



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5624>

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS: CAMINHOS PARA UMA INTERCULTURALIDADE TRANSFORMADORA

Higher education policies and indigenous peoples: paths towards a transformative interculturality

Políticas de educación superior y pueblos indígenas: caminos hacia una interculturalidad transformadora

Josue Arias Espino¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2782-5536>

E-mail: josue.7.arias@gmail.com

Sandra Soares Della Fonte²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

E-mail: sdellafonte@gmail.com

Resumo: O artigo analisa as políticas de acesso, permanência e conclusão na educação superior para povos indígenas, abordando-as como um reflexo das lutas históricas por inclusão e equidade. Por meio de uma pesquisa teórica, examina-se a influência de políticas neoliberais, que frequentemente promovem a exclusão, em contraste com as políticas públicas voltadas para a democratização da educação superior. O objetivo é destacar a importância da interculturalidade na educação e a necessidade de integrar conhecimentos e perspectivas indígenas aos currículos universitários, de forma a atender à diversidade cultural e fortalecer a justiça social. O estudo aponta que, ao incorporar saberes e modos de aprendizado indígenas, as instituições educacionais podem contribuir para reduzir desigualdades sistêmicas, promovendo um ambiente acadêmico inclusivo e plural. Conclui-se que a implementação de políticas educacionais interculturais é essencial para construir uma sociedade mais equitativa e sustentável, em que as diferenças culturais sejam valorizadas e respeitadas.

Palavras-chave: políticas educacionais; povos indígenas; interculturalidade.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.

Abstract: The article analyzes policies on access, permanence and completion in higher education for indigenous peoples, approaching them as a reflection of historical struggles for inclusion and equity. Through theoretical research, it examines the influence of neoliberal policies, which often promote exclusion, in contrast to public policies aimed at democratizing higher education. The aim is to highlight the importance of interculturality in education and the need to integrate indigenous knowledge and perspectives into university curricula in order to address cultural diversity and strengthen social justice. The study points out that by incorporating indigenous knowledge and ways of learning, educational institutions can contribute to reducing systemic inequalities, promoting an inclusive and plural academic environment. It concludes that the implementation of intercultural educational policies is essential to building a more equitable and sustainable society in which cultural differences are valued and respected.

Keywords: educational policies; indigenous peoples; interculturality.

Resumen: El artículo analiza las políticas de acceso, permanencia y conclusión en la educación superior para los pueblos indígenas, abordándolas como un reflejo de las luchas históricas por la inclusión y la equidad. A través de una investigación teórica, se examina la influencia de las políticas neoliberales, que a menudo promueven la exclusión, en contraste con las políticas públicas orientadas a democratizar la educación superior. El objetivo es resaltar la importancia de la interculturalidad en la educación y la necesidad de integrar los conocimientos y perspectivas indígenas en los currículos universitarios para atender la diversidad cultural y fortalecer la justicia social. El estudio señala que, al incorporar los conocimientos y formas de aprendizaje indígenas, las instituciones educativas pueden contribuir a reducir las desigualdades sistémicas, promoviendo un ambiente académico incluyente y plural. Se concluye que la implementación de políticas educativas interculturales es esencial para construir una sociedad más equitativa y sostenible en la que se valoren y respeten las diferencias culturales.

Palabras clave: políticas educativas; pueblos indígenas; interculturalidad.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de acesso, permanência e conclusão da educação superior por parte dos povos indígenas representam um capítulo importante da luta pela democratização da educação escolar. Na América Latina, o que existe de conquista mais significativa nesse campo são as Universidades Interculturais. Além de incrementar o acesso de grupos sociais historicamente marginalizados, as Universidades Interculturais constituem uma resposta política que, ao levar o respeito e a inclusão a patamares novos e mais profundos, reconstrói a própria forma de viver a universidade. Contudo, como se verá neste artigo, a hegemonia do neoliberalismo na América Latina desde a década de 1990 tem sido uma constante ameaça a essa conquista. Em suas versões mais radicais, orientações neoliberais afunilam a educação escolar de modo a ampliar o abismo entre a educação básica e a superior. Em outros termos, algumas políticas neoliberais atestam que a universidade não é para todos e colidem frontalmente contra projetos como os das Universidades Interculturais. Por seu turno, considerando a reação social à crença de que nem todos teriam mérito ou esforço suficiente para usufruir da educação superior, o próprio neoliberalismo tem se apropriado de certa defesa da diversidade cultural e da legítima reivindicação de direito à educação dos povos originários. Nesse caso, sua ação é mais sutil, mas nem por isso menos preocupante. Sem conseguir conter as iniciativas de criação de Universidades Interculturais, os tentáculos neoliberais buscam comprimir o alcance dessas experiências, atrelando-as ainda a formas institucionais convencionais e hierarquizadas.

Neste artigo, interessa-nos refletir sobre esse cenário contemporâneo de disputa em torno das políticas de educação superior relativa a povos indígenas, evidenciando a influência de orientações neoliberais que promovem a exclusão em contraste com políticas públicas voltadas para a democratização da educação superior.

Antes, porém, coloca-se como tarefa evidenciar a própria concepção de política e de política educacional que motiva as considerações aqui sugeridas. Afinal, é muito comum o imaginário social de que as políticas resultariam de um processo de consenso comprometido com a vontade geral e o bem comum. Como será defendido, a política não é um campo neutro e, portanto, o compromisso com a construção da democracia implica o enfrentamento das estruturas de dominação vigentes. É sobre essas bases que se constrói a reflexão proposta. Tal discussão encontra-se na seção 2 deste artigo. Em seguida, na seção 3, aborda-se a complexidade das políticas educacionais em seu enraizamento social; sob essa ótica, analisam-se as reverberações neoliberais nesse âmbito. Também se evidencia como o neoliberalismo incorporou o discurso multicultural, mas não resultou em políticas de igualdade e justiça social. Já na quarta seção afirma-se a democratização da educação superior como elemento fundamental do direito à educação. Contra a discriminação histórica dos povos originários situa-se a luta não apenas pelo seu acesso aos cursos universitários, sua permanência e conclusão, mas também pela reconstrução dessa instituição. Ainda se tematizam as

tentativas neoliberais de esvaziar esses esforços. Por fim, nas considerações finais, defende-se a interculturalidade como necessária para refundar a universidade, reduzir desigualdades sistêmicas, promovendo um ambiente acadêmico inclusivo e plural.

2 A POLÍTICA EM FOCO

Tem-se como objetivo refletir sobre políticas de acesso, permanência e conclusão na educação superior para povos indígenas, abordando-as como um reflexo das lutas históricas por inclusão e equidade. Por meio de uma pesquisa teórica, examina-se a influência de políticas neoliberais, que frequentemente promovem a exclusão, em contraste com as políticas públicas voltadas para a democratização da educação superior.

Antes, porém, parece prudente apontar para as origens dos termos. Política pode ser uma palavra problemática, pois implica diferentes ideias e ações, dependendo do contexto e da perspectiva dos indivíduos e grupos envolvidos. Trata-se de um espaço de conflito, uma vez que diferentes atores podem ter interesses, valores e objetivos divergentes em relação às atividades políticas. Além disso, a política geralmente envolve a tomada de decisões e a gestão de recursos, às vezes escassos, o que pode gerar discordâncias e tensões entre diferentes participantes. Assim, a política se torna um espaço de conflito em razão das diferentes visões e objetivos dos atores envolvidos, bem como da própria natureza da tomada de decisões, caracterizada por disputas de interesse e pela gestão de recursos envolvidos na práxis política.

Já na sua gênese, a política trazia essa dimensão de conflito. O termo se origina da palavra grega *politiké*, que remete a *polis*, comunidade urbana organizada territorialmente, denominada cidade-Estado. A política aludia, portanto, ao debate sobre os rumos da cidade pelos cidadãos, considerados livres e iguais. Por sua vez, a invenção da política traz uma concepção de cidadania restrita em vários aspectos, como explica Coutinho (1999, p. 43):

Para os gregos, mesmo nas situações mais democráticas, como em Atenas nos séculos V e IV a.C., estavam excluídos dos direitos de cidadania os escravos, as mulheres e os estrangeiros, os quais, em conjunto, constituíam mais de três quartos da população adulta ateniense. Além disso, os direitos de cidadania na Grécia envolviam somente o que hoje chamamos de "direitos políticos", ou seja, os direitos de participação no governo, mas não compreendiam ainda os modernos "direitos civis", como, por exemplo, o direito à liberdade de pensamento e de expressão: foi por isso que Sócrates, acusado de ter uma religião diferente da religião da polis, da cidade-Estado, foi condenado à morte pela democracia ateniense.

A palavra política, segundo Franco e Lanzaro (2006), também é parte de uma dicotomia conceitual que, na língua inglesa, distingue *politics*, como um conceito amplo relacionado ao poder conformado na pluralidade, e *policy*, como aquelas soluções específicas sobre como administrar os assuntos públicos. Assim, por mais que

o significado do termo política utilizado neste trabalho seja equivalente ao de *policy*, não nos parece adequado descolar orientações específicas para determinados temas dos grandes nortes políticos de condução do Estado. Em outros termos, não existe uma separação rígida entre *politics* e *policy*.

Por sua vez, o termo educação expressa um processo humano e cultural complexo. Compreender de forma conceitual as políticas educacionais é uma *conditio sine qua non* para situar as relações entre os fins educativos, as experiências dos estudantes, o desenvolvimento educacional dos indígenas e a democracia. Afinal,

Os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As questões centrais no estudo da relação dos movimentos sociais com a educação são as da: participação, cidadania e o sentido político da educação. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania (Gohn, 2016, p. 1).

Nesse sentido, a educação representa um espaço de luta, constituindo-se como um lampejo social e cultural, um direito que deve ser defendido e sempre repensado. Portanto, considera-se que a relação dos termos “políticas” e “educacionais” tem mais a ver com aquilo que determinado governo (Estado) realiza ou não em matéria de educação, a partir dos diversos conflitos e relações de poder que marcam certa sociedade.

Em termos simples, uma política é entendida como uma resposta ou solução a determinada problemática, assumindo uma postura ao respeito. Por outro lado, segundo Melazzo (2010), uma política pública trata de uma série de ações do governo em uma área específica (*v.g.*, economia, meio ambiente, educação, urbanismo etc.), adotadas para lidar com certos objetivos ou problemas. Essas ações são materializadas por meio de princípios, diretrizes, objetivos e normas, muitas vezes apresentados em planos, programas e projetos e respaldados por leis. Assim, o conceito de políticas públicas está intimamente ligado à formulação de estratégias de intervenção que envolvem formulação, planejamento, gestão e avaliação de ações propostas ou implementadas pelo Estado (governo). Nesse sentido:

Desempenham um papel fundamental no desenvolvimento econômico e social de uma nação. A educação é um desses projetos ou atividades [...]. A atividade educativa é de profunda importância para a sociedade, pois é um meio para alcançar a humanização ou, dito de forma negativa, sem educação não há possibilidade de se tornar uma pessoa humana, no sentido pleno da palavra. As políticas públicas de um determinado Estado correspondem a seu projeto social, que geralmente está consagrado na constituição da nação (De La Parte-Pérez *et al.*, 2024, p. 10, tradução ou nossa).

Contudo, em uma perspectiva de conflito, o Estado assume a responsabilidade de manter a ordem, em convergência com os interesses da iniciativa privada, representada pelo mercado, que domina os meios de produção da vida. No campo da educação, esses três elementos moldam e formatam a educação para que os indivíduos se adaptem às diversas situações do mundo social e do mundo do trabalho e da economia. As políticas educacionais não se descolam do fenômeno das desigualdades sociais e dos esforços daqueles que reivindicam direitos para participação na sociedade e daqueles que preferem manter o poder.

As políticas públicas são a resposta do Estado para as questões sociais, embora nem sempre sejam eficazes. As políticas educacionais são criadas para redimensionar as atividades do Estado e ampliar seu alcance e estão intimamente ligadas à política e à economia (Araújo; Aguiar, 2010). Por esse prisma, essas políticas podem esconder as intenções do Estado e do mercado para moldarem o futuro cidadão. No entanto, a ação popular não pode ser descartada, pois, a depender da conjuntura social, ela pode pressionar as políticas educacionais, tendo em vista o interesse dos grupos subalternizados.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os rumos políticos da educação em um país não podem ser desconectados das ações e das visões mais amplas sobre a sociedade em que está inserida. Assim, reproduzir e reforçar o que existe é implicitamente político, mas não menos do que mobilizar-se explicitamente para uma mudança radical. Como explica Bell (2020), à medida que o foco da política é a conservação ou a mudança, é, em grande parte, determinada pelas respostas políticas aos discursos dominantes prevaletentes. As abordagens tradicionais da análise política tendem a afirmar que a política consiste em um agrupamento de objetivos, metas ou declarações sobre o que deve acontecer em qualquer conjunto de circunstâncias. A política educacional, portanto, precisa ser entendida em termos que rejeitem a arrumação lógica dos pluralistas políticos. A política é tanto sobre a intenção quanto sobre o resultado. Trata-se de fins, fins específicos de determinado governo.

Nessa perspectiva, a política educacional engloba aspectos sugestivos como a orientação política do sistema educacional, os programas educacionais dos partidos políticos, a influência dos grupos de pressão, a ação dos sindicatos ou associações de professores, o amplo fenômeno da socialização política por meio da educação, as ideologias educacionais etc. Enfim, a política educacional se concentra no estudo dos fenômenos político-educativos na sociedade, definindo seu objeto de análise na política, na educação e, sobretudo, na tentativa de explicar a interação e as relações que ocorrem e se manifestam entre ambas (Capella-Riera, 2004).

Taylor *et al.* (1997 *apud* Bell; Stevenson, 2006, p. 11) identificam uma série de questões que podem formar a base da análise das políticas educacionais, e que são capazes de lidar com a diversidade de contextos identificados. Essas questões são

variadas e buscam articular o conteúdo das políticas, seus fundamentos e reverberações na prática pedagógica, as razões históricas que nelas se condensam, os interesses sociais envolvidos, os processos de sua implementação e suas consequências.

Por conseguinte, a natureza sequencial das políticas, que emerge das questões levantadas, resulta de disputas políticas, assim como afeta os nortes de qualquer política subsequente. Políticas anteriores condicionam tanto as políticas quanto sua construção, criando novas restrições, novos atores ou novas expectativas, ou alterando o valor dos recursos. Para Capella-Riera (2004), podem-se buscar influências políticas na educação em dois sistemas sobrepostos: o estado em geral e o sistema mais específico de governança educacional. No primeiro caso, a questão para alguns pesquisadores é se políticas que diferem em nível de competitividade, ideologia ou tamanho do governo, por exemplo, também variam sistematicamente em seus objetivos, programas ou resultados educacionais. Em caso afirmativo, esses fenômenos estão diretamente relacionados, por meio de mecanismos de agregação da demanda ou da capacidade de ação, apesar das variações na forma como as sociedades organizam seus sistemas educacionais? Outros pesquisadores têm se concentrado principalmente nas instituições e processos específicos de governança educacional, buscando ali evidências do exercício do poder e a explicação de políticas. Nem sempre é possível classificar determinada pesquisa como um estudo óbvio de política educacional ou de gestão educacional. Certamente, quanto mais centralizado é o sistema educacional, mais difícil é fazer essa distinção. É útil, no entanto, para avaliar como os analistas acreditam que a política é feita e como ela se relaciona aos principais grupos e questões da sociedade (Capella-Riera, 2004).

Na educação, assim como em outros campos da atividade humana, qualquer ação tomada por um governo deve ter um apoio ou uma base sólida. A política, entendida como *policy*, serve a esse propósito, pois uma política define a área em que as decisões devem ser tomadas, mas não toma a decisão. Normalmente, ela fornece orientações gerais que facilitam a tomada de decisões, isto é, as políticas educacionais orientam as atividades educacionais (Okoroma, 2006).

Tendo em vista a complexidade do campo das políticas em geral e das educacionais em particular, que se olha para a história recente da América Latina. Após o laboratório realizado no Chile e a afirmação de sua hegemonia nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, o neoliberalismo, na década de 1990, foi disseminado na América Latina, a partir de um conjunto de medidas conhecido como Consenso de Washington (Brandão, 2017). Ajustes fiscais, enxugamentos dos gastos públicos, liberalização financeira, privatizações, desregulamentação da economia e das leis trabalhistas foram alguns dos compromissos que agências multilaterais passaram a definir como contrapartida para seu apoio em programas de cooperação internacional no enfrentamento de problemas globais de diversas ordens.

Os princípios neoliberais demandaram da educação uma reconfiguração, com o objetivo de formar um trabalhador capaz de exercer diversas atividades e de se adaptar

com eficiência e eficácia às mudanças do mercado de trabalho (Souza; Lima, 2021). A privatização acelerada de instituições levou a uma diminuição significativa no financiamento das instituições públicas, incluindo universidades, e ao aumento do emprego precário. Como resultado, a natureza pública e universal das políticas sociais foi descaracterizada (Benácchio, 2006). A ideia é que a educação deve ser vista como um bem de consumo e que os indivíduos deveriam ser livres para escolher o tipo de educação que gostariam de receber e como pagar por ela. Com as políticas neoliberais nos anos 1990, segundo Ciavatta (2006), as consequências da cultura do individualismo, da competição e da busca por acumulação são evidentes, com a ameaça à vida do planeta e a persistência da pobreza, do sofrimento e da desigualdade social. Nesse contexto, esvazia-se a reivindicação do conhecimento como um direito e como um bem público e social.

No final da década de 1990 e nos anos 2000, a América Latina passou a viver uma onda de governos progressistas ou de coalizão que, se, por um lado, impôs limites a políticas neoliberais mais agressivas, por outro, não implicou uma ruptura com tais nortes políticos (Mogilka, 2019). Por sua vez, à chamada “Onda Rosa” ou “Onda Progressista”, termo comumente utilizado em referência à ascensão de governos progressistas no contexto latino-americano no início do século XXI, seguiram-se reações conservadoras diversas em âmbito mundial.

Em versões mais radicais ou amenizadas por políticas sociais, o neoliberalismo segue em sua hegemonia. Interessa-nos observar um fenômeno peculiar em relação ao tema específico deste artigo.

As políticas neoliberais foram capazes de incorporar o legítimo apelo de participação política de povos originários a suas lutas históricas, fato que, de início, pareceu vir carregado de um elogio à diversidade que supostamente reverberaria em políticas de igualdade e justiça social. Contudo, esse interesse por direitos políticos de diversos grupos etnoculturais tem se feito em um horizonte bastante estreito, como explica Rocabado (2015, p. 157-158):

[...] ele participa de uma racionalidade neoliberal que tende a culpar aos agentes sociais; a tratar as comunidades como se fossem pequenas empresas; a generalizar as relações de mercado que são elementos essenciais do tecido social; a flexibilizar e precarizar o mercado de trabalho; e a submeter a sociedade à economia. Neste contexto político, emerge a figura do “indígena projeto”, do “cliente exótico” ou do “consumidor” que devem encontrar o seu lugar nos novos nichos de mercado. [...] O multiculturalismo neoliberal incentiva aos indígenas a serem empresários, a gerenciar e “tornar mercadoria” os seus produtos e práticas culturais como fonte de valor e de propriedade intelectual.

Sob essa lógica, desde então, têm-se delineado um tipo peculiar de participação dos povos originários nas políticas públicas e novos métodos de governo para o controle desses povos: em nome do etnodesenvolvimento, a população local é encorajada a participar de políticas públicas, em uma espécie de parceria com órgãos

estatais e/ou privados. Entretanto, como observa Hale (2006), essas ações conjuntas são matizadas por um multiculturalismo neoliberal que estabelece uma evidente fronteira entre “o índio permitido” e “o índio radical demais”. Por sua vez, essa distinção repercute entre o que são consideradas, no âmbito dessas políticas, exigências aceitáveis e as consideradas inadequadas.

Como se percebe, o envolvimento de indígenas nessa configuração substitui um modelo de política imposto explicitamente de fora, de modo paternalista. Esse refinamento de políticas neoliberais com roupagens multiculturais “acolhe” a voz indígena, mas para lançar novos tentáculos de dominação. Reconhece-se a diversidade cultural, ao mesmo tempo que se subordinam os povos originários ao controle. Trata-se de produzir e administrar a diferença *etnizada* (Bocarejo; Restrepo, 2011) de modo a neutralizar suas lutas e a favorecer, por exemplo, o avanço de interesses de exploração fundiária e de recursos naturais em territórios pertencentes aos indígenas ou por eles disputados.

Tal situação coloca desafios que precisam ser levados em consideração ao se refletir sobre o direito à educação superior dos povos indígenas.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS

As políticas públicas na educação superior estão diretamente relacionadas ao que se deseja da educação em um país, uma instituição e um Estado; assim, elas são diretrizes gerais para a educação, em grande escala e com uma visão de futuro. Trata-se, portanto, de construções públicas (Castro; Montes; Vera, 2017) em meio a conflitos sociais. A nosso ver, o acesso universal à educação superior, sem discriminação ou exclusão, é uma das pedras angulares do direito à educação. Essa defesa tanto entra em choque com aspectos históricos da educação superior na América Latina, considerando os traços sociais e políticos da constituição das universidades, quanto refuta preceitos neoliberais atuais.

Como se sabe, a criação das universidades na Europa é um feito medieval. Desse modo, a educação superior, segundo Chiroleu (2009), na relação entre inclusão e exclusão adquire conotações e escopo particulares. Como ponto de partida, ela se enquadra em instituições que, desde suas próprias origens, privilegiaram o mérito e a excelência, princípios que, na época, constituíam uma oportunidade para mitigar a incidência de fatores característicos de uma sociedade fortemente hierárquica como a medieval, dotada de uma estrutura social estática e de lugares sociais cristalizados. Por sua vez, na América Latina, a conquista da educação universitária se fez nos moldes da colonização ocidental, fato que a submeteu à cultura europeia e que também restringiu seu acesso por parte de classes sociais subalternizadas. Desde então, de acordo com Rama (2005), tem havido uma dinâmica complexa na evolução das instituições universitárias latino-americanas associada a um conjunto altamente variável de fatores em cada momento histórico. Derivadas da herança colonial, as desigualdades que afetam os povos indígenas ainda estão profundamente arraigadas nas sociedades

latino-americanas contemporâneas. Não é exagero afirmar que, na maior parte de sua existência, instituições de educação superior não foram consideradas espaços formativos de direito de povos originários.

A dimensão da educação superior como direito também colide com o viés neoliberal que, desde a década de 1990, atribui à educação o desenvolvimento de competências, entendidas como saberes utilitários, hierárquicos, que sobrevaloriza a preparação para o mercado de trabalho e prejudica a formação para o mundo do trabalho. Dessa forma, subordina o aprendizado às necessidades do capital e transfere para os indivíduos a responsabilidade por sua empregabilidade, condicionada ao desenvolvimento dos mais variados graus de habilidades gerais e específicas (Araújo; Silva; Durães, 2018), em vez de ser tratada como um direito.

Nesse horizonte, a educação superior ou se torna um limite inalcançável para alguns segmentos sociais (reproduzindo o legado histórico excludente), sendo uma formação destinada às classes dominantes, ou se traveste de mercadoria, sendo seu consumo expandido e controlado socialmente. Neste último caso, essas oportunidades na educação superior não implicam mudanças estruturais, mas a geração de condições e oportunidades nas quais se dê uma formação de traço pragmático e unilateral. Dessa maneira, pode se afirmar que:

É possível que tais oportunidades não sejam distribuídas igualmente, mas, pelo contrário, dados os efeitos da educação ao longo da vida, pode significar que o acesso desigual, a continuidade e a conclusão da educação superior aprofundem as desigualdades sociais e de bem-estar geradas pelo desenvolvimento [...], reforça-se a responsabilidade dos formuladores de políticas e instituições educacionais para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais e equitativas de acesso e completem a educação terciária [superior] de qualidade, com especial preocupação pelas populações que historicamente foram negligenciadas ou deixadas para trás nesta área (Valenzuela; Yañez, 2022, p. 11, tradução nossa).

O debate atual proposto introduz novos elementos na medida em que visa incluir na universidade uma diversidade racial e cultural semelhante à que existe na sociedade, em uma tentativa de se contrapor à discriminação histórica que levou à situação de desigualdade vivida por esses grupos. A implementação em alguns países de políticas públicas no campo da educação superior tem se orientado por essa meta. Conforme Mato (2012), nas últimas décadas, a maioria das sociedades latino-americanas conseguiu melhorar certos aspectos de suas democracias com respeito a algumas desigualdades que afetam particularmente os povos indígenas. Embora ainda insuficientes, essas melhorias são importantes e seu fortalecimento e aprofundamento devem ser de interesse não apenas para esses povos, mas também para todos os setores das respectivas sociedades nacionais.

No Brasil, por exemplo, a educação superior para indígenas evoluiu dentro de um contexto de resistência e luta contra a colonização, com avanços importantes nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição de 1988, que garantiu o direito

a uma educação escolar específica, intercultural e bilíngue. O governo brasileiro, a partir dos anos 2000, ampliou o acesso à educação superior por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Diversidade na Universidade, que, apesar de inicialmente excluírem povos indígenas, foram posteriormente adaptados para incluí-los. A legislação brasileira criou um ambiente mais inclusivo, reconhecendo a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, o que resultou em maior acesso dos indígenas à educação superior.

No entanto, muitos indígenas ainda encontram dificuldades para permanecer no ambiente acadêmico e concluir seus cursos. Barreiras econômicas, sociais e culturais continuam a ser grandes impedimentos, sugerindo a necessidade de um apoio mais robusto, que inclua assistência financeira, suporte psicológico e pedagógico. Em suas particularidades, as universidades brasileiras têm buscado enfrentar o desafio da permanência e conclusão da educação superior de indígenas com auxílios estudantis variados, mas que ainda não dão conta do problema, como nos adverte Espino (2024).

Entretanto, em uma situação hipotética de políticas plenas de acesso, permanência e conclusão da educação superior por indígenas, haveria ainda que se considerar outra dimensão do problema: o modelo altamente convencional da universidade.

Avanços relativos ao acesso, permanência e egresso dos estudantes indígenas na educação superior ainda continuam sendo muito convencionais, tentativas falhas de inclusão “tornando-se apenas programas diferenciais, mas não verdadeiramente inclusivos” (Sánchez; Leal, 2023, p. 207). Nesse sentido, as conquistas se fazem dentro de limites rígidos, monoculturais, visto que as universidades não se abrem para as demandas e propostas dos povos indígenas (Mato, 2018a). A universidade é convencional quando integra a ela o indígena, mas não se transforma pela presença dele.

Em outros termos, coloca-se outro patamar para o debate, pois não é questão de integrar o indígena à universidade, mas de fazer da universidade um território indígena. Para tanto, de acordo com Mato (2018b), a prioridade deve ser descolonizar as universidades e outras instituições de ensino superior, promover a interculturalidade dessas instituições, tornando-as permeáveis à diversidade cultural das sociedades em que estão inseridas. Isso implica não apenas incluir membros de povos indígenas como estudantes, professores, pesquisadores, diretores e funcionários, mas também incorporar suas perspectivas, conhecimentos acumulados, formas de produzir conhecimento, métodos de aprendizagem, linguagens e suas demandas e projetos futuros.

Levada à sua última consequência, como sugere Mato (2018b), a perspectiva intercultural também envolve garantir que os povos indígenas possam exercer plenamente seu direito de estabelecer suas próprias instituições de ensino superior, conforme estipulado por diversos instrumentos jurídicos internacionais e alguns de âmbito nacional em alguns países.

Tal é a proposta que tem guiado o surgimento de algumas Universidades Indígenas ou Interculturais na América Latina:

Em comparação com instituições educacionais convencionais, as UIs surgiram com uma dupla missão: por um lado, uma missão quantitativa de aumentar a cobertura do ensino superior para regiões rurais; por outro, uma missão qualitativa de oferecer uma graduação alternativa, não convencional e não urbanocêntrica por meio de cursos que sejam “cultural e linguisticamente relevantes” em seus respectivos contextos (Dietz; Cortés, 2021, p. 4).

Por seu turno, a experiência histórica dessas Universidades Interculturais latino-americanas tem alertado que seus projetos estão constantemente sob ameaça. Muitas vezes, essa inovação histórica e social tem se realizado sob acordos que controlam quais demandas serão ou não atendidas. Nesse sentido, os arranjos legais de algumas dessas experiências de educação superior intercultural têm servido para estrangular os próprios interesses indígenas na medida em que as regulamentações, princípios acadêmicos, canais administrativos e financeiros das Universidades Interculturais reproduzem as universidades convencionais existentes, como alertam Dietz e Cortés (2021).

Dessa maneira,

O simples reconhecimento legal da interculturalidade como um princípio das políticas públicas não é garantia de que as relações de dominação e opressão irão mudar, pois espelham um pesado legado colonial de racismo e imposição da lógica ocidental moderna. Neste sentido, normas como os decretos de criação da UI são apresentadas como outra limitação para o modo de vida intercultural: em vez de oferecer um lugar para o exercício dos direitos de autodeterminação e autonomia para os povos indígenas e a construção de uma sociedade pluralista, são apresentadas como estratégias de dominação política e como um instrumento de neoindigenismo etnófago que caracteriza os tempos neoliberais em que estamos vivendo (Hernández-Loeza, 2016, p. 114).

Portanto, dentro do que existe de mais inovador e avançado no que tange ao direito indígena à educação superior, a experiência histórica latino-americana adverte que essa inovação não está dada; pelo contrário, está em andamento e sujeita a ataques dissimulados e esvaziamentos.

A interculturalidade na educação superior responde a reivindicações históricas feitas por organizações indígenas. Sua efetiva vivência se dá no enfrentamento das estruturas de dominação e na recriação da universidade. A captura neoliberal desse projeto representa uma nova estratégia de pacificação dos povos indígenas, refinada e agressiva, pois corrói o substrato dessa conquista no exato momento em que afirma sua legitimidade.

Outrora prerrogativa da luta democrática e conferida a políticas e a experiências universitárias em consonância com os interesses dos povos originários, a assinatura intercultural tornou-se objeto de disputa. Seu sentido está longe de qualquer

obviedade e revela o quanto a articulação entre o conteúdo das políticas, seus fundamentos e processo de implementação não pode se descolar das razões e interesses históricos nelas envolvidos e materializados.

Parafraseando Hale (2006), pode-se dizer que políticas neoliberais têm estabelecido uma evidente fronteira entre a Universidade Intercultural aceitável e a Universidade Intercultural tida como inadequada. Nesse contexto, o fortalecimento da luta dos povos indígenas enfrenta o desafio de afirmar que a radicalidade da educação intercultural está na sua aliança com o reclame por justiça e igualdade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha havido progresso no que diz respeito a acesso, permanência e conclusão de estudantes de povos indígenas da educação superior latino-americana, ele ainda é marcadamente insuficiente. No entanto, o progresso tem sido ainda menos decisivo se considerarmos a questão no tocante à relevância do sistema de Ensino Superior nos países da América Latina em relação à diversidade cultural de cada um deles; ainda mais em geral acerca das necessidades, problemas e propostas de amplos setores da população, independentemente de sua afiliação étnica. Logo, a *interculturalização* da Educação Superior, entendida como a inclusão dos conhecimentos e modos de produção de conhecimento, formas de aprendizagem, línguas, histórias, visões de mundo e projetos futuros dos povos indígenas nos currículos de todas as IES, torna-se relevante para os diversos programas de formação profissional (Mato, 2012).

Interculturalizar toda a educação superior, segundo Mato (2012), é uma questão que deve interessar não apenas aos povos indígenas, mas também a todos os setores das respectivas sociedades nacionais latino-americanas. Porque é uma condição *sine qua non* para melhorar a qualidade da educação superior nos diferentes países, e suas possibilidades de fazer melhor uso do potencial da diversidade de suas populações nacionais e de construir sociedades mais equitativas que sejam social e ambientalmente sustentáveis.

Por outro lado, na ausência de estatísticas específicas sobre o acesso e a conclusão da educação superior para indivíduos indígenas na região latino-americana, segundo Mato (2008), vários estudos permitem considerar que a população indígena que concluiu o ensino médio e não pode ter acesso aos estudos universitários é significativa em praticamente todos os países da região latino-americana. Naturalmente, as disparidades observáveis não se devem apenas às diferenças de oportunidades atuais ou recentes, mas também a outras diferenças historicamente acumuladas, que respondem aos problemas de acesso ao ensino superior, bem como ao ensino básico e secundário, à terra e outros recursos economicamente produtivos, ao emprego, à saúde, à habitação etc.

Segundo Mato (2018a), o universo de experiências de educação superior para os povos indígenas atualmente em curso constitui um campo cada vez mais importante

e diversificado. Seu desenvolvimento é o resultado das lutas sociais e políticas desses povos, assim como as dos movimentos antirracistas, de direitos humanos e de educação popular em muitos países. Os avanços nesse campo também têm sido associados às práticas institucionais de algumas universidades e outras IES, algumas agências governamentais e intergovernamentais, alguns partidos políticos, organizações não governamentais, fundações privadas e setores de várias igrejas. Esse universo heterogêneo de experiências está sendo construído com a participação de uma grande variedade de atores, tais como líderes comunitários, anciãos e sábios, estudantes, educadores, pesquisadores e outros funcionários de universidades e outras IES, incluindo não apenas membros desses povos, mas também não membros.

Em resumo, como argumenta Mato (2017), as sociedades latino-americanas contemporâneas estão longe de ser exemplos positivos de democracia e igualdade. Isso é especialmente inequívoco em relação à situação dos povos indígenas. As desigualdades significativas que afetam particularmente a vida desses povos e de seus membros não só são ética e legalmente questionáveis, mas também comprometem as possibilidades de melhorar a qualidade de vida de cada um dos países dos quais fazem parte. As formas de senso comum prevalentes entre a maioria dos membros dessas sociedades ocultam tais problemas. Elas também escondem a persistência das sensibilidades racistas, crenças, sentimentos, ideias, políticas e práticas historicamente constitutivas dessas sociedades, que geralmente sobrevivem de formas sobrepostas ou inconscientes. É nesse contexto que as políticas de educação superior devem se colocar na contramão dessas desigualdades. Isso significa advogar uma tarefa que a maioria dessas políticas está longe de cumprir, o que se deve em grande parte ao fato de serem instituições rigidamente monoculturais, cujos programas de formação não incluem conhecimentos, idiomas, visões de mundo, propostas para o futuro e formas de aprender e produzir conhecimento daqueles povos que são as raízes da América Latina, os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. U.; AGUIAR, G. M. P. de. **Políticas educacionais**. Fortaleza: UAB/ IFCE, 2010.

ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/d4HKLdssNVYKdgpDNHgwHMG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BELL, L. A. Education policy: Development and enactment – the case of human capital. In: ZHAO, Y. (ed.). **Handbook of Education Policy Studies**: Values, Governance, Globalization, and Methodology. Berlin: Springer, 2020. v. 1. p. 31-51.

BELL, L. A.; STEVENSON, H. **Education policy**: process, themes and impact. New York: Routledge, 2006.

BENÁCCHIO, R. Arquivos da memória das lutas sindicais: o Centro de Memória do Sintuperj. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA: TRABALHO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: PROJETOS EM DISPUTA NA SOCIEDADE BRASILEIRA, 2006, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2006. p. 130-147. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/trabalho-e-politicas-publicas-de-educacao-projetos-em-disputa-na-sociedade>. Acesso em: 04 maio 2025.

BOCAREJO, D.; RESTREPO, E. Introducción. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 47, n. 2, p. 7-13, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a01.pdf>. Acesso em: 04 maio 2025.

BRANDÃO, R. V. M. Reformas neoliberais na América Latina: um balanço geral. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 31-56, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/76430>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CAPELLA-RIERA, J. Políticas educativas. **Educación**, Perú, v. 13, n. 25, p. 7-41, out. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565>. Acesso em: 04 maio 2025.

CASTRO, W. R. A.; MONTES, L. P.; VERA, G. R. Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. **Revista Venezolana de Gerencia**, Venezuela, v. 22, n. 79, p. 467-480, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055964008>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CHIROLEU, A. Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 141-166, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hqBtm39gHxtYZ7WGrVdWxwx/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CIAVATTA, M. A formação do cidadão produtivo emancipado. *In*: seminário de pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: projetos em disputa na sociedade brasileira, 2006. Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, Rio de Janeiro, 2006. p. 76-94. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/trabalho-e-politicas-publicas-de-educacao-projetos-em-disputa-na-sociedade>. Acesso em: 04 maio 2025.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, n. 22, p. 41-59, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087/1709>. Acesso em: 10 maio 2023.

DE LA PARTE-PÉREZ, M. A. *et al.*; Las políticas públicas educativas en América Latina y su relación con la valorización de la profesión docente: una mirada ética desde Venezuela. **Investigación Y Postgrado**, Venezuela, v. 31, n. 2, p. 9-32, 2024.

Disponível em: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/2856>. Acesso em: 05 maio 2025.

DIETZ, G.; CORTÉS, L. S. M. Rumo a um sistema de ensino superior para estudantes indígenas? Universidades interculturais no México. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 1-26, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/gYKZ8K3QnRm44m8n5cgPbdS/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ESPINO, J. A. A. **Políticas de educação superior e estudantes indígenas**: estudo comparativo entre Brasil e Honduras. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

FRANCO, R.; LANZARO, J. **Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina**. Buenos Aires: Gráfica Laf s.r.l, 2006.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-12. Disponível em:

<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

HALE, C. **Más que un Indio**: racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala. Santa Fe: School of American Research Press, 2006.

HERNÁNDEZ-LOEZA, S. E. Limitadas por decreto: las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. **Revista del Cisen**

Tramas/Maepova, Argentina, v. 4, n. 2, p. 95-119, 2016. Disponível em:

<http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/132>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MATO, D. Educação superior na América Latina e povos indígenas. *In*: MATO, D. (org.). **Educación superior, interculturalidad y pueblos indígenas en América Latina**: avances, problemas y desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008. p. 19-32.

MATO, D. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: constituciones, leyes, políticas públicas y practicas institucionales. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

MATO, D. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Buenos Aires: Uduntref, 2017.

MATO, D. Educación superior por/para/con pueblos indígenas: la situación en los países del Mercosur comparada con otras regiones de América Latina y el mundo. **Revista de Antropología**, Argentina, n. 32, p. 35-56, 2018a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1690/169058339003/html/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MATO, D. Educação Superior e povos indígenas: experiências, estudos e debates na América Latina e em outras regiões do mundo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 29-58, 2018b. DOI 10.21057/repamv12n3.2018.31377. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/20987>. Acesso em: 04 maio 2025.

MELAZZO, E. S. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, Presidente Prudente, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010 Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2253>. Acesso em: 04 maio 2025.

MOGILKA, M. Governos progressistas na América Latina e seus impasses em contexto neoliberal. **PRACS: Revista eletrônica de humanidades do curso de ciências sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 12, n. 2, p. 75-87, dez. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32771/1/Governos%20progressistas%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20e%20seus%20impasses%20em%20contexto%20neoliberal.pdf>. Acesso em: 04 maio 2025.

OKOROMA, N. S. Educational policies and problems of implementation in Nigeria. **Australian Journal of Adult Learning**, Nigeria, v. 46, n. 2, p. 244-262, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797605.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RAMA, C. La política de educación superior en América Latina y el Caribe. **Revista de la educación superior**, México, v. 34, n. 134, p. 47-62, jun. 2005. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602005000200047&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROCABADO, P. A. O multiculturalismo neoliberal e a arqueologia de contrato no norte de Chile. **Revista de Arqueologia**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 155-171, 2015. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/433>. Acesso em: 04 maio 2025.

SÁNCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Formação de professores indígenas no Brasil: consolidação de uma proposta intercultural no ensino superior. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, SE, v. 12, n. 1, p. 199-211, 2023. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9711>. Acesso em: 04 maio 2025.

SOUZA, F. das C. S.; LIMA, A. P. M. de. Reforma da educação profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal. **Revista Exitus**, Pará, v. 11, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1610>. Acesso em: 04 maio 2025.

VALENZUELA, J. P.; YAÑEZ, N. **Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia**: dos décadas de avances y desafíos. Santiago de Chile: Cepal, 2022.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Josue Antonio Arias Espino - Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Sandra Soares Della Fonte - Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados, escrita e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Políticas de educação superior e povos indígenas: caminhos para uma interculturalidade transformadora".

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado por:

Cláudia de Carvalho Guarnieri

E-mail: claudia.guarnieri@uol.com.br