem e domine o português. E, assim, eu não me saio muito bem. Mas, se aceitasse eu usar a minha língua, com certeza, eu me sairia melhor. Mas os professores não aceitam, porque dizem que não vão entender. Mas eu posso não entender os textos deles. E isso, eu não aceito. Isso para mim não é fácil” (universitário indígena entrevistado por Estácio 2011, p. 172).

Na América Latina como um todo, existem propostas de educação intercultural, ou educação intercultural bilíngue, em universidades, que objetivam a inclusão dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que consideram as singularidades e diversidade desses grupos (Mato 2011; Corbetta 2021). A educação intercultural é uma perspectiva anti-hegemônica que toma o multiculturalismo como ponto de partida para o ensino, pesquisa e extensão, prezando pelo reconhecimento, respeito e convivência com a diferença nos ambientes universitários. A ideia da interculturalidade na universidade tem sido difundida nos últimos anos, mas pouco tem sido praticada e vivenciada além dos debates em grupos restritos (Baniwa 2019).

De modo a concretizar uma perspectiva intercultural na UEA, alguns autores sugerem certas diretrizes para efetivamente praticá-la. Em uma revisão sobre o estado da arte da educação intercultural, Corbetta (2021) traz as seguintes recomendações para melhorá-la na América Latina: (1) aumentar e reportar anualmente o orçamento alocado para a educação intercultural; (2) formação inicial e contínua de docentes em educação bilíngue; (3) promover pesquisas em línguas e saberes indígenas; (4) definir currículos que incorporem a pluralidade de conhecimentos e epistemologias; (5) criação de materiais didáticos inclusivos; (6) formação de mães e pais que demandem educação de acordo com sua língua e cultura; e, finalmente, (7) participação dos povos indígenas na concepção, planejamento, monitoramento e avaliação das políticas associadas à educação intercultural. Paralelamente, autores indígenas, como Baniwa (2019), propõem que, para diminuir a dominância dos pensamentos etnocêntricos, deve-se levar em consideração o campo da espiritualidade dos povos originários, que vem da natureza e nela está referenciada. Tais sugestões são relevantes para que as universidades interculturais não se tornem espaços de homogeneização e assimilação cultural dos povos indígenas (Mato 2011).

A própria experiência da UEA de realização de Cursos Interculturais pode e deve fomentar uma reflexão institucional para o aprimoramento do ensino superior regular de modo a fortalecer a inclusão, o acesso e a permanência dos estudantes indígenas. No caso da realização do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (edital 79/2023), foram previstos diversos instrumentos para garantir a permanência: realização do curso próximo ao território indígena, bolsas de auxílio financeiro, aulas modulares e plano pedagógico-intercultural que mantém diálogos com os conhecimentos tradicionais. Por fim, aponta-se que, para ser verdadeiramente transformadora, a educação intercultural requer uma abordagem que atue em sinergia com reivindicações e melhorias dos direitos

sociais, econômicos, políticos, civis, culturais, cosmopolíticos e ambientais (Varela & Lapique 2019, Baniwa 2019).

Outra janela de oportunidade para possibilitar diálogos, engajamento com comunidades indígenas e integração de diversos sistemas de conhecimento é por meio da curricularização da extensão. Essa curricularização implica a inserção de atividades extensionistas nos projetos pedagógicos dos cursos universitários, com carga horária definida em suas matrizes curriculares, conforme Resolução 7/2018, que determina o direcionamento de 10% da carga horária dos cursos de graduação para atividades extensionistas. Nesse sentido, trata-se de ações de extensão que envolvam “comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante” (Brasil 2018). O objetivo é incluir grupos externos ao contexto universitário (Arroyo & Rocha 2010), em busca de fomentar a autonomia das comunidades em um relacionamento dialógico com a sociedade, a ser fortalecido e efetivado com criticidade (Freire 2014). O intuito é fortalecer a capacidade de impacto e de transformação social necessários para a atividade extensiva, colaborando com as comunidades tradicionais para a ampliação do exercício de seus direitos constitucionais. Deste modo, práticas e medidas que fomentem a curricularização da extensão de maneira colaborativa entre universidade e comunidades indígenas podem auxiliar no fomento da educação intercultural e na valorização de saberes tradicionais no ensino superior.

2.4 Reivindicações do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) para inclusão, acesso e permanência na UEA

Os estudantes indígenas no Estado do Amazonas são os protagonistas de uma articulação política que exige melhorias das condições relativas à inclusão, acesso e permanência na universidade. O Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) é líder desse movimento que conta com a colaboração de diversas outras organizações indígenas, como a Frente Amazônica de Mobilização em Defesa dos Direitos Indígenas e o Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas, e também não-indígenas, a exemplo da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas. Em agosto de 2019, o MEIAM publicou uma carta que lista suas principais reivindicações para a obtenção de melhorias na UEA (Quadro 2).

Quadro 2 – Trecho da carta de reivindicações do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas visando a melhorias para os acadêmicos indígenas da Universidade do Estado do Amazonas (MEIAM 2019, p. 2-3)

I. Instaurar uma Comissão, com a presença de estudantes indígenas e Organizações Indígenas, para pensar e propor uma política articulada de acesso e de permanência exitosas de estudantes indígenas na UEA;

II. Realização de estudo para a criação e instauração de uma Comissão de Heteroidentificação, com a finalidade de acompanhar o processo de inscrição, matrícula e ingresso de estudantes indígenas pelas quotas étnicas da UEA. Comissão esta que deverá ter, entre os seus integrantes, estudantes indígenas e representantes das Organizações Indígenas do Amazonas;

III. Criação de vaga no Conselho Universitário (CONSUNIV) e no Conselho Curador da Universidade do Estado do Amazonas, para garantir, respectivamente, a presença e a participação tanto dos estudantes indígenas quanto de integrante de Organização Indígena do Estado do Amazonas;

IV. Instauração de uma assessoria indígena, junto ao gabinete do Magnífico Reitor da UEA, para acompanhar, articular e desenvolver ações de acesso e permanência exitosas de estudantes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas, bem como articular e fortalecer o diálogo entre os povos e organizações indígenas e a administração superior da UEA. Reivindicamos que a indicação para esta assessoria seja discutida e encaminhada para a reitoria pelo Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas e nos comprometemos que a referida indicação será discutida junto às Organizações Indígenas do Amazonas.

É possível observar que o foco de tais reivindicações é a criação e ampliação de espaços dentro da estrutura administrativa da universidade, nos quais os próprios estudantes indígenas possam tomar e implementar decisões que influenciam suas vidas. Deste modo, tal posicionamento enfatiza o interesse de partilhar do poder decisório na governança universitária e reforçar a autonomia dos estudantes para determinar quais são seus problemas e quais são as soluções desejadas. As reivindicações, portanto, caracterizam uma mudança de paradigma quando comparado aos modelos históricos que as instituições governamentais brasileiras adotam em relação aos indígenas. A carta do MEIAM pode ser considerada como um manifesto dos povos indígenas, no sentido de trazer à cena seus descontentamentos, soluções e maneiras de articulação que extrapolam os trâmites de gestão tradicionais e fragmentados impostos pelas universidades, demonstrando, assim, seu potencial para gerir aquilo que diz

respeito aos seus povos, sem depender da agenda do Estado. A carta também enfatiza o empoderamento dos estudantes indígenas e um afastamento do modelo de “tutela”. Tal perspectiva se alinha com a busca por autonomia enfatizada por outros movimentos indígenas nacionais (Machado 2017).

Em nossa revisão, não encontramos referências ou dados secundários que discutem possíveis avanços na UEA em relação às reivindicações do MEIAM (2019). Deste modo, o monitoramento de potenciais atendimentos em relação às reivindicações da carta se constitui em uma lacuna de conhecimento. Tal lacuna se destaca como relevante, uma vez que, à medida que progresso seja efetivamente realizado, este processo pode também ser um facilitador de transformação da própria instituição de ensino.

Considerações finais

A questão da inclusão, acesso e permanência de indígenas nas universidades brasileiras – particularmente no contexto da UEA – configura-se como um grande desafio institucional. As dificuldades que se apresentam não devem ser encaradas como um empecilho para a proposição de ações que consigam minimizar a problemática, mas sim como uma oportunidade de a universidade se mobilizar e fazer a diferença no atendimento às singularidades dos indígenas, reafirmando sua missão:

“A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma universidade pública, autônoma em sua política educacional, que tem como missão promover a educação, desenvolver o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região em que está inserida” (UEA 2023).

Acreditamos que este trabalho tem potencial para contribuir com reflexões e ações de indivíduos e coletivos comprometidos com a garantia de inclusão, acesso e permanência dos indígenas nas universidades brasileiras. Nosso público-alvo são os tomadores de decisão em universidades brasileiras, principalmente da UEA, especificamente aqueles que atuam nos seguintes departamentos da instituição: Pró-reitoria de Administração, Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Pró-reitoria de Ensino de Graduação, Pró-reitoria de Interiorização, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-reitoria de Plane-

jamento. De modo a alcançar uma audiência mais ampla, também produzimos a charge como produto que discorre sobre o problema (Figura 1).

Nos atuais moldes da nossa sociedade, os conhecimentos acadêmicos permitem a formação de estudantes indígenas para a ocupação de cargos de tomada de decisão em diversas arenas, incluindo as próprias universidades, potencialmente iniciando um processo de valorização de diversos saberes. A representatividade nesses espaços pode gradualmente preencher os abismos criados pela falta de diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais. O primeiro passo está na não-exclusão, inclusão, acesso e permanência dos indígenas na universidade.

Agradecimentos – Os(as) autores(as) agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo apoio ao projeto “São Paulo School of Advanced Science for a Sustainable and Inclusive Amazonia” (Processo 2022/06028-3) e a todos os professores e colegas que participaram do SPSAS Amazônia e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Agradecemos à direção da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas pelo compartilhamento de dados sobre estudantes indígenas (Processo 01.02.011304.005260/66).

Contribuições dos autores – Todos os autores contribuíram igualmente para a conceitualização, metodologia e redação das versões inicial e final do texto.

Conflitos de interesse – Os autores declaram que não têm conflitos de interesse relacionados à publicação deste manuscrito.

Ética – O presente estudo não envolve seres humanos e/ou ensaios clínicos que deveriam ser aprovados pelo Comitê de Ética Institucional.

Referências bibliográficas

AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T. M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. 2012. **R. bras. Est. pedag.** 93, 818–835.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. 2004. **LEI Nº 2894 de 31/05/2004**: Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. <https://sapl.al.am.leg.br/norma/7349>. Último acesso em: 28/03/2023.

ARROYO, D.; ROCHA, M. 2010. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 131-157.

BANIWA, G. 2013. A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos Pensamento Crítico Larino-Americano - Fórum**, encarte 34, p. 18-21.

- BANIWA, G. 2019. Educação para o manejo do mundo. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v.4: e59074, DOI: 10.5216/racs.v4.59074.
- BERGAMASCHI, M.; DOEBBER, M.; BRITO, P. 2019. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, 99, 37-53.
- BETTIOL, C. A., SOUZA, A. S. D.; LEITE, Y. U. F. Políticas públicas para formação de professores indígenas: direito, problematizações e perspectivas. In: Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Para além da crise global: experiências e antecipações concretas**. p. 1-11. <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/politicas-publicas-para-formacao-de-professores-indigenas-direito-problematizacoes-e-perspectivas.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- BOTELHO, L. L. R., CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. 2011. O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**. v. 5, n. 11, 121-136.
- BROOME, M.E. 1993. Integrative literature reviews for the development of concepts. In B.L. Rogers & K. Knafl (Eds.), **Concept Development in Nursing**, W.B. Saunders Co. 2nd ed., pp. 231-250.
- BPBES. 2018. **1º Diagnóstico Brasileiro de Biodiversidade e serviços ecossistêmicos**. 2018. <https://www.bpbes.net.br/>. Último acesso em: 27/03/ 2023.
- COSTA, S. D. F.; CARNIEL, F. 2022. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais. **Rev. Bras. Educ.** 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270019>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- COSTA, M. G. F.; OLIVEIRA, J. A. 2011. Uma década de interiorização do ensino superior no Estado do Amazonas: relato de caso da Universidade do Estado do Amazonas. **T & C Amazônia**, 9 (20) 25-30.
- DEI, G. J. S. 2005. **Chapter One: Critical Issues in Anti-racist Research Methodologies: An Introduction**. Counterpoints. New York, N.Y., 252, 1-27.
- ESTÁCIO, M. A. F. 2015. **A presença indígena no ensino superior: A experiência da universidade do Estado do Amazonas**. XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis, SC, 2015, p 1-14.
- ESTÁCIO, M. A. F. 2011. As quotas para indígenas na universidade do estado do Amazonas. **Dissertação**. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas.
- FERREIRA, M. A. V., SOARES, V.; CASTRO, T. S. 2021. Alunos indígenas na universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior? **Rev. Exitus**, 11, 01-25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1574>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- GÓMEZ-BAGGETHUN, E. 2021. Is there a future for indigenous and local knowledge? **Journal of Peasant Studies**, v. 49, n. 6., p. 1139-1157. <https://doi.org/10.1080/03066150.2021.1926994>
- GRANT, M. J.; BOOTH, A. 2009. A typology of reviews: an analysis of review types and associated methodologies. **Health Inf Libr J.**, 26:91-108.
- INEP. 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Censo da Educação Superior**. Disponível em :<<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2010. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**.
- KRAINSKI, L. B., KRUEGER, D. A. M., GOITOTO, C. A. G. J. 2022. Somos todos universidade: inclusão e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná. **Conjecturas**, 22(5), 16-29.
- LIMA, J. 2019. **Educação indígena: inclusão requer valorização dos povos da Amazônia nas universidades**. Amazônia Real. <https://amazoniareal.com.br/educacao-indigena-inclusao-requer-valorizacao-dos-povos-da-amazonia-nas-universidades/>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LUNA, W.F., TEIXEIRA, K.C. & LIMA, G.K. 2021. Mapeamento e experiências de indígenas nas escolas médicas federais brasileiras: acesso e políticas de permanência. **Interface - Comun. Saúde Educ**. Botucatu 25. <https://doi.org/10.1590/interface.200621>. Acesso em 23 mar. 2023.
- LUCIANO, G.; AMARAL, W. 2021. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, 10 (2), 13-37.

- MACHADO, A. M. 2017. Movimento indígena ou indígenas em movimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados – MovimentoAção**. Dourados, v. 4, no. 6, p. 165-177, ISSN Eletrônico: 2358-9205
- MACHADO, A. M. 2007. De incapaz a mestrando. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 155-161.
- MACHADO, A. M., BELTRÃO, J. F. 2018. Interculturalizar ou guaranizar a escola? Questão posta ao Brasil plural. In: DE SOUZA LIMA, A.C., FELIPE BELTRÃO, J., LOBO, A., CASTILHO, S., LACERDA, P., OSORIO, P. (Eds.). **A Antropologia e a Esfera Pública no Brasil: Perspectivas e Prospectivas Sobre a Associação Brasileira de Antropologia no Seu 60o Aniversário**. p. 666.
- MATO, D. 2011. Universidades Indígenas de America Latina: Logros, Problemas y Desafíos. **Revista Andaluza de Antropología**. 1, 63-85.
- MOVIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO AMAZONAS. 2019. Carta de Reivindicações (MEIAM).
- MELO, D.; ARAÚJO, L. 2019. **Apesar de relatos de racismo, Ufam não tem registro oficial de casos**. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA). https://adua.org.br/mobile/frame1.php?pagina=noticia.php&ID_ARTIGO=340. Acesso em: 24 mar. 2023.
- MENDES, K. D. S., SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. 2018. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto - Enferm**. 17, 758–764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Último acesso em: 28/03/2023.
- NÁJERA CASTELLANOS A. J., CONSTANTINO AGUILAR M. A., PINTO ROJAS R. R. 2018. La filosofía intercultural, un concepto en deconstrucción y referente descolonizador en los procesos educativos. In: M. Y. Castañeda Seijas. (Ed.). **Debates sobre la vinculación comunitaria**. Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. p. 39-50.
- NUNES, T. 2023. **Unicamp cria Grupo de Trabalho para aperfeiçoar política de permanência indígena**. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/02/15/unicamp-cria-grupo-de-trabalho-para-aperfeicoar-politica-de-permanencia>. Último acesso em: 23/03/2023.
- PAIVA, G. D. S. 2021. Des-construção da identidade indígena. Universidade do Estado do Amazonas. (TCC, Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Amazonas.
- PALANDI, V. et al. 2021. Entre experiências, afetos e vivências interculturais. **Extensão em Revista**, [S.l.], n. 7, ISSN 2525-5347. <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/2294>>. Último acesso em: 25/03/2023.
- UNESPAR. 2022. Edital n.º 001/2022. SIPAD/PROGRAD/NC/UFPR da Chamada Geral do XXI Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=4442>. Último acesso em: 28/03/2023.
- PEIXOTO, K. P. F. 2017. **Racismo contra indígenas: reconhecer é combater**. Ano 21, Vol 28(2). <https://doi.org/10.51359/2525-5223.2017.25363>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- SANGION, J. 2022. **Vestibular indígena 2023 tem recorde de inscritos**. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/12/16/vestibular-indigena-2023-tem-recorde-de-inscritos>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- SANTOS, B. S. 2007. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP (79)**. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Último acesso em: 28/03/2023.
- SILVA, C. R. D.; COSTA, S. L. 2022. Da retomada ao presente: políticas afirmativas para povos indígenas no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, 2022, 237, 4-15.
- SILVA, M. 2008. Charge virtual como gênero jornalístico na difusão da ciência. In: SOUSA, C. M. **Jornalismo científico & desenvolvimento regional: estudos e experiências**. EDUEP, p. 25-36.
- SOARES, C. B, HOGA L. A. K, PEDUZZI, M, SANGALETI, C, YONEKURA T. & SILVA, D. 2014. Integrative review: concepts and methods used in nursing. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 48(2):329–339.
- SPA. 2021. **The Amazon We Want**: Science Panel for the Amazon. <https://www.theamazonwewant.org/>. Acesso em 27 mar. 2023.

- SOUZA, M. T., SILVA, M. D. & CARVALHO, R. 2020. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein**, 8 (1), 102-106.
- TOLEDO, V; BARRERA-BASSOLS, N. 2008. **La Memoria Biocultural**: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Editorial Icaria, Barcelona, España. 233 pp.
- TORONTO, C. E. Overview of the Integrative Review. In: TORONTO, C. E. & REMINGTON, R. A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review. **Switzerland: Springer Nature**, 2020, p. 1-10.
- TROQUEZ, M. C. C. 2022. Racismo contra povos indígenas e educação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p98-112>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA. 2021. **Racismo na universidade?** Orientações para promoção da igualdade étnico-racial e superação do racismo. <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/557d218c1e23b893a231d0cbbd67a829.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS-UEA. **Prosas**. 2023. <https://prosas.com.br/empreendedores/11453-universidade-estadual-do-amazonas-uea>. Acesso em 23 mar. 2023.
- UNESPAR. 2022. Edital 03/2022 - CCCV – XXI - **Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**. Universidade Estadual do Paraná. Paraná. <https://unespar.edu.br/xxi-vestibular-indigena>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- VARELA, D. A.; LAPIQUE, C. 2019. Elementos para la construcción y evaluación de política pública: Contribuciones del Coloquio de las Américas. In: GONZÁLEZ, J. E. (Ed.). **Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay** 2019. Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. p. 206-214.
- WHITTEMORE, R.; CHAO, AJANG, M., MINGES, K. E. & PARK, C. 2014. Methods for knowledge synthesis: An overview. **Heart & Lung**, 43(5), 453–461. <https://doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014>
- WHITTEMORE, R; KNAFL, K. 2005. The integrative review: updated methodology. **J Adv Nurs J Adv Nurs**, 2005 Dec;52(5):546-53. doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

Sobre os autores

Ana Carla Rodrigues é Bióloga, Mestre em Ecologia e Conservação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente, é doutoranda em Diversidade Biológica e Conservação nos Trópicos, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e pesquisadora colaboradora do Instituto Juruá. <https://orcid.org/0000-0002-7687-1502>

Ana María Flores Gutiérrez é Bióloga, formada na Faculdade de Ciências da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), com mestrado e atualmente doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas da UNAM. <https://orcid.org/0000-0002-2808-0511>

André Luiz Giles é Biólogo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP Botucatu), Mestre em botânica pela UNESP-Botucatu. Doutor em ecologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua nas áreas de ecologia aplicada, restauração ecológica e ecologia funcional. <https://orcid.org/0000-0002-1973-400X>

Carolina de Albuquerque é Bacharel em Direito pela Universidade de Mogi das Cruzes, com mestrado em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba e doutorado em Ciências (Ecologia Aplicada) pela Universidade de São Paulo (USP) e em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Docente da Universidade Federal de Rondônia. <https://orcid.org/0000-0001-8383-4972>

José Moisés de Oliveira Silva é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFAL) e Doutorando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). <https://orcid.org/0000-0002-6664-7697>

Juliana de Oliveira Vicentini é Geógrafa pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas, com MBA em Gestão de Projetos pela Universidade de São Paulo (USP), mestrado e doutorado em Ciências (Ecologia Aplicada) pela USP. Atualmente está no segundo pós-doutorando no programa USPSusten da USP. <https://orcid.org/0000-0002-9031-6679>

Rafael Cavalcanti Lembi é Técnico em Meio Ambiente formado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Biólogo (bacharelado e licenciatura) e Mestre em Ecologia formado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é doutorando em Sustentabilidade na Michigan State University, Estados Unidos. <https://orcid.org/0000-0003-2310-2950>

Vivian Battaini é Bióloga pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro). Doutora e Mestre em Ciências – Programa Ecologia Aplicada da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). <https://orcid.org/0000-0003-2231-0010>

