



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS – ICE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA – PPGECM

JHEMERSON DA SILVA E NETO

**FRATURANDO FISSURAS:**

entre as ações afirmativas e a presença de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa/Marabá

MARABÁ  
2022

JHEMERSON DA SILVA E NETO

**FRATURANDO FISSURAS:**

entre as ações afirmativas e a presença de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa/Marabá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes  
Coorientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

MARABÁ  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho**

---

- S586f Silva e Neto, Jhemerson da  
Fraturando fissuras: entre as ações afirmativas e a presença de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa/Marabá. — 2022.  
191 f.
- Orientador(a): Ana Clédina Rodrigues Gomes ;  
coorientador(a): Harryson Júnio Lessa Gonçalves.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Marabá, 2022.
1. Etnomatemática - Marabá (PA). 2. Educação matemática.  
3. Professores indígenas - Formação. 4. Indígenas da América do Sul - Educação – Brasil. I. Gomes, Ana Clédina Rodrigues, orient. II. Gonçalves, Harryson Júnio Lessa, coorient. III. Título.

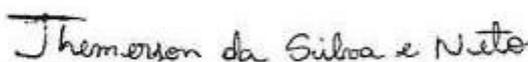
CDD: 22. ed.: 371.829808115

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

Ata n. 20 - Exame de Defesa de Mestrado

1 Ao décimo quinto dia do mês março do ano de 2022, às 15:00 horas, reuniu-se a  
2 Banca Examinadora composta pelos pesquisadores Profa. Dra. Ana Clédina  
3 Rodrigues Gomes (presidente e orientadora), Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa  
4 Gonçalves (coorientador), Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira (membro interno) e  
5 Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (membro externo). A banca avaliou a  
6 proposta de dissertação do mestrando Jhemerson da Silva e Neto, intitulada  
7 **"ESTUDANTES INDÍGENAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**  
8 **DA UNIFESSPA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS"**. Aberta a sessão  
9 pela presidente da banca, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de  
10 sua dissertação dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida arguida pelos  
11 examinadores, que consideraram a proposta de dissertação **Aprovada**. Nada mais  
12 havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 17h46, dela sendo lavrada a presente ata,  
13 que segue assinada pela Banca Examinadora e pelo mestrando.

Marabá, 15 de março de 2022.



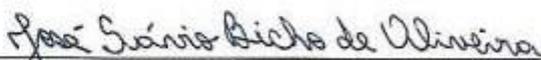
Jhemerson da Silva e Neto (Mestrando)



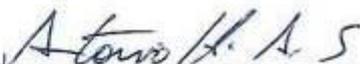
Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes (Orientadora)



Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP)



Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira (Unifesspa)



Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)

Dedico este trabalho a todas, todes e todos que esperam um Brasil mais justo, equânime, que respeite e valorize todas as formas de ler e interpretar o mundo, em especial, aos povos indígenas da Amazônia Paraense.

“Estamos vivendo tempos difíceis, de muitos retrocessos, ameaças, violência e derrotas. Precisamos mudar este cenário. Precisamos vencer esse monstro do capitalismo selvagem e sanguinário e do colonialismo racista. Não importa com que velocidade virá a vitória, mas sabemos que ela virá porque precisa vir, de baixo para cima, dos pequenos para os grandes, de poucos para muitos”.

(BANIWA, 2019, p. 29)

## AGRADECIMENTOS

Às luzes divinas (Deus, *Jê*, *Tupã*, Orixás) e a todas as diversas e diferentes forças que regem o universo. Obrigado pela oportunidade de ver e viver as coisas boas e belas que há na terra e por me acompanharem até aqui.

À minha querida mãe, Cleuma Pereira da Silva, mulher que muito corajosamente criou eu e as minhas irmãs, nos dando alimento, amor e que me inspirou a ter coragem para lutar, mesmo diante de um sistema tão cruel, injusto e discriminatório. Espero um dia poder retribuir tudo o que fizeste por mim e por minhas irmãs. *Amo-te!*

À querida professora e amiga Ana Clédina Rodrigues Gomes, pelo acolhimento e cuidado para comigo desde que iniciei minha trajetória acadêmica. Sempre me encorajou a alçar os voos mais longínquos. Obrigado por todos os aprendizados e por ser essa pessoa imensuravelmente amável, amiga, corajosa e forte. És um exemplo para mim! *Gratidão, Ana!*

Às minhas irmãs, Camilla Regina da Silva e Neto e Karoline da Silva Pimentel; e aos meus sobrinhos, Isadora (hoje com 5 anos) e Gabriel (hoje com 3 anos). Obrigado por estarem comigo, seja chorando as derrotas, seja comemorando as vitórias. *Amo vocês!*

Ao professor Harryson Júnio Lessa Gonçalves, que para além de meu coorientador, foi – também – meu amigo. Obrigado por me ajudar a tornar a caminhada ao longo dessa pesquisa mais leve e por acreditar em mim. És inspiração enquanto professor, pesquisador, educador e pessoa.

À minha amiga e companheira de jornada acadêmica, Thayná Dias. Agradeço ao universo por termos cruzado os nossos caminhos e partilhado histórias e memórias até aqui. Obrigado pelas conversas horas a fio, risadas, alegrias e tristezas partilhadas. Como diria Mario Quintana, *a amizade é um amor que nunca morre*.

À minha amiga e também companheira de jornada acadêmica, Ana Caroline, por sempre compartilharmos músicas, conversas, sonhos, pelas leituras atenciosas acerca dos meus escritos e por ser uma pessoa tão incrível. *Gratidão imensa!*

Ao professor e amigo José Sávio Bicho de Oliveira, sempre muito solícito e generoso com suas contribuições, pelo exemplo de Educador Matemático que é, pelas ricas contribuições no exame de qualificação e pelo aceite para compor como membro titular da banca avaliadora no exame de defesa.

Ao professor Antonio Hilário Aguilera Urquiza, pelas valiosas sugestões, proposições e indicações no exame qualificação e por ter aceito participar do exame de defesa como membro titular.

À Unifesspa, lugar onde me formei enquanto pedagogo e que agora finalizo mais um ciclo. Dessa vez, me tornando mestre em Educação em Ciências e Matemática. *Obrigado, querida Unifesspa!*

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Unifesspa e todas, todos e todes que o compõem: coordenação, professoras e professores e

técnicos administrativos. Obrigado por proporcionarem parte importante da minha formação enquanto pesquisador e pessoa.

À todes, todas e todos que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Interculturalidade (Gepeci) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (Gepem), da Unifesspa. Grato pelos estudos, experiências e energias positivas para (con)seguir em frente.

À todes, todas e todos que integram o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Gratidão imensa em poder fazer parte das redes de afeto e por saber que não estou só nessa luta.

À todas as pessoas que compõem o Grupo de Trabalho *Cultura, Identidade e América Latina* (GT 2) do Gepac, em especial, à Marcela Santana e Marcela Ribeiro. Obrigado pelas reuniões de estudo, afetos compartilhados e por terem me ajudado a fortalecer referenciais, para que eu pudesse chegar ao final de mais esse ciclo.

Ao professor Lucivaldo Silva da Costa e ao professor Cláudio Emídio Silva, que se disponibilizaram para compor a banca de exame de qualificação, bem como a banca de defesa como professores suplentes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo subsídio da bolsa de pesquisa, a qual possibilitou que eu me dedicasse integralmente às atividades acadêmicas e à presente pesquisa.

À todas, todes e todos que contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído.  
*Muito obrigado!*

## RESUMO

O presente trabalho situa-se no campo de estudos da Educação Matemática, mais especificamente, nas discussões sobre currículo e ações afirmativas na formação de professores e professoras que ensinam Matemática. Tem como objetivo compreender as possíveis contribuições da Educação Matemática para a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Como suporte teórico, trabalha-se o conceito de interculturalidade crítica, estudos decoloniais e uma perspectiva teórica de Educação Matemática situada na dimensão cultural de saberes e fazeres, buscando aproximação com os conceitos supracitados, como a Etnomatemática, de modo a concebê-la como uma forma de *opção decolonial* no âmbito da Educação Matemática. Em se tratando dos aspectos teórico-metodológicos, a pesquisa tem como fio condutor a abordagem qualitativa, de natureza descritivo-exploratória. Também foi realizada uma pesquisa documental a partir dos seguintes documentos: edital de ingresso do Sistema de Seleção Unificada (SISU) (2022), edital do Processo Seletivo para Indígenas e Quilombolas (PSIQ) (2021), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática (2013) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2020), todos no contexto da Unifesspa. Tais documentos foram examinados à luz do referencial teórico adotado pela pesquisa, sobretudo pela perspectiva da interculturalidade crítica. Os resultados apontaram que apesar do esforço da Unifesspa em propor ações afirmativas para estudantes indígenas, sobretudo no que tange ao ingresso, há um baixo índice de conclusão por parte de tais atores sociais, ao passo que se tem um número preocupante de cancelamento de matrículas, o que mostra que a instituição ainda é um espaço marcado pelas *linhas abissais*. Não obstante, ações como a criação do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade), bem como programas institucionais, tais como o Programa de Apoio ao Indígena (Paind) e o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) (este último como uma possibilidade de engajamento da Educação Matemática) podem favorecer a permanência de tais sujeitos, desde que sejam concebidos a partir de diálogos e negociações com os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades. No que tange ao PPC do curso de Licenciatura em Matemática, sugere-se que este aproxime-se do projeto institucional da Unifesspa, de modo a possibilitar diálogos interculturais em seu currículo, a fim de favorecer e contemplar a história, culturas, saberes e fazeres e modos *outros* de ler e interpretar o mundo, especialmente dos povos indígenas do sul e sudeste paraense. Há um caminho longo para a decolonização da universidade, mas nota-se que apesar de nova, a Unifesspa caminha neste sentido, de modo a *sulear* o seu fazer universitário, para que a universidade se transforme em *pluriversidade*, ou *subversidade*.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Formação de Professores Indígenas. Interculturalidade Crítica. Decolonialidade.

## ABSTRACT

The present paper is situated in Mathematics Education as a field of research, specifically discussions of curriculum, and affirmative actions of teacher's formation who teach Mathematics. It intends to understand the possible contributions of Mathematics Education in the permanence and academic progress of indigenous students who enter the Mathematics Degree at the Federal University of South and Southeast of Pará (Unifesspa). As a theoretical framework, this paper studies the concept of critical interculturality, decolonial studies, and a theoretical perspective of Mathematics Education in the cultural dimension of know-how, seeking for the approach of those concepts above-mentioned, such as Ethnomathematics in order to conceive it as a *decolonial option* within the scope of Mathematics Education. When dealing with theoretical and methodological aspects, the research has the qualitative approach as a common thread, in the nature of descriptive and exploratory. In addition, it was carried out a documentary research based on the following documents: admission to the Unified Selection System notice (SISU) (2022), The Selection Process for Indigenous and Quilombolas notice (PSIQ) (2021), Pedagogical Course Project (PPC) of the Degree in Mathematics (2013) and Institutional Development Plan (PDI) (2020), all of them in the context of Unifesspa. Those documents were examined based on the theoretical framework introduced by the research, specially by the perspective of critical interculturality. The results demonstrate that despite the Unifesspa's effort to propose indigenous student affirmative actions, mainly in terms of entering in university, there's a low rate of completing the graduation, and a worrying number of dropping out as well. Which means that the institution is still a place characterized by the *abyssal lines*. Although actions including the creation of Nucleus for Affirmative Actions, Diversity and Equity (Nuade), as well as institutional programs, such as the Indigenous Support Program (Paind) and the Incoming Student Support Program (Padi) (the latest one as a possibility of engagement in Mathematics Education) can facilitate the students remaining, as long as there's an agreement through dialogues and negotiations with them, and their respective communities. Regarding the PPC of Mathematics degree, it suggests that it should be aligned with an institutional project to enable intercultural dialogues in its curriculum. To enhance and contemplate the history, cultures, knowledge and practices, and other ways of reading and interpreting the world, especially of the indigenous peoples in the south and southeast of Pará. There's a long path towards the decolonization of the university. Even though Unifesspa is a new institution, it's moving in this direction to guide its activities, so the university becomes *pluriversity*, or *subversity*.

**Keywords:** Mathematics Education. Indigenous Teacher's Formation. Critical Interculturality. Decoloniality.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População autodeclarada indígena por região, em termos percentuais .....	42
Gráfico 2 – População autodeclarada indígena por região, em números absolutos. ....	43
Gráfico 3 – População autodeclarada indígena na região Norte, em termos percentuais. ....	44
Gráfico 4 – População autodeclarada indígenas na região Norte, em números absolutos .....	46
Gráfico 5 – População autodeclarada indígenas na região Nordeste, em termos percentuais ....	47
Gráfico 6 – População autodeclarada indígenas na região Nordeste, em números absolutos ....	48
Gráfico 7 – População autodeclarada indígenas na região Sudeste, em termos percentuais. ....	50
Gráfico 8 – População autodeclarada indígenas na região Sudeste, em números absolutos. ....	51
Gráfico 9 – População autodeclarada indígenas na região Sul, em termos percentuais. ....	52
Gráfico 10 – População autodeclarada indígenas na região Nordeste, em números absolutos. ....	53
Gráfico 11 – População autodeclarada indígenas na região Sul, em termos percentuais. ....	53
Gráfico 12 – População autodeclarada indígenas na região Centro-Oeste, em números absolutos. ....	55
Gráfico 13 – Estados com maiores percentuais de população autodeclarada indígena, em números absolutos .....	56
Gráfico 14 – Estudantes matriculados em cursos presenciais e à distância com base na cor/raça .....	62
Gráfico 15 – Percentual de estudantes indígenas matriculados por modalidade de IES .....	63
Gráfico 16 - Percentual de estudantes indígenas matriculados em IES por região .....	64
Gráfico 17 – Estudantes indígenas matriculados por modalidade de IES e por região, em números absolutos .....	66
Gráfico 18 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES por modalidade .....	67
Gráfico 19 – Estudantes indígenas da região Norte matriculados nas IES por estado e modalidade, em números absolutos .....	68
Gráfico 20 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Nordeste, por modalidade .....	70
Gráfico 21 – Estudantes indígenas matriculados nas IES da região Nordeste por modalidade, em números absolutos .....	71
Gráfico 22 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Sul, por modalidade .....	73

Gráfico 23 – Estudantes indígenas matriculados nas IES da região Sul por modalidade, em números absolutos. ....	74
Gráfico 24 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Sudeste, por modalidade .....	76
Gráfico 25 – Estudantes matriculados nas IES da região Sudeste por modalidade, em números absolutos .....	77
Gráfico 26 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Centro-Oeste, por modalidade .....	78
Gráfico 27 – Estudantes indígenas matriculados nas IES da região Centro-Oeste por modalidade, em números absolutos .....	79
Gráfico 28 – Estados com maiores números de estudantes indígenas matriculados, em números absolutos. ....	80
Gráfico 29 – Distribuição de discentes indígenas nos cursos da Unifesspa de 2013 a 2019, de acordo com a área do conhecimento .....	141
Gráfico 30 – Índices de estudantes indígenas da Unifesspa, de acordo com vínculos (2013-2020).....	144
Gráfico 31 – Situação de estudantes da Unifesspa (2013-2020) .....	146

## SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	14
1. INDÍGENAS: QUANTOS ERAM? QUANTOS SÃO? QUANTOS SERÃO? .....	43
1.1. População indígena na região norte .....	50
1.2. População indígena na região nordeste .....	53
1.3. População indígena na região sudeste .....	56
1.4. População indígena na região sul.....	58
1.5. População indígena da região centro-oeste .....	60
1.6. Estados com maiores populações indígenas.....	62
2. INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	65
2.1. Estudantes indígenas matriculados nas IES .....	67
2.2. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região norte .....	73
2.3. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região nordeste.....	76
2.4. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região sul.....	78
2.5. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região sudeste .....	81
2.6. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região centro-oeste.....	84
2.7. Estados com maiores percentuais de estudantes indígenas matriculados em IES ....	86
3. CULTURA(S), IDENTIDADE(S) E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA <i>OUTRA</i> .....	89
3.1. Culturas. No plural! .....	89
3.2. Currículo(s), conhecimento(s) e cultura(s): algumas reflexões .....	94
3.3. Um breve parêntese: saber tradicional <i>versus</i> saber científico (fincando estacas)....	97
3.4. Espaços de fronteiras, (res)significação e (re)afirmação de identidade(s) .....	100
3.5. A interculturalidade crítica como elemento dialógico .....	107
3.6. <i>Opção decolonial</i> em/na Educação Matemática: diálogos com a formação de professores que ensinam (etno)matemática(s) .....	113
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PDI DA UNIFESSPA.....	123
4.1. Breve histórico de construção da Unifesspa .....	124
4.2. Percepções sobre o PDI da Unifesspa .....	127
4.3. Estudantes indígenas na/da Unifesspa.....	143
5. UM OLHAR PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIFESSPA .....	150
5.1. O currículo do curso de Matemática da Unifesspa: entre o ideal e o possível.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU DAS SEMEADURAS .....	170
REFERÊNCIAS .....	177

## PRÓLOGO

Lugar de vários imaginários, saberes, culturas, cores e cosmovisões, o estado do Pará, segundo maior da região Norte, no que se refere à extensão territorial, com 1.245.870,707 Km<sup>2</sup>, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), é constituinte da Amazônia brasileira, que se engendra a partir de um emaranhado de sujeitos, de modos de ser, estar, sentir e viver. Do mesmo modo, é lugar de conflitos pela terra, exploração de riquezas naturais por grandes empresas e de luta pela resistência na existência.

Grande parte dessa diversidade sociocultural se dá pela presença dos povos indígenas no estado. Sociedades que possuem epistemologias singulares, ao passo que também apresentam características comuns, que atrelam tais sujeitos em um plano humano, mas também cósmico. A relação com a natureza, a presença de seres não humanos que tomam forma de animais, espíritos etc., a capacidade dessas populações de (co)existirem na(s) relação(ões) com o(s) outro(s), são alguns dos exemplos que podem ilustrar a forma dos povos indígenas perceberem a(s) alteridades(s).

Segundo dados do último censo realizado pelo IBGE (2010), no ano de 2010 havia um total de 51.217 indígenas, pertencentes a 55 etnias, falantes de 26 línguas, “classificadas como pertencentes às famílias linguísticas Karib, Tupi-guarani, Mundurucu, Jê e Karajá” (ALENCAR, 2018, p. 39). Na mesorregião sul e sudeste do Pará, cerca de 12 povos<sup>1</sup>, falantes de 8 línguas<sup>2</sup> diferentes (Idem), (r)existem frente aos processos de colonização e subalternização sofridos ao longo da história, sobretudo nos desdobramentos pós-invasão das Américas.

Historicamente, o século XX ficou no imaginário das populações indígenas do Brasil “como um período de longo e profundo pessimismo existencial em razão da vertiginosa decadência demográfica e das sistemáticas tentativas do Estado de eliminar os povos originários” (BANIWA, 2019, p. 31)<sup>3</sup>, sobretudo entre as décadas de 1960 a 1980 (período em que se instaurou a ditadura militar no Brasil), as quais foram um período de intensos ataques aos povos indígenas por parte dos governos militares (Idem). Nesse contexto, o período ditatorial foi consideravelmente cruel no que se refere ao massacre dos povos indígenas, com o

<sup>1</sup> Amanayé, Asuruni do Tocantins (Trocará), Atikum; Akrãtikatêjê; Parkatêjê; Kyikatêjê; Guajajara; Kayapó-Mebengokrê, Mbyá-Guarani, Parakanã, Suruí-Aikewara e Xikrín do Cateté (ALENCAR, 2018).

<sup>2</sup> Gavião Parkatêjê, Mebengokrê, Kayapó, Aikewara, Parakanã, Tenetehara-Guajajara, Asurini do Tocantins (Trocará) e Guarani-Mbya (Idem).

<sup>3</sup> Gersem José dos Santos Luciano é um intelectual indígena da etnia Baniwa, sendo natural de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com mestrado e doutorado em Antropologia Social, pela Universidade de Brasília (UnB).

processo de genocídio da população sendo intensificado, bem como a aceleração de projetos desenvolvimentistas na Amazônia brasileira.

Diversos povos indígenas foram expulsos de suas terras, e colocados sempre à margem dos projetos nacionais, os quais tinham o interesse de “higienizar” a demografia nacional, a fim de tornar a população brasileira (neo)europeia – ou o mais próximo disso –, facilitando, por exemplo a entrada de imigrantes oriundos do ocidente (Itália, Alemanha, França etc.), oferecendo-lhes terras para o trabalho, na tentativa de *clarear* a população do território nacional (BANIWA, 2019).

O projeto do Estado, no que tange à extinção das populações indígenas no Brasil, foi tão intenso que chegou a se considerar a transitoriedade de tais atores sociais no país, fazendo com que as políticas educacionais, por exemplo, fossem implementadas no intuito de criar uma identidade nacional, na qual os povos indígenas seriam inseridos e posteriormente ocupariam as margens da sociedade, juntamente com outros segmentos populacionais (BANIWA, 2019).

Uma situação interessante nesse contexto, segundo Baniwa (2019), é o fato de que tal processo de tentar extinguir os povos indígenas da demografia nacional se deu já em um contexto no qual já havia órgãos do Estado para “proteger” esses povos, como por exemplo, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 para – supostamente – salvaguardar os interesses e assegurar a perpetuação da demografia, história e cultura das populações tradicionais. Entretanto, tal órgão atuava no sentido de: formular um discurso de proteção aos povos indígenas frente à sociedade civil e opinião pública internacional; diminuir ou solapar as violências sofridas por esses povos; e acelerar os processos de integração e “domesticação” dos povos indígenas junto à cultura e à sociedade nacional (Idem).

O próprio “Estatuto do Índio”, nome pelo qual ficou conhecida a Lei 6.001, promulgada em 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973), salienta a necessidade de “integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, p. 1). Além disso, considera-se que o “Estatuto seguiu um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro (de 1916): de que os índios, sendo ‘relativamente incapazes’, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI)” (ISA, 2018, p. 1). Nessa lógica, os povos indígenas deveriam ter a tutela do Estado porque, de acordo com as leis nacionais, eram considerados sujeitos irresponsáveis, ou que não tinham condições de se responsabilizar integralmente por suas ações (ISA, 2000).

A partir do final do século XX, mais especificamente após a década de 1970, fomentados e, de certo modo, politizados por inúmeras organizações não governamentais, os movimentos

indígenas começam a se articular em forma de movimentos sociais (associações), que passam a construir uma agenda política de lutas a partir das demandas de cada povo na luta pelo direito a ter direitos. Intelectuais da academia brasileira ligados ao movimento indígena, lideranças indígenas e entidades ligadas à causa indígena começaram a se mobilizar em prol da formulação de políticas indigenistas que fossem ao encontro dos anseios de tais atores sociais.

Tal articulação teve efeito na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que pôde reconhecer e assegurar – pelo menos no campo jurídico – aos povos indígenas a “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988 p. 123).

Segundo Baniwa (2019), a Constituição Federal de 1988 representou, ao menos parcialmente, uma desaceleração do processo de etnocídio junto aos povos indígenas, uma vez que anteriormente a esse documento, a intenção e perspectiva do Estado era de eliminá-los da história. Seus avanços deixaram os povos indígenas otimistas para seguir adiante na luta pelo reconhecimento, promoção e valorização de suas culturas. Do mesmo modo, representa, sobretudo para os sujeitos que vivenciaram o processo anterior à sua promulgação, uma virada de paradigma, já que eram sujeitos condenados à um epistemicídio/etnocídio (Idem).

Um aspecto interessante a ser destacado na Constituição Federal de 1988 diz respeito ao reconhecimento da capacidade civil e cognitiva dos povos indígenas, visto que anteriormente (período colonial, imperial e início do período republicano), o Estado considerava os povos originários como incapazes, ou relativamente incapazes. Em outras palavras, como uma categoria social inferior às demais. Desse modo, o reconhecimento à diferença e cultura dos povos indígenas enquanto sujeitos permanentes da sociedade nacional, e não mais como sujeitos transitórios foi primordial na luta dos povos originários.

Outro ponto importante no que concerne aos desdobramentos da Constituição Federal de 1988 diz respeito ao direito à terra, uma vez que os povos indígenas passam a ser reconhecidos como povos originários. No plano educacional, o direito e reconhecimento às línguas e aos processos próprios de aprendizagem também devem ser destacados como conquistas, uma vez que os desdobramentos pós-constituição foram significativos no campo da Educação Escolar Indígena, visto que anteriormente à Constituição Federal de 1988, as políticas educacionais para indígenas eram pensadas numa perspectiva de integração.

Até meados dos anos de 1980, as políticas voltadas para indígenas seguiam uma perspectiva que considerava as comunidades tradicionais a partir de um caráter de transitoriedade (BANIWA, 2019). Nesse sentido, o cerne do projeto estatal estava em uma

educação escolar para indígenas, isto é, uma proposta de educação escolar que acelerasse os processos de apagamento da cultura e identidade indígena: suas línguas, tradições, cosmovisões etc. eram substituídas por uma educação homogeneizadora, com vistas à formação do Estado brasileiro a partir de um só povo, uma só língua, uma só nação.

Todavia, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas também puderam conquistar direitos importantes no que tange à educação escolar. Com o reconhecimento de suas línguas e tradições por parte do Estado, o campo das políticas educacionais pôde avançar na asseguarção de direitos aos povos tradicionais no Brasil. Tal avanço veio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN – (BRASIL, 1996), documento que assegura a oferta de processos educativos próprios aos povos indígenas, possibilitando a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Esse avanço via LDBEN possibilitou que os povos indígenas pudessem receber uma modalidade de Educação Escolar Indígena (EEI) que fosse ao encontro da especificidade de cada povo.

Nessa lógica, um marco histórico no que tange às lutas dos movimentos indígenas no Brasil, sobretudo na esfera educacional, são os desdobramentos pós-Constituição Federal de 1988, os quais avançaram em relação ao reconhecimento dos povos indígenas no Brasil, que pela primeira vez na história das constituições ganham um capítulo específico para tratar das suas questões.

Diante disso, os povos indígenas começaram a vislumbrar possibilidades reais de novos tempos, como de fato vem ocorrendo, embora seja sabido que há um abismo muito grande entre os direitos dos povos indígenas garantidos em Lei e a garantia concreta e implementação deles, “mas isso de forma alguma deve diminuir a importância deles, nem mesmo se considerarmos os atuais ataques, cercos e tentativas de anulação desses direitos travados no Congresso Nacional, no Supremo Tribunal Federal e no Poder Executivo” (BANIWA, 2019, p. 42).

Após a última década do século XX, a educação para tais atores sociais passou a se constituir em um dilema: de um lado, conquistas asseguradas por leis e decretos que visam um fazer educacional sob a perspectiva de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas; do outro, o desafio para a efetivação de tais políticas, bem como superação de barreiras sociais, preconceitos e discriminações. Neste aspecto, é necessária uma mudança de paradigmas no que concerne à uma educação intercultural. Trata-se de almejar uma sociedade que tenha sensibilidade às questões sociais, culturais e políticas que estão à frente dos desafios postos para a efetivação desse modelo educacional.

Por participar de projetos ligados à Educação Escolar Indígena (EEI), durante a minha<sup>4</sup> formação em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), pude ter um contato mais próximo com a cultura dos povos indígenas da Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), na qual aprendi sobre os modos de ser, estar, sentir e viver de tais povos, sobretudo nas idas à aldeia *Kojakati*<sup>5</sup>. Igualmente, tive algumas vivências na EEI, na Escola Estadual Indígena *Mē Akre Kojakati*<sup>6</sup>, onde cheguei a ministrar uma oficina junto aos professores da escola.

A oficina a qual me refiro foi realizada em dezembro de 2019, cujo título foi “Práticas Pedagógicas Interculturais a partir do livro paradigmático *Pyt Mē Kaxêre*”, livro de autoria do cacique *Ropre Homprynti* (HOMPRYNTI, 2018). que narra a trajetória do povo *Kyikatêjê* a partir das suas vivências, histórias, tradições, memórias e diáspora. É o primeiro livro escrito em língua *Kyikatejê* e língua portuguesa. A oficina teve como objetivo a elaboração de sequências didáticas a partir do livro mencionado que relacionasse os conhecimentos escolares e não escolares, oriundos dos modos de ser e viver do povo *Kyikatêjê*, sobretudo no que tange à língua materna, pois era algo bastante recorrente nas falas do cacique *Ropre*.

No âmbito da Educação Escolar Indígena, a minha participação como bolsista no projeto de extensão intitulado “Formação de Professores, Planificação e Promoção do Status da Língua *Xikrín* no Domínio Escolar” (2018-2019), coordenado pelo professor Dr. Lucivaldo Silva da Costa e que teve como objetivo propor ações no campo da educação escolar, tendo como base elementos da cultura material e imaterial do povo *Xikrín*, sendo a língua materna o componente transversal das ações, foi uma experiência demasiadamente importante para mim, enquanto pessoa e pesquisador.

A participação voluntária no projeto que teve por título “Estudo Descritivo da Língua *Kyikatêjê*” (2019), também coordenado pelo professor Lucivaldo Costa e que teve como objetivo mapear a situação sociolinguística dos moradores da aldeia *Kojakati*, me proporcionou vivências importantes por meio das idas constantes à comunidade. Nesse projeto, por meio de

---

<sup>4</sup> A partir desse momento, utilizo a primeira pessoa do singular, com a finalidade de relatar experiências durante o meu processo formativo que me fizeram (re)pensar os modos de ser e estar no mundo, por meio de vivências junto às comunidades indígenas, o que culminou no interesse em me aprofundar em questões referentes aos povos indígenas do sul e sudeste do Pará, sobretudo no que tange aos estudantes indígenas no ensino superior.

<sup>5</sup> A Aldeia *Kojakati* fica localizada no Km 16, da Rodovia BR 222, na Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), fazendo parte do município de Bom Jesus do Tocantins-PA, porém muito próxima ao perímetro urbano da cidade de Marabá-PA.

<sup>6</sup> Com a ajuda do professor Dr. Lucivaldo, tento aqui fazer uma “tradução” do nome da escola, a saber: *Mē* = gente, pessoas; *Akre* = ensinar; *Kô* = água; *J* = prefixo relacional; *Akati* = branca. Em síntese, podemos traduzir como “lugar de ensinar pessoas sobre a aldeia”, já que *Kojakati* faz referência à aldeia em que os *Kyikatêjê* viviam em São Pedro da Água Branca, no estado do Maranhão, antes de sofrerem o processo de diáspora para o estado do Pará.

um levantamento que fizemos, detectamos uma diversidade de etnias indígenas (*Karajá, Canela, Kyikatêjê, Tembê* etc.) presentes no *locus* da aldeia. Desse modo, há de se notar que dentro da diversidade da própria comunidade há várias diversidades, vários modos de *ser* e *estar* no mundo, que, embora distintos, coexistem em um mesmo lugar.

Durante as conversas que participei com professores(as) da escola e o cacique *Ropre Homprynti* era evidente que algumas das maiores preocupações diziam respeito à manutenção das tradições, das cosmovisões, dos modos de ser, estar, sentir e viver dos povos indígenas, sobre como perpetuar esses aspectos às gerações futuras do povo *Kyikatêjê*. Tais preocupações assemelham-se aos questionamentos do indígena Marcos Terena<sup>7</sup>, ao participar de uma mesa-redonda, juntamente com Edgar Morin (MORIN, 2010, p. 22), na Universidade de Brasília (UnB):

[...] o que aconteceu com o conhecimento indígena? Para onde foi esta sabedoria? E daqui pra frente, nós, os índios, não vamos proteger por tanto tempo esse patrimônio. Vocês também são responsáveis por isso e nós, os índios, queremos uma aliança com vocês para proteger esses conhecimentos, este patrimônio, reverter tudo isso para o bem-estar da humanidade. Sabem por quê? Porque os nossos velhos dizem: tudo o que estamos fazendo estamos construindo alguma coisa, até mesmo para as pessoas que não nasceram, que vão nascer um dia. Tudo o que construirmos hoje vai recair sobre os seres humanos futuros.

Os questionamentos citados por Terena, além de convergirem com as preocupações dos professores e professoras, bem como do cacique *Ropre Homprynti*, da aldeia *Kojakati*, também salientam o papel que nós, pertencentes à sociedade não indígena, temos que cumprir, no que tange ao modo como nos relacionamos com os saberes que os povos indígenas carregam consigo, mas que comumente são tratados a partir de uma hierarquia que dicotomiza e desqualifica tais conhecimentos tradicionais, sobretudo por meio da academia.

Nesse sentido, penso que as Universidades, sobretudo as que estão inscritas em contextos de diversidades socioculturais, não podem ficar alheias a tais questões, devendo apresentar possibilidades reais que possam contribuir na luta dos povos indígenas – em especial, dos povos indígenas do sul e sudeste paraense – em suas diversas frentes, seja na educação, na saúde, na luta pela terra ou pela manutenção de suas cosmovisões, línguas, culturas, saberes etc.

Uma outra preocupação dizia respeito à revitalização da língua, uma vez que a maioria dos falantes eram os “velhos”, os quais, não tendo com quem conversar, também estavam deixando de usá-la. No projeto desenvolvido, pudemos identificar que os “velhos”, em sua

---

<sup>7</sup> Mariano Justino Marcos Terena é uma liderança indígena, aviador e escritor, pertencente ao povo *Xane*, etnônimo pelo qual se autodenominam os Terena.

grande maioria, são os detentores dessa forma de ver e narrar o mundo dos *Kyikatejê*. *Ropre*, como professor das “aulas de cultura”, provavelmente deve perceber o papel da educação escolar no processo de manutenção das tradições, e, sobretudo, da língua, sua maior preocupação, visto que a cada nova geração, essa forma de ver, descrever e compreender o mundo dos *Kyikatêjê* está se perdendo.

Além disso, *Ropre* salienta a necessidade de apropriação por parte dos povos indígenas entre os saberes locais e globais, visto que a educação escolar se tornou um aspecto muito importante na luta dos povos indígenas:

Eu tô preocupado é com a língua, né, que as criança não tão falando mais a língua. Elas estão falando só português, então fico muito preocupado quando é pra cantar lá no pátio. Nenhuma das criança não canta. Então, essa é a preocupação minha. Será se uma pessoa ta preocupada se eu tô indo correndo atrás pra criar colégio dentro da aldeia, porque eu quero ensinar né, se um dia Deus me levar, mas as pessoa sabe né, por onde fazer. Então voltando na questão do colégio, então esse colégio né, que foi criado aqui dentro da aldeia, é mais puxado pela cultura e hoje eu tô aqui, como sempre falo, né, só pra, sob a questão da cultura, sobre o estudo do português, eu sempre falo assim: você pode, vocês vão continuar. Nunca, vou dizer assim, falar assim: vamo esquecer do estudo do português. Eu quero que você estude só na cultura. Eu não quero saber de estudo de português, eu falei assim, não. O estudo do português é muito importante pra pessoa aprender né, quando vai lá fora, quando vai fazer a faculdade né sabe muito bem o que, como é que é, se vai aprender pra defender, pra que não tô falando aqui, pra defender, defender, a sua cultura, pra defender a sua natureza, tudo isso né, isso é preparação, agora, sob a questão da cultura, é do mesmo jeito, essa é uma defesa porque se vocês estão só querendo né, é, falar em português, e fica tenso, né? (HOMPRYNTI, 2018, p. 29).

Para que possamos alcançar o objetivo de dar vitalidade às línguas indígenas, devemos atribuir um importante papel ao Estado, o qual seja, elaborar políticas linguísticas que fortaleçam e revitalizem tais línguas, para que as futuras gerações possam utilizá-las no cotidiano da aldeia – e fora dela. Entretanto, o discurso que se vê segue na contramão de tais aspectos, uma vez que “o Estado e os distintos governos insistem em continuar o discurso e a prática unitarista da sociedade brasileira: uma só língua, uma só cultura, uma só história, um só povo, uma só educação, uma só ciência” (BANIWA, 2019, p. 95).

Para nós, não indígenas, a educação escolar ocupa lugar importante nos processos de formação e construção de identidade(s), bem como na formação para atuar no mercado de trabalho. Para os povos indígenas, não somente da mesorregião sul e sudeste do Pará – os *Suruí-Aikewara*, *Xikrín do Cateté*, *Amanayé*, *Atikun*, *Akrâtikatêjê*, *Kyikatêjê*, *Parkatêjê*, *Awaeté-*

*Parakanã, Guajajara e Guarani-Mbya*, bem como para os seus demais *parentes*<sup>8</sup> –, considero que ela potencializa e contribui bastante em diversas pautas de lutas.

Nesse sentido, corroborando Baniwa (2019), que afirma que os povos indígenas não buscam necessariamente inserir-se no “mercado” de trabalho, mas um meio de fortalecimento na luta pela legitimação de direitos (os quais continuam sendo violados), seja no manejo sustentável da terra, na busca pela melhora da prestação de serviços de saúde às comunidades dos quais são oriundos, na oferta de uma educação escolar que seja de fato intercultural, entre outras áreas nas quais esses povos são diretamente afetados (BANIWA, 2019).

Nessa ótica,

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas (BANIWA, 2019, p. 61).

Lembro-me que em uma das idas à aldeia *Kojakati* com o professor Lucivaldo, em novembro de 2019, fomos acompanhar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola *Me Akre Kojakati*. Tal processo é demasiadamente importante para garantir, no campo curricular, os processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas no âmbito da EEI, tal como rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, a construção de um currículo que contemple os saberes, línguas, tradições e cosmovisões dos povos indígenas, ao passo que atenda às determinações legais, não é tarefa fácil, porém, é bastante necessária, uma vez que a educação escolar para os povos indígenas se tornou uma “necessidade pós-contato” (BANIWA, 2019). Assim, os desafios para a construção de uma pedagogia intercultural, interepistêmica e intercósmica são essenciais na EEI, visto que “os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos” (Ibidem, p. 63).

Embora já se tenha avanços consideráveis no que tange à EEI, um dos gargalos ainda consiste na formação inicial, continuada e específica de professores indígenas. Na região amazônica, por exemplo, Baniwa (2019, p. 22) enfatiza algumas questões pertinentes à EEI:

---

<sup>8</sup> Esse termo é utilizado devido à partilha de interesses em comum entre os povos indígenas, tais como “os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global” (LUCIANO, 2006, p. 31).

[...] É na região amazônica onde encontramos os indicadores de qualidade do ensino mais baixos do Brasil. Muitos professores indígenas possuem apenas formação secundária (ensino médio) e ainda não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) — destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena. A região ainda concentra o maior contingente de professores não indígenas atuando nas escolas indígenas. Além disso, [...] a maioria dos professores indígenas tem contratos temporários precários; há escolas indígenas com projetos pedagógicos, calendários e organização curricular impróprios e inadequados, confrontando as determinações constitucionais e normas infraconstitucionais.

No contexto do sul e sudeste paraense, uma alternativa para os povos indígenas, no intuito de atender a tal demanda, isto é, a necessidade de formação desses sujeitos para atuar na EEI, tem sido o ingresso em cursos de formação inicial de professores que, em linhas gerais, não foram criados com a finalidade de formar tais atores sociais para uma atuação específica na EEI, uma vez que os programas específicos de formação (licenciaturas e pedagogia interculturais) não são ofertados a contento na região<sup>9</sup>, o que faz com que professores e professoras não indígenas atuem nas escolas das aldeias.

Nesse sentido, embora os cursos de formação inicial de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) do sul e sudeste paraense – e, mais especificamente, da Unifesspa – não tenham a finalidade específica de formar tais atores sociais para a atuação na EEI, é necessário debater e problematizar as demandas sociais de tais atores sociais, a fim de construir paradigmas outros, isto é, confrontar a lógica de submissão à uma pedagogia hegemônica, com vistas à construção de uma pedagogia intercultural (WALSH, 2007).

Os processos formativos no âmbito da educação superior envolvendo estudantes indígenas têm seguido uma lógica educacional pensada a partir de uma perspectiva curricular que desconsidera os elementos que constituem a diversidade sociocultural de tais sujeitos, uma vez que segundo as Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), grande parte do corpo docente que atua no ensino superior

[...] Obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os(as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa (BRASIL, 2006, p. 127).

---

<sup>9</sup> Dentre as universidades que possuem *campi* no contexto do sul e sudeste paraense (Unifesspa, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Universidade do Estado do Pará (Uepa)) –, apenas a Uepa possui curso de formação superior específico para professores e professoras indígenas, a saber: o curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Tal apontamento salienta a necessidade de se pensar um currículo que contemple a diversidade cultural existente nos contextos em que as IES fazem parte, evitando-se assim, um cenário educacional que tenha somente o intuito de integrá-los a uma cultura nacional, pautando-se na construção de uma perspectiva homogênea do Estado brasileiro, desconsiderando suas culturas, saberes, línguas etc. (REPETTO; SILVA, 2016), o que corrobora para o desconhecimento acerca dos povos latino-americanos e a supervalorização da cultura ocidental.

Dentre as áreas do conhecimento que historicamente mais reproduzem relações assimétricas de poder, ao passo que se abstém desse debate, damos destaque à Matemática, a qual historicamente se constituiu sob a égide de uma premissa da universalidade, sendo concebida como uma ciência da “certeza”, não sendo receptiva a outras formas de ver e pensar o mundo (D’AMBROSIO, 2019), se colocando como uma instância superior às demais áreas do conhecimento, bem como se diz (re)produtora de um conhecimento – supostamente – *neutro*.

No que concerne ao ensino superior no Brasil, é fato que o seu estabelecimento esteve associado por bastante tempo a uma perspectiva oriunda de diversas categorias colonialmente impostas, desde os seus primórdios, até a – dita – modernidade: capitalista, eurocêntrica, patriarcalista etc. Tal perspectiva reverberava - e ainda reverbera – nos currículos dos cursos, nas metodologias de ensino utilizadas, bem como na invisibilização/negação/silenciamento de um racismo epistêmico (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

A mudança de paradigma no cenário educacional no Brasil começa, frente à essas questões, a ser alterada a partir da forte pressão de movimentos sociais, sobretudo do movimento negro e do movimento indígena, o que implicou na inclusão de diversas demandas sociais desses sujeitos na agenda de elaboração de políticas públicas por parte do Estado que fossem ao encontro dos interesses desses grupos.

No cenário educacional, uma importante ação no que concerne ao acesso de grupos marginalizados (negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência etc.) foi a adoção de políticas de ações afirmativas, isto é, a implementação de políticas públicas ou privadas, que têm o intuito de corrigir desigualdades sociais e raciais historicamente comprovadas, visando dirimir quaisquer processos de discriminação e exclusão. Destaca-se que a promoção dessas políticas por parte do Estado implica em uma tomada de posição, fazendo com que ele saia de uma condição de neutralidade estatal.

As políticas de ações afirmativas devem ser entendidas como políticas de caráter emergencial. Em outras palavras, são implementadas a partir do momento em que se

compreende que as políticas universais não criaram condições no intuito de mitigar a desigualdade e a exclusão historicamente ocasionadas pelos processos de colonização e de subalternização de diversos grupos sociais (GOMES, 2006).

Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013), o conceito de ação afirmativa tem origem na Índia, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sendo uma política anterior à própria independência do país (alcançada em 1947).

Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar, propôs, pela primeira vez na história, em pleno período colonial britânico a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores. Para ele, quebrar os privilégios historicamente acumulados pelas “castas superiores” significava instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 139).

Outro país precursor na implementação de políticas de ações afirmativas diz respeito aos Estados Unidos da América (EUA), que por meio das lutas do movimento afro-norte-americano ao longo da década de 1950 pelos seus direitos civis, conseguiu a implementação de políticas públicas afirmativas já na década de 1960 (Idem).

É interessante destacar que em ambos os casos – Índia e EUA –, a luta pela promoção de políticas afirmativas (legislações, programas, projetos, planos etc. que sigam o princípio de correção das desigualdades) partem de um movimento de fora para dentro. Em outras palavras, destaca-se o importante papel que os movimentos sociais exerceram para que tais políticas fossem implementadas por parte do Estado. Em um plano macro, pode-se considerar que as políticas de ações afirmativas se inserem em uma perspectiva decolonial, com vistas à promoção de paradigmas outros, no que se refere à ocupação de espaços outrora negados às populações historicamente subalternizadas (SANTOS, 2009; WALSH, 2007, 2009).

No caso brasileiro, inspirados pelo debate das ações afirmativas e na luta pelos direitos civis norte-americanos, as ações afirmativas são implementadas pela primeira<sup>10</sup> vez em 1980, em meio ao processo de redemocratização nacional. “O então Deputado Federal Abdias do Nascimento formulou o primeiro projeto de lei que propunha uma ‘ação compensatória’ ao povo afro-brasileiro em diversas áreas da vida social como reparação pelos séculos de discriminação sofrida” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 140).

---

<sup>10</sup> Muito embora uma primeira proposta de cunho afirmativo tenha sido elaborada ainda no ano de 1968 pelo Ministério do Trabalho, na qual manifestou-se favoravelmente à criação “de uma lei que obrigasse empresas privadas a contratarem uma porcentagem de empregados negros. Contudo, tal lei não chegou a ser elaborada” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 140).

No cenário educacional brasileiro, outras políticas de ações afirmativas foram implementadas. Um exemplo disso são as Leis 10.639, de 2003, e a 11.645, de 2008 (BRASIL, 2003, 2008), as quais tratam da obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Igualmente, tem-se a Lei 12.288, de 2010, que trata da instituição do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

Segundo Silva (2019), as primeiras IES a adotarem políticas afirmativas foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – em 2003 – e a Universidade Federal de Brasília (UnB) – em 2004 –, sendo esta “a primeira universidade da rede federal a adotar uma política nesse sentido. A partir de então, o tema começou a ser amplamente destacado pela mídia brasileira, influenciando, muitas vezes, nos posicionamentos da sociedade” (SILVA, 2019, p. 190).

Após as iniciativas das IES supracitadas, alguns casos repercutiram nacionalmente sobre as ações afirmativas no ensino superior nos anos seguintes. Em 2008, o estudante Giovane Fialho recorreu à justiça brasileira, pois sentiu-se “injustiçado” por um suposto “assistencialismo” exercido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), após ter ficado na 132ª posição de um total de 160 vagas para o curso de administração. O jovem acabou não sendo aprovado devido à reserva de vagas da UFRGS, que no vestibular em questão destinava 30% das vagas para alunos oriundos de escola pública, sendo que metade desse percentual designava-se a estudantes autodeclarados negros (ROCHA, 2010).

Depois de diversas discussões entre movimentos a favor e contra as chamadas políticas de “cotas” nas universidades, em 2012 o Supremo Tribunal Federal considerou que tais medidas eram constitucionais. Ainda no mesmo ano, em 29 de agosto de 2012, promulgou-se a Lei 12.711 – a “lei de cotas” –, que implica na reserva de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas na educação superior (BRASIL, 2012b). Até a promulgação da lei, poucas Instituições de Ensino Superior (IES) promoviam ações afirmativas, tais como bônus, cotas raciais e reserva de vagas (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Em 2022, a Lei 12.711/2012 passará por uma revisão ao completar o decênio, a contar da data de sua promulgação, como prevê o Art. 6º da Lei: “será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012b, p. 2). Tal revisão será

realizada com vistas à verificação dos efeitos da implementação da Lei supracitada junto às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Em 2014, um ano após a criação da Unifesspa, foi publicada por meio da Resolução Consepe/Unifesspa nº 22, de 13 de novembro de 2014, a adição de 2 (duas) vagas para indígenas e 2 (duas) para quilombolas em todos os cursos da instituição, sendo realizado processo seletivo específico para esses atores sociais<sup>11</sup>. Tal ação, amplia o acesso desses sujeitos ao ensino superior, visando diminuir as assimetrias sociais causadas pelos processos históricos de colonização e subalternização.

Não obstante, é necessário que se compreenda que o acesso à educação superior a tais sujeitos por meio das ações afirmativas (nesse caso, a reserva de vagas), não seja entendido como um fim em si mesmo, bem como as demais políticas desse cunho. No caso do acesso ao ensino superior por parte dos povos indígenas e quilombolas, tais ações devem vir acompanhadas das dimensões de permanência e progresso acadêmico, sobretudo por se tratar de atores sociais com formas de ver e compreender o mundo a partir de lógicas distintas da que constitui a universidade.

Outrossim, é importante salientar que para além das questões que envolvem justiça social, também é importante que esta se articule à justiça cognitiva (SANTOS, 2009), no sentido de promover o intercâmbio de saberes que os povos indígenas carregam, suas cosmovisões, suas línguas, modos de ser, estar, sentir, ver e viver no mundo.

Durante os eventos<sup>12</sup>, seminários e encontros na Unifesspa que participei<sup>13</sup> e que promoveram reflexões acerca da diversidade cultural, era comum ouvir depoimentos de estudantes indígenas levantando questões referentes à ausência de processos formativos (práticas pedagógicas, disciplinas, estágios, discussões, ações de ensino, pesquisa e extensão para a além da universidade) em seus respectivos cursos que promovessem o diálogo entre os conhecimentos dos povos tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, bem como a necessidade de promoção de mais políticas de permanência e progresso acadêmico.

---

<sup>11</sup> Processo Seletivo para Indígenas e Quilombolas (PSIQ).

<sup>12</sup> Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na UNIFESSPA (2016); Semana de Atividades Curriculares PARFOR/UNIFESSPA e IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão do N'Umbuntu (2017); I Seminário da Faculdade de Ciências da Educação (2017).

<sup>13</sup> Parte dessas experiências acadêmicas são narradas em minha monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Pedagogia, junto à Faculdade de Ciências da Educação da Unifesspa, intitulada "O curso de pedagogia da Unifesspa e as políticas de inclusão para estudantes indígenas: currículo e interculturalidade", defendida em novembro de 2019 e orientada pela professora Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

Durante o Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa (realizado em 2016), foram discutidas as políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e quilombolas na Unifesspa, além da proposta de criação do Núcleo de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade (Nuade), que foi oficializado no mês de abril de 2018. Também foram ouvidos os discentes desses grupos sociais citados, momento em que se pôde perceber que a questão das políticas de ações afirmativas estão longe de serem consensuais e que diversas discussões nesse âmbito precisam ser tecidas, dada a complexidade da temática.

A título de exemplo, em 2017, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) divulgou um relatório intitulado “Violência contra os povos indígenas no Brasil” (CIMI, 2017), com o intuito de denunciar os processos de violência e barbáries sofridos por tais atores sociais, sejam em questões que envolvem a luta pela terra, ou em outras dimensões, tais como racismo, saúde, educação, (in)justiça social e memória.

No que tange às questões de racismo e discriminação étnico-culturais, segundo o relatório do CIMI (2017, p. 110),

Foram registrados 18 casos de racismo e discriminação étnico culturais nos estados do Acre (1), Alagoas (1), Amazonas (1), Goiás (1), Mato Grosso (4), Mato Grosso do Sul (2), Pará (1), Pernambuco (1), Rio de Janeiro (1), Rio Grande do Sul (2), Rondônia (1), Santa Catarina (1) e São Paulo (1).

Destaca-se o caso registrado no estado do Pará, por se tratar de uma questão que envolve as políticas afirmativas da Unifesspa. A ação foi movida junto ao Ministério Público Federal (MPF) por um indígena da etnia Guajajara, devido à sua desclassificação em um processo seletivo realizado pela Unifesspa para o curso de Direito da Terra. Segundo a descrição do caso no relatório do CIMI (2017), por meio da política de reserva de vagas (as cotas), o estudante participou do processo seletivo especial na Unifesspa, mas foi desclassificado por não viver junto à sua comunidade de origem, mas em contexto urbano.

A situação supracitada é demasiadamente complexa, visto que envolve diretamente questões referentes aos direitos dos povos indígenas, pois apesar da Constituição Federal não fazer uma distinção no que se refere aos direitos de indígenas que vivem em contextos fora de suas comunidades, as políticas públicas agem no sentido de dicotomizar o acesso a tais direitos (BANIWA, 2019).

Nesse contexto, embora seja um direito dos povos indígenas ter acesso à educação superior, salienta-se que estamos nos referindo a “povos que trazem trajetórias históricas marcadas pela exclusão tanto social como cultural e, de outro lado, IES que sempre foram espaços totalmente identificados com interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas”

(BRAND; NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2009, p. 384). Nessa lógica, necessita-se uma nova tomada de posição em relação à promoção de políticas afirmativas junto aos povos indígenas, as quais possam dialogar com as demandas de tais sujeitos.

Uma alternativa diante desse contexto se faz por meio de uma perspectiva intercultural, mais especificamente, pela via da educação intercultural, isto é, por meio de processos dialógicos com os vários *outros* presentes no bojo da sociedade – e também dos *outros* que acabam sendo deslocados para as margens. Assim, embora nem sempre seja uma relação harmoniosa (muito pelo contrário, pois a educação intercultural é repleta de tensões e embates), é primordial a construção de conhecimentos – outros – em diálogo com outros conhecimentos (WALSH, 2007). Igualmente, como sugere Tubino (2005), para que o verdadeiro diálogo se torne real, é preciso evidenciar as causas do não-diálogo.

No caso da educação superior, urge um (re)pensar por meio de uma perspectiva intercultural dos/nos contextos sociais, políticos e culturais que compõem a Universidade. Em sentido *lato*, é necessário que haja um processo de decolonização das IES, uma vez que à medida em que se amplia a diversidade de sujeitos ocupando esses espaços, torna-se cada vez mais necessário a adoção de processos educativos mais emancipatórias (GOMES, 2002), seja no acesso e permanência, bem como na dimensão do progresso acadêmico.

Nessa lógica, considera-se que a Educação Matemática pode contribuir para que as políticas afirmativas promovam a inclusão de estudantes indígenas no contexto universitário, dado o fato de que ela “ultrapassa questões de ensino e aprendizagem e pode influenciar nas estruturas políticas e administrativas das instituições” (SILVA, 2016, p. 203).

É importante salientar que as ações afirmativas dizem respeito não somente ao acesso ao ensino superior, isto é, não são sinônimos de cota. No caso do ensino superior, elas podem ser implementadas junto aos “conteúdos específicos das disciplinas, práticas de sala de aula, organização do ambiente universitário, estratégias de estudo, enfim, a uma diversidade de assuntos educacionais” (SILVA, 2016, p. 200).

Para Silva (2016, p. 216), a Educação Matemática ocupa lugar central nos processos formativos promotores de equidade no ensino superior. Segundo o autor,

A educação matemática, em todos os seus aspectos (pesquisa, ensino, extensão, formação, etc.), possui o potencial de não se abster do debate. Ela pode contribuir para que o processo equitativo não se restrinja unicamente ao acesso, mas colaborar no enfrentamento de afirmações discriminatórias, atuando para que as condições de permanência e progresso possam, de fato, existir.

Um exemplo de que essa inclusão ultrapassa conteúdos matemáticos decorre nas práticas pedagógicas que promovem a valorização dos saberes indígenas na academia. O comentário de uma docente de IES acerca dos resultados de um projeto que propiciou um diálogo intercultural entre os saberes matemáticos presentes no cotidiano de povos tradicionais e o conhecimento acadêmico, no trabalho de Silva (2017, p. 831), corrobora a afirmação feita anteriormente:

Depois a gente percebeu que na verdade o que estava realmente ajudando estes alunos não era nem tanto os conceitos de matemática e de física trabalhados, mas sim a valorização deles [dos alunos indígenas] como pessoa na universidade. Eles se sentem acolhidos, sentem que a cultura deles também é importante, porque a discussão é assim: “por que o que está na academia é importante e o conhecimento que eu tenho na minha aldeia não é importante?”. Então, quando eles perceberam que o conhecimento da etnia deles também é importante, e que na nossa conversa tinha o mesmo nível de importância, isso que realmente tem trazido resultados positivos, entendeu? Porque isso faz com que eles não desistam do curso. Eles têm muitas dificuldades, mas eles acabam se esforçando mais porque eles têm uma visão mais positiva da universidade. Acho que o principal resultado do grupo acabou sendo esse.

Partindo-se dessa ótica, considera-se importante vislumbrar uma educação intercultural, a qual se constitui como um meio de fortalecimento das identidades por meio das afirmações das mesmas, tornando a academia – e a própria sociedade – um espaço de alteridade, lugar de vários “outros”, podendo haver maneiras “outras” de se configurar em um diálogo intercultural, pautado em uma perspectiva decolonial (WALSH, 2007).

Neste contexto, Fernandes (2014) destaca que

A necessidade de “interculturalizar” a educação superior implica não somente incluir indivíduos de populações indígenas ou afrodescendentes em instituições de educação superior, com ou sem seus saberes e práticas, mas implica principalmente em propor-se outras possibilidades de produção de conhecimentos nas universidades modernas, em profícuo diálogo entre as várias epistemologias, sejam estas universalistas ou aborígenes.

Ressalta-se que a perspectiva supracitada visa fortalecer e afirmar o respeito às diferenças e os saberes outros do processo educacional por meio de uma educação intercultural, o que se julga como imprescindível, dado o fato de que o Brasil advém de uma formação multiétnica, mas que em seu percurso histórico de construção invisibilizou e/ou limitou a participação de vários “outros” na sociedade: povos indígenas, africanos, imigrantes, dentre outros (MARKUS, 2017).

Em junho de 2019, em Marabá, participei do I Fórum de Educação Escolar Indígena da Região Sul e Sudeste do Pará, no qual os povos das etnias *Suruí-Aikewara*, *Amanayé*, *Atikun*, *Akrãtikatêjê*, *Kyikatêjê*, *Parkatêjê*, *Awaeté-Parakanã*, *Guajajara* e *Guarani-Mbya* debateram a

realidade da Educação Escolar Indígena (EEI) no contexto do sul e sudeste paraense. Ao final do evento, redigiu-se um documento com as demandas desses povos no que concerne à EEI. Dentre elas, pode-se salientar 2 (duas) que se voltam ao contexto da educação superior, a saber:

XXV) Garantir acesso específico e diferenciado, condições de permanência e sucesso dos estudantes indígenas no Ensino Superior, especialmente no atendimento da demanda pela formação de professores indígenas, de línguas indígenas, em cursos específicos de Licenciatura Intercultural Indígena. XXVI) Reformulação dos currículos dos Cursos das Instituições de Ensino Superior para promover o respeito às tradições, línguas, conhecimentos, histórias, ciências e culturas indígenas, garantindo a plena efetividade da Lei 11.645/2008 (FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ, 2019, p. 5).

As demandas que os povos indígenas elencam, suscita que tais sujeitos veem a educação como um mecanismo que possibilita a promoção, valorização de suas culturas, identidades, saberes, cosmovisões etc. Também lançam mão do acesso ao conhecimento acadêmico como forma de contribuição na luta pela equidade.

Em pesquisa realizada no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como objetivo caracterizar as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica, com foco na abordagem em EEI no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa a partir de uma perspectiva de educação intercultural, foi realizada uma análise de documentos relativos à formação de professores, a saber: nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que guiam a Educação Básica, o curso de Pedagogia, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como as DCN para a EEI e Formação de Professores Indígenas, além do PPC do curso de Pedagogia da Unifesspa.

Os resultados da pesquisa apontaram que embora o PPC de Pedagogia caminhe rumo à construção de um currículo intercultural, reconhecendo a diversidade dos povos indígenas da região sul e sudeste do Pará, tal processo caminha a passos lentos, evidenciando a necessidade de adoção de determinações que possam possibilitar práticas pedagógicas pelo viés da interculturalidade (SILVA E NETO, 2019). Igualmente, tal como em pesquisas realizadas em um contexto de questões atinentes à um currículo intercultural (REPETTO, 2012, 2016; WALSH, 2007, 2009; FERNANDES, 2014; BACKES, 2018), a pesquisa destacou a necessidade de um PPC que contemple, valorize e problematize as diferentes culturas que configuram e constituem o Estado brasileiro, de modo que não “folclorize” os modos de ser, ver e viver dos grupos sociais que não dispõem – nem mesmo querem dispor – dos padrões impostos por um sistema capitalista e eurocêntrico.

No caso das DCN, em linhas gerais, percebe-se que as mesmas abordam a temática da diversidade cultural no que tange aos povos indígenas de maneira pouco aprofundada,

alinhando-se à uma perspectiva de interculturalidade funcional – a qual reconhece a diversidade, porém não evidencia os conflitos existentes (WALSH, 2009) –, excetuando-se os documentos referentes à EEI e formação de professores indígenas, os quais abordam de maneira mais específica questões relativas à uma educação intercultural.

Desse modo, as reflexões acerca do TCC me motivaram a dar continuidade nos estudos acerca da formação inicial de estudantes indígenas que ingressam nos cursos de formação de professores e professoras da Unifesspa, mais especificamente, em cursos que formam professores e professoras que ensinam Matemática, dos quais, para a presente dissertação, as discussões voltam-se para o curso de Licenciatura em Matemática, no intuito de interpretar as políticas de ações afirmativas no âmbito desse curso, considerando a presença de estudantes indígenas, com suas culturas, *epistemes* e modos de ler e compreender o mundo.

Cabe destacar que desde a criação da Unifesspa, dos 189 (cento oitenta e nove) estudantes indígenas que ingressaram na instituição, 92 (noventa e dois) ingressaram em cursos de formação de professores e professoras, o que representa 48,6% do total de estudantes no período de 2013 a 2020. Dessa forma, nota-se a importância atribuída por tais atores sociais no que tange à educação – dita – superior.

Neste sentido, alguns questionamentos fazem-se pertinentes no que tange à diversidade no cenário onde a Unifesspa se constitui, a saber: Como a Universidade tem organizado suas políticas de ações afirmativas para estudantes indígenas? Quais dessas políticas têm impactado a vida financeira e pedagógica do discente indígena no que concerne à sua inclusão e progresso acadêmico? O que tem se pensado acerca da permanência e progresso dos alunos indígenas dos cursos de formação de professores que ensinam matemática da Universidade? De que modo esses cursos têm contribuído para a formação de estudantes indígenas? A resposta para tais questionamentos pode ajudar a responder à questão *suleadora*<sup>14</sup> desta pesquisa: *De que modo a educação matemática pode colaborar para a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas que ingressam no curso de licenciatura em Matemática da Unifesspa?*

Nesse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as possíveis contribuições da Educação Matemática para a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa. Como objetivos específicos, tem-se o intuito de caracterizar as políticas de acesso, inclusão e

---

<sup>14</sup> A partir de uma leitura decolonial (WALSH, 2007, 2009; QUIJANO, 2007; SANTOS, 2009), compreende-se o termo *sulear* a partir de um movimento do Sul Global em contraposição ao Norte Global, sempre tido como referência universal, sobretudo no que concerne à produção de conhecimento, mais especificamente o conhecimento – dito – científico. Assim, *sulear* significa construir paradigmas outros, isto é, práticas educativas emancipatórias advindas de diálogos sul-sul, e não de um contexto eurocêntrico.

permanência para estudantes indígenas da Unifesspa; compreender a relação de tais políticas com os processos de inclusão adotados pelo curso de Matemática da Unifesspa para estudantes indígenas; e identificar se no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unifesspa e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Matemática constam orientações, recomendações e normatizações sobre políticas de acesso, inclusão e permanência para estudantes indígenas.

O recorte da pesquisa acerca do curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa se deu considerando o interesse em focar a discussão no campo da formação de professores e professoras que ensinam Matemática a partir dos anos finais, o que fez com que não nos debruçássemos, por exemplo, sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa, o qual forma professores e professoras que ensinam – dentre outras coisas – Matemática nos anos iniciais.

Da mesma forma, o enfoque da presente investigação optou por abordar as discussões a partir de cursos regulares que ofertassem vagas por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), bem como no PSIQ. Desse modo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – o qual também forma professores e professoras para ensinar Matemática, pois possui uma habilitação nessa área – também não fez parte do nosso universo de investigação (embora tenha uma procura significativa por parte de estudantes indígenas da Unifesspa). Não obstante, tal curso disponibiliza suas vagas por meio de um processo seletivo diferenciado, destinado a educadores(as) do campo e pertencentes a comunidades do campo (terra firme, florestas, várzea e das águas) (FECAMPO, 2014), e não por meio do SiSU e/ou do PSIQ.

Inicialmente, considerou-se também entrevistar os(as) estudantes indígenas que ingressaram no curso de licenciatura em Matemática da Unifesspa, como forma de compreender a partir de suas narrativas, as dificuldades enfrentadas, as possíveis experiências exitosas que tiveram no curso, no sentido de promover um diálogo intercultural de saberes, bem como as suas proposições do que poderia ser introduzido nas políticas institucionais da Unifesspa para promover a permanência e progresso acadêmico de tais atores sociais.

Entretanto, cabe destacar que o contexto de produção desta investigação se dá em um cenário pandêmico, marcadamente triste, com mais de 366 milhões de casos até o dia 28 de janeiro de 2022 e mais de 5,6 milhões de mortes no mundo<sup>15</sup>. No caso brasileiro, até essa mesma data, mais de 24 milhões de pessoas já haviam sido infectadas, com mais de 625 mil mortes. Somado a esse contexto pandêmico, tem-se um governo negacionista, que desde o início da

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

pandemia não levou à sério o vírus SARS-CoV-2, e que chegou a nomear a Covid-19 de “gripezinha”<sup>16</sup>.

Em se tratando da população indígena, segundo dados disponíveis no site do ISA (2022) e organizados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) por meio do Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena, até o dia 22 de janeiro de 2022, 64.359 casos de Covid-19 haviam sido confirmados, afetando mais de 162 povos, tendo um número de óbitos de 1.260 indígenas. Assim, consideramos que o contexto sanitário que estamos vivendo – até o dia 28 de janeiro de 2022, dia que escrevo este texto – exige que tomemos medidas de distanciamento social, a fim de evitar a transmissão da Covid-19, sobretudo em se tratando de populações indígenas, considerando que o próprio histórico de genocídio de tais atores sociais também foi causado por doenças trazidas pelos invasores europeus (CAMPOS; STANISLAU, 2016).

Além disso, consideramos que os possíveis encontros via *Google Meet* e/ou outras plataformas não seriam o suficiente para que pudéssemos empreender um movimento que fosse além de ouvi-los. Tais reflexões foram mobilizadas, sobretudo, devido ao meu contato com leituras e reflexões oriundas do campo da Antropologia, bem como as disciplinas<sup>17</sup> cursadas em Programas de Pós-Graduação (PPG) em Antropologia, o que me fez perceber que não deveria me contentar apenas com encontros virtuais, pois em estudos envolvendo grupos culturais diferenciados a Antropologia sugere que devemos, dentre outras coisas, nos envolver com os interlocutores. Para citar Favret-Saada (2005), devemos nos deixar ser *afetados* e *desestabilizados*.

Dessa forma, tendo em vista a relevância dessa discussão, bem como a atual conjuntura política e sanitária, nacional e internacional, optamos por realizar uma pesquisa que situa-se no campo das políticas afirmativas a partir dos referenciais teóricos do/no campo da interculturalidade crítica, de modo que se pudesse construir um trabalho, sério, honesto e respeitoso juntos aos(às) estudantes indígenas do sul e sudeste paraense, em especial, aqueles e aquelas vinculados(as) à Unifesspa.

Assim, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza descritivo-exploratória, posto que esta abordagem propicia, tanto o estabelecimento de “relações entre

---

<sup>16</sup> Tal discurso foi proferido no primeiro pronunciamento oficial do presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, acerca da pandemia, no dia 24 de março de 2020. Disponível em: [https://youtu.be/VI\\_DYb-XaAE](https://youtu.be/VI_DYb-XaAE).

<sup>17</sup> Destaco, em especial, a disciplina intitulada “História e Cultura dos Povos e Comunidades Tradicionais”, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cursada no primeiro semestre de 2021 e ministrada pelo professor Dr. Ancelmo Schörner, o qual sou grato pelas contribuições, reflexões e ressignificações proporcionadas no decorrer do curso.

variáveis”, quanto aspectos de situações similares, que instiguem a compreensão do problema estudado, além de flexibilizar o planejamento da pesquisa (GIL, 2002).

Segundo Gil (2002), uma pesquisa exploratória tem o objetivo de possibilitar uma visão holística acerca de um determinado fenômeno, sendo realizada, sobretudo, quando a temática de pesquisa é pouco abordada por outros(as) pesquisadores(as). Outrossim, possui um planejamento bastante flexível, com vistas à ampliação dos diversos aspectos do fenômeno estudado. Já a pesquisa descritiva tem como foco a caracterização de determinado grupo, fenômeno, bem como aborda o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2002).

Destaca-se ainda que se trata – também – de uma pesquisa documental, considerando-se que tal abordagem se constitui como um importante meio para a obtenção de elementos caros às pesquisas de cunho qualitativo. Assim, a palavra “documentos”, para o universo da presente pesquisa, deve ser entendida no seu sentido amplo, abrangendo um sem número de materiais, tais como editais, relatórios, resoluções, documentos institucionais etc. Outrossim, ressalta-se que a pesquisa documental traz outras possibilidades de análise e explicação “de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21).

No intuito de realizar um mapeamento no que tange às produções bibliográficas com escopos afins da pesquisa em destaque (qual seja: trabalhos que versem sobre Educação Matemática, estudantes indígenas e ações afirmativas), foi feito um levantamento das produções bibliográficas por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Assim, com base nos descritores *estudantes indígenas* e *ações afirmativas* foram mapeados os trabalhos referentes ao decênio 2010-2020.

Para o mapeamento realizado, foram considerados trabalhos de teses e dissertações desenvolvidos no âmbito das Grandes Áreas do Conhecimento das *Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar*, bem como as Áreas do Conhecimento *Interdisciplinar, Ensino e Ensino de Ciências e Matemática*, tendo em vista que tais áreas abrangem tanto Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação Matemática, como também produções desenvolvidas em PPG afins e que versem sobre Educação Matemática.

Tal mapeamento possui também o intuito de identificar possíveis referenciais da Educação Matemática que se aproximem do universo da presente pesquisa, visto que as questões referentes à formação de professores e professoras indígenas, políticas de acesso, permanência e progresso acadêmico não possuem sua gênese no campo da Educação

Matemática propriamente dito, sendo tais questões oriundas de um campo multidisciplinar, abrangendo áreas como a Educação, Antropologia etc.

Os resultados a partir dos descritores supracitados, bem como o recorte voltado para as grandes áreas do conhecimento mencionadas detectaram um total de 37 (trinta e sete) produções, sendo 26 (vinte e seis) dissertações de mestrado acadêmico e 11 (onze) teses de doutorado. A partir desse quantitativo, foi realizada uma leitura dos resumos desses trabalhos, a fim de fazer um refinamento das produções que se aproximassem da presente investigação.

Dessas produções, 5 (cinco) alocavam-se na Grande Área *Ciências Exatas e da Terra* e 32 (trinta e duas) na *Multidisciplinar*. No que diz respeito à distribuição por áreas do conhecimento, 16 (dezesesseis) localizavam-se na área de *Ensino*, 12 (doze) em *Ensino de Ciências e Matemática* e 14 (quatorze) na área *Interdisciplinar*.

Ao realizar os refinamentos, com o intuito de aglutinar apenas as produções que promovessem alguma articulação com a presente investigação, somente 2 (dois) trabalhos possuíam alguma afinidade com a temática, quais sejam, os trabalhos de Silva (2016) e Rolim (2015). Assim, o Quadro 1 apresenta a relação dos trabalhos encontrados que possuem relação direta com a temática da presente investigação.

**Quadro 1** – Produções localizados no Mapeamento realizado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Orientador (a)</b>
Michael Lopes da Silva Rolim	2015	Tese	Estudantes indígenas nos cursos de bacharelado e Licenciatura em matemática da universidade federal de Roraima	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”	Ubiratan D’Ambrosio
Guilherme Henrique Gomes da Silva	2016	Tese	Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos subrepresentados	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática	Universidade Anhanguera de São Paulo	Ole Skovsmose

Fonte: Autoria própria. 2022.

Tendo em vista tal quantitativo diminuto, destaca-se a demasiada escassez de trabalhos que versem sobre estudantes indígenas e ações afirmativas no âmbito da Educação Matemática ou áreas correlatas, o que, em certo sentido, ressalta a importância da presente pesquisa, com vistas à ampliação da gama de trabalhos que tratem de tais questões.

Não obstante, não se pode ignorar o fato de que as preocupações sobre a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas em cursos de formação de professores e professoras que ensinam matemática(s) devem fazer parte de um rol mais amplo de pesquisas acadêmicas. É possível que o número de investigações nesse âmbito sejam maiores, uma vez que na presente pesquisa, verificou-se apenas os últimos dez anos das produções acadêmicas a partir de um único *corpus* de trabalhos, qual seja, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O trabalho de doutoramento de Silva (2016), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp) e intitulada “Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos subrepresentados”, objetivou compreender e analisar ações que poderiam ser empreendidas nas universidades da região sudeste do Brasil, a fim de contribuir para a permanência e progresso acadêmico de estudantes que ingressaram por políticas afirmativas em cursos superiores no âmbito das ciências exatas.

Silva (2016) utilizou uma abordagem qualitativa, tendo como pressupostos metodológicos o estudo de caso e a análise de conteúdo na perspectiva do inquérito crítico. Inicialmente, realizou uma ampla pesquisa documental, abrangendo materiais como atas de reuniões de colegiado, termos de adesão do SiSU, resoluções, normativas institucionais etc., no intuito de reunir informações acerca das ações afirmativas nas IFES da região sudeste do país referentes ao primeiro semestre do ano de 2014.

Por meio dessa análise, o autor pôde traçar um panorama no que tange às ações afirmativas em 19 (dezenove) IFES da região sudeste, identificando, por exemplo, quais instituições e de que forma estas estavam preocupadas com questões atinentes a essa temática. Posteriormente, o pesquisador realizou entrevistas semiestruturadas com professores e professoras universitários(as), chefes de departamento e estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas de duas IES nos cursos de ciências exatas, selecionadas após as análises da pesquisa documental.

No que concerne ao referencial teórico, Silva (2016) assume a Educação Matemática Crítica (EMC), a qual, segundo Skovsmose (2014), uma das principais referências nessa perspectiva – além de orientador do pesquisador mencionado na pesquisa ora descrita –, possibilita uma reflexão crítica acerca das questões sociais, uma vez que o conhecimento matemático pode ajudar a fortalecer as identidades socioculturais e melhorar as condições

socioeconômicas, bem como os sujeitos historicamente marginalizados em agentes de transformação social.

Para Skovsmose (2014), a EMC possibilita a criação de propostas pedagógicas por partes de grupos marginalizados, valorizando suas culturas, desencadeando reflexões e problematizações, com vistas à vivência plena da democracia. Igualmente, o autor sugere que o enfoque da EMC não está nas metodologias, conteúdos, ou práticas pedagógicas. Está nas preocupações acerca da Educação Matemática.

Os resultados apresentados pelo autor apontam que para o tratamento das ações afirmativas em IES, é necessário um amplo aporte teórico, além de propostas educacionais que possam ir ao encontro das realidades de tais instituições. Também aponta possibilidades de envolvimento da Educação Matemática no que concerne ao acesso e permanência para estudantes ingressantes por ações afirmativas, afetando diversas dimensões, tanto nas práticas pedagógicas docentes, além de outros aspectos relevantes, como as relações professor-aluno, engajamento da Educação Matemática na criação de políticas afirmativas etc. Do mesmo modo, a pesquisa de Silva (2016) revela que processos de violência estrutural, bem como questões referentes à permanência – tanto no aspecto financeiro, quanto pedagógico – ainda fazem parte das vivências cotidianas dos(as) estudantes beneficiários de ações afirmativas nos cursos de ciências exatas.

O trabalho de Silva (2016) mostra-se bastante relevante, considerando que é a única produção que faz uma interface entre Educação Matemática e políticas afirmativas, tendo em conta os critérios do levantamento realizado na presente pesquisa. Não obstante, na investigação em tela, adicionam-se alguns elementos para além das políticas afirmativas e Educação Matemática, como o fato de se tratar de estudantes indígenas em cursos de formação de professores e professoras que ensinam Matemática(s), o que implica um olhar sensível às questões de ordem cultural, o que traz à tona a relevância da interculturalidade crítica para dialogar com tais aspectos.

Nesse cenário, para além de processos de permanência e progresso acadêmico, adiciona-se a necessidade das *epistemes*, culturas e modos de ser e estar serem levados em consideração em tais processos. Não se trata meramente de uma FORMA(ta)ção (AMARIS-RUIDIAZ; GODOY; SILVA, 2020) dos sujeitos, mas sim um processo de reformulação de conhecimentos em diálogos com *outros* conhecimentos (WALSH, 2007; 2009), tendo em vista que a inserção de tais atores sociais nesses espaços se dá – dentre outros aspectos – pela necessidade de apropriação de conhecimentos oriundos da sociedade não indígena, mas que servem – em

alguma medida – para resolver problemas ocasionados pela sociedade envolvente, uma vez que se tratam de conhecimentos que – assim como os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas – possibilitam uma poderosa leitura e compreensão de mundo.

A outra produção detectada no mapeamento realizado trata-se da investigação de doutorado de Rolim (2015), desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado da Universidade Anhanguera de São Paulo e intitulada “Estudantes indígenas nos cursos de bacharelado e licenciatura em matemática da Universidade Federal de Roraima”. Teve como objetivo central investigar e interpretar processos formativos de estudantes indígenas no âmbito dos cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática, na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

A partir da realização de entrevistas com estudantes indígenas regularmente matriculados, desistentes e professores(as) dos cursos supracitados, o autor elencou as motivações para a escolha desses cursos por parte dos estudantes, desafios, expectativas, fatores que contribuem para possíveis desistências, bem como reuniu elementos para a compreensão da dinâmica de formação de tais atores sociais nos cursos de Matemática da UFRR, considerando a proposta de sua pesquisa, bem como o seu alcance.

Como aporte teórico, o autor pauta-se especialmente na perspectiva da Etnomatemática e da pedagogia crítica. Em seus resultados, sugere a necessidade da busca por um processo dialógico pautado em uma ótica crítica, sobretudo entre os estudantes indígenas e professores e professoras dos cursos de Matemática da UFRR, uma vez que tais sujeitos são agentes que podem promover processos de transformação dentro dos cursos da instituição supracitada.

A pesquisa de Rolim (2015) se faz pertinente para compreender aspectos referentes à formação de estudantes indígenas em cursos de Matemática, sobretudo no que diz respeito às próprias narrativas de tais atores sociais, suas vivências, suas dificuldades etc., as quais são abordadas a partir de problematizações das relações interculturais entre estudantes indígenas, professores e professoras e a relação que a UFRR, por meio dos cursos de Matemática, estabelece com tais sujeitos.

O mapeamento das teses e dissertações realizados a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2010 e 2020 é parte constituinte de um contexto mais amplo, do qual trata a presente pesquisa. Tal ação contribuiu para uma compreensão mais holística no que diz respeito às produções já realizadas acerca da temática da investigação em destaque. Percebe-se que há um número insuficiente de trabalhos que versem sobre ações afirmativas para estudantes indígenas no contexto da Educação Matemática.

Destaca-se que no que se trata de pesquisas com interface entre estudantes indígenas e ações afirmativas em um contexto macro, isto é, para além do enfoque da pesquisa em tela, há um número considerável<sup>18</sup> de produções. Considerando o recorte 2010-2020 e como Grandes Áreas do Conhecimento *Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes*, foram detectadas um total de 1.168 (um mil cento e sessenta e oito) produções, sendo 887 (oitocentos e oitenta e sete) dissertações de mestrado e 281 (duzentos e oitenta e uma) teses de doutorado. Não obstante, consideramos que se faz importante a realização de pesquisas desse cunho em todas as áreas do conhecimento, entendendo que as ações afirmativas possuem um caráter de ordem multidisciplinar, que afeta diversas áreas, bem como contribui para o processo de decolonização das IES.

Os elementos que compõem as seções 1 e 2 desta dissertação, sendo, respectivamente, o levantamento realizado a partir do Censo Demográfico (IBGE, 2010; 2012) e o Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) foram extraídos da própria base de dados dos respectivos institutos. Inicialmente, realizou-se o *download* de tais dados. Após isso, foram elaboradas diversas planilhas e gráficos por meio do programa *Microsoft Excel*. Depois, os gráficos foram construídos considerando o recorte das cinco regiões geográficas do Estado brasileiro (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste).

Para o tratamento dos elementos coletados, utilizamos o enfoque metodológico da pesquisa documental, visto que essa abordagem tem como ponto de partida o “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Igualmente, “podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (Ibidem, p. 22).

Nesse sentido, no contexto da Unifesspa, foram analisados os seguintes documentos: editais de ingresso do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), edital de seleção para indígenas e quilombolas (PSIQ), editais de programas de assistência para estudantes, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Matemática, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tais documentos foram examinados à luz do referencial teórico adotado pela pesquisa, com ênfase na perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2007, 2009).

---

<sup>18</sup> Vale destacar que para tal afirmação não foram realizadas leituras de resumos, bem como outros processos de refinamentos. Aqui, refere-se estritamente ao quantitativo de pesquisas apresentadas a partir dos descritores *estudantes indígenas e ações afirmativas*.

Desse modo, o presente trabalho se estrutura a partir de discussões que envolvem a temática central da pesquisa, os objetivos e a metodologia utilizada já no seu *Prólogo*, contempladas até aqui, bem como os capítulos posteriores: o primeiro capítulo, intitulado *Indígenas: quantos eram? Quantos são? Quantos serão?* apresenta uma demografia dos povos indígenas do Brasil (PAGLIARO; AZEVEDO; SANTOS, 2005), no intuito de realizar uma caracterização dessa população por meio de dados censitários e como eles se distribuem geograficamente pelo Estado brasileiro.

A segunda seção, intitulada *Indígenas na Educação Superior*, apresenta um panorama dos(as) estudantes indígenas nas IES brasileiras, sua distribuição de acordo com as categorias administrativas – pública (federal, estadual e municipal) e privada, ao passo que busca “visibilizar a invisibilidade” (LISBÔA, 2019) dos estudantes indígenas na Educação Superior brasileira.

A terceira seção, sob o título *Cultura(s), identidade(s) e interculturalidade crítica: possibilidades para uma Educação Matemática outra*, aborda um conjunto de conceitos caros para a presente pesquisa, no intuito de tangenciar o debate e a reflexão teórica em torno da noção de cultura(s), compreendendo suas diversas interpretações, e (res)significações; questões atinentes à(s) identidade(s) e como tal questão está imbrincada pelo debate em torno da noção de territorialidade, sobretudo às populações tradicionais (indígenas); e a interculturalidade crítica enquanto um conceito balizador das ações de uma educação intercultural, para que a *universidade* se transforme numa *pluriversidade* (SANTOS, 2020).

Do mesmo modo, problematiza a Matemática e a Educação Matemática, com o intuito de evidenciar o seu lado obscuro (MIGNOLO, 2017; FERNANDES, 2021), ao passo que busca apresentar a *opção decolonial* na Educação Matemática a partir do diálogo com as alteridades. Em outras palavras, buscamos tecer uma reflexão a partir de uma concepção de Educação Matemática que possa propor outras possibilidades de compreensão das formas de conhecer e explicar o(s) mundo(s), bem como problematiza o caráter eurocêntrico e universal da Matemática, uma vez que tal concepção perdura até os tempos hodiernos e (de)limita o (não)lugar de conhecimentos *outros*, sobretudo no ambiente universitário.

A quarta seção, denominada *Considerações sobre o PDI da Unifesspa*, apresenta os resultados da apreciação deste documento. Percebe-se que há um esforço significativo da presente IES em promover políticas de ações afirmativas, em especial, no que diz respeito o acesso de grupos historicamente marginalizados, dos quais fazem parte os povos indígenas do sul e sudeste paraense. Ações como o a criação do PSIQ, bem como uma ampla combinação de

critérios socioeconômicos e raciais para políticas de reserva de vagas (cotas), garantidas pela Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Sobre as ações de permanência e progresso acadêmico para estudantes indígenas, destaca-se existência de um núcleo específico para tratar de questões referentes às políticas afirmativas, como é o caso do Nuade. Além disso, no aspecto pedagógico, há a criação de programas institucionais que favorecem a permanência e progresso de tais atores sociais, como o Programa de Apoio ao Estudante Indígena (Paind) e o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi), sendo este segundo uma possibilidade de engajamento da Educação Matemática (SILVA, 2016). No aspecto financeiro, há também a concessão de auxílio financeiro aos estudantes indígenas e quilombolas, o Programa Bolsa Permanência (PBP).

Não obstante, apesar de tal esforço por parte da Unifesspa, os dados acerca do baixo percentual de conclusão e uma demasiada taxa de cancelamento de matrículas de estudantes indígenas mostram que é necessário a ampliação de políticas afirmativas para tais atores sociais, sobretudo no que tange aos aspectos pedagógicos, como, por exemplo, a readequação dos currículos dos cursos, de modo a considerar a presença dos povos indígenas nesses espaços. Em outras palavras, urge a necessidade de um processo de interculturalização da universidade, para que esta possa ser vista como uma *aldeia indígena* (BECHELANY, ALENCAR, 2021).

Na quinta seção, nomeada *Um olhar para o curso de licenciatura em Matemática da Unifesspa*, apresentamos os resultados de uma análise a partir do PPC do respectivo curso. Consideramos que embora aspectos da história e cultura indígena e afro-brasileira sejam mencionados, no que seria uma tentativa de inserção e implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tal ação é realizada de maneira tímida. Além disso, destaca-se a necessidade de atualização do documento, de modo a alinhar-se com o PDI e Projeto Pedagógico Institucional da Unifesspa, os quais destacam a importância de diálogos interculturais no âmbito dos PPC dos cursos de graduação da presente IES.

Para além do que está posto no PPC do curso de Licenciatura em Matemática, buscamos visualizar alguns horizontes, no intuito de promover um diálogo na perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2007; 2009), sugerindo e propondo possibilidades pedagógicas a partir do currículo *real*, a fim de indicar ações *possíveis*, isto é, a partir das suas fissuras, intentou-se agir por meio das sementes (WALSH, 2017).

Nas *Considerações finais: ou das sementes*, buscamos apresentar as possibilidades e desafios postos para a Unifesspa no processo implementação de políticas afirmativas para estudantes indígenas, como, por exemplo, não propor ações com grande potencial de promoção

de diálogos interculturais e interepistêmicos como o Paind a partir de uma lógica de integração. Igualmente, destacamos a o problema de uma universidade que se quer plural, ou intercultural, não alinhar os projetos institucionais em todas as esferas, tal como foi o caso do PPC do curso de Licenciatura em Matemática, o qual não promove com o mesmo afã que a Unifesspa a promoção de políticas afirmativas para estudantes indígenas, bem como outros grupos historicamente marginalizados.

## 1. INDÍGENAS: QUANTOS ERAM? QUANTOS SÃO? QUANTOS SERÃO?

*Chego à sacada e vejo a minha serra,  
A serra de meu pai e meu avô,  
De todos os Andrades que passaram  
E passarão, a serra que não passa  
Era coisa dos índios e a tomamos*

*Carlos Drummond de Andrade<sup>19</sup>*

A história dos povos indígenas da/na América – que só depois veio a ser chamada Latina, após a invasão europeia – é marcada por episódios de genocídio, diáspora, colonização e subalternização. Ao se fazer uma leitura analítica do passado de tais atores sociais, torna-se difícil – para não dizer impossível – não perceber tais processos imbricados na trajetória deles.

Até a invasão europeia, o continente Americano era intensamente ocupado pelas populações indígenas. Embora não haja um consenso sobre o total de indígenas que habitavam esse território, há estudos que apontam uma estimativa de aproximadamente 58 milhões de indígenas ocupando todo o continente (CEPAL, 2015).

Nesse contexto,

À ocupação justificada no conceito de *terra nullius* (literalmente, “terra de ninguém”, isto é, ausência de população ou territórios habitados por “bárbaros”) se somou à criação de instituições destinadas a explorar e aproveitar o trabalho dos indígenas. Anos depois, a desapropriação indígena se aprofundou com os processos independentistas. A consolidação dos novos Estados nacionais aumentou esta desapropriação mediante a adoção de marcos jurídicos que privilegiaram as formas privadas de propriedade e estabeleceram a primazia do direito individual sobre o coletivo. No fim do século XIX, a doutrina de terra nullius era justificada pelas necessidades da geopolítica e a expansão das fronteiras agrícolas e pecuárias, com campanhas militares que continuaram dizimando a população dos povos indígenas (CEPAL, 2015, p. 13).

Nessa lógica, o contexto que envolveu a invasão do território que hoje chamamos de Brasil se deu nos mesmos moldes supracitados. Estima-se que anteriormente ao processo de invasão e colonização, havia aproximadamente cerca de 5 milhões de indígenas vivendo nessas terras, ou seja, no solo que hoje pisamos, houve um intenso processo de genocídio de tais atores sociais. Centenas de etnias, línguas, culturas, cosmovisões, modos de ser e estar no mundo que não pudemos conhecer, conviver e aprender.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a12v16n3.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2021.

Durante os cinco séculos de colonização<sup>20</sup> – e colonialidade<sup>21</sup> – o número estimado de 5 milhões de indígenas decaiu drasticamente devido ao processo de colonização propriamente dito, que envolveu as chamadas frentes de civilização, que foram adentrando o território de tais populações e com isso, dizimando e escravizando diversos povos originários. As epidemias também implicaram na morte de milhares de indígenas, devido à falta de imunidade de tais populações às enfermidades – também – trazidas pelos europeus. Além disso, “perseguições, rupturas econômicas e sociais são apontadas como as principais causas pela redução populacional” (PAGLIARO; AZEVEDO; SANTOS, p. 20) dos povos indígenas no território brasileiro.

A despeito do discurso de transitoriedade dos povos indígenas – o qual foi adotado por muito tempo pelo Estado brasileiro –, os censos demográficos são importantes instrumentos quantitativos para traçar um panorama da população de uma determinada cidade, estado ou país, coletando informações no intuito de traçar um perfil amplo dos sujeitos da sociedade civil. No Brasil, o censo demográfico é realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual acontece decenalmente.

Sobre a captação dos dados censitários, Campos e Estanislau (2016, p. 442) comentam que

Estes levantamentos seguem, em geral, um modelo de entrevista baseado em perguntas estruturadas e respostas categorizadas, que podem ser auto ou alterdeclaradas, dependendo de a unidade de investigação ser o domicílio, o indivíduo ou ambos, como no caso dos Censos. Nesse tipo de modelo, as respostas adquirem um “alto estatuto” de verdade, baseado na confiança em uma objetividade e imparcialidade do processo de pesquisa.

Os autores destacam que os resultados destes levantamentos censitários caracterizam o perfil do “brasileiro médio”, uma vez que os questionários aplicados nas entrevistas constituem-se de dados referentes a inúmeros motes, tais como idade, sexo, domicílio, cor ou raça etc. (CAMPOS; ESTANISLAU, 2016).

Não obstante, Campos e Estanislau (2016) problematizam tal conceito (“brasileiro médio”), evidenciando o seu caráter convergente à uma perspectiva de projeto nacional ligada à uma identidade única, fixa e imutável. Embora os levantamentos censitários já tenham

---

<sup>20</sup> Aqui, o sentido atribuído ao termo “colonização”, refere-se à colonização propriamente dita das Américas.

<sup>21</sup> A noção de colonialidade diz respeito a um modo de dominação que emerge como fruto do colonialismo, porém, indo para além deste, produzindo seus efeitos no campo da subjetividade, do conhecimento e da história. Em outras palavras, “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALESTRIN, 2013, p. 99).

avançado nesse sentido, a tendência à uma perspectiva monocultural ainda é a tônica que rege tal processo.

No que concerne aos povos indígenas, o primeiro censo brasileiro que os investigou foi o realizado no ano de 1991, no qual teve inserido a categoria “indígena” na pergunta sobre cor ou raça, no intuito de sistematizar informações acerca de tal segmento populacional (BASTOS et al., 2017). Tal inserção está diretamente relacionada com as conquistas oriundas da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual reconhece as populações indígenas como povos originários do Brasil (ESTANISLAU, 2014). Entretanto, “na ocasião, foram recenseados somente índios moradores de missões religiosas, postos indígenas, da Funai, ou áreas urbanas, ignorando um grande contingente de indígenas que habitavam áreas onde o órgão não mantinha, até aquele ano, postos instalados” (PAGLIARO; AZEVEDO; SANTOS, 2005, p. 17).

Segundo Pagliaro, Azevedo e Santos (2005, p. 18), o censo demográfico realizado no ano 2000 possibilitou uma área de abrangência maior, a fim de levantar informações acerca dos povos indígenas do Brasil, “estendendo-se a todas as Terras Indígenas (T. I.) do país, bem como às demais áreas rurais e urbanas, deixando, no entanto, de levantar a filiação étnica específica dos indivíduos recenseados”. Os autores salientam ainda que sobre esse censo, foram realizadas poucas análises acerca dos dados obtidos no que tange aos povos indígenas.

De acordo o IBGE (2012), um outro elemento importante a se analisar acerca da população autodeclarada indígena no país refere-se à modificação dos procedimentos metodológicos em relação ao censo demográfico do ano 2000, o qual atribuiu a categoria *etnia* no questionário aplicado, dirimindo o número pessoas que genericamente pudessem se declarar indígenas.

A estrutura espacial ora revelada, diferentemente da observada em 2000, pode ser fruto da redução do número de pessoas que se autoclassificaram genericamente como indígenas no Censo Demográfico 2000 e que não possuíam identificação com etnias específicas. A investigação do pertencimento étnico pode ter inibido esse grupo de se classificar na categoria indígena (IBGE, 2012, p. 9).

Apesar das limitações apontadas nos censos realizados nos anos 1991 e 2000, nota-se que tem havido um alargamento na produção de dados censitários relacionados às populações indígenas. Tal alargamento na produção de dados “tem permitido uma significativa ampliação do conhecimento acerca das características sociodemográficas dos indígenas no país” (BASTOS et al., 2017, p. 2).

Segundo Santos e Teixeira (2011), no que concerne aos povos indígenas das Américas, o Brasil se constitui a partir de aspectos singulares referentes à essa população. O país apresenta

uma sociodiversidade bastante significativa, tendo povos de cerca de 305 etnias, que embora atualmente, em termos percentuais, representem menos de 1% da população nacional (IBGE, 2012), ainda é capaz de colocar o Brasil como um dos países com maior diversidade étnica e cultural do continente.

Nessa ótica, os dados censitários podem contribuir significativamente para a obtenção de informações acerca dos povos indígenas do país, uma vez que se faz importante gerar dados estatísticos que permitam a caracterização sociodemográfica das populações tradicionais indígenas. A título de exemplo, a partir do último censo demográfico (IBGE, 2010), podemos destacar que dos 5.570 municípios brasileiros, há a presença de pelo menos uma pessoa que se identifica como indígena em 4.456 cidades (IBGE, 2012). Em termos percentuais, trata-se de 80% do total de cidades que compõem o Estado brasileiro.

Conquanto se reconheça a importância dos dados coletados pelo censo demográfico, no que tange aos povos indígenas, a situação se configura de modo mais complexa, uma vez que tal grupo social possui características que, muitas vezes tornam impossíveis uma generalização, dado que, ao lançar-se mão de um conjunto de categorias pré-elaboradas em estudos populacionais, não há como distinguir a descoberta de novos dados sobre um grupo social da possibilidade de criação própria do fenômeno que se quer compreender (CAMPOS; ESTANISLAU, 2016).

No que se refere às especificidades dos povos indígenas, Campos e Estanislau (2016) ilustram e problematizam tal questão a partir da noção de tempo entre sociedades indígenas e não indígenas, na qual comentam que alguns povos possuem uma perspectiva distinta do conceito de idade. Segundo os autores,

[...] Os povos indígenas têm maneiras próprias de classificar a idade das pessoas, além de possuírem uma variedade de sistemas numéricos pouco conhecidos. Se essa afirmação já provoca desconfiança quanto ao levantamento de uma variável à qual atribuímos certa simplicidade, o que dizer em relação à investigação dos temas família, domicílio, nupcialidade, migração, trabalho e deficiência entre populações com visões de mundo discrepantes das que constam nos manuais do Censo? (CAMPOS; ESTANISLAU, 2016, p. 443).

Corroborando tal ótica, Pagliaro, Azevedo e Santos (2005) também apontam complexidades acerca da coleta de informações demográficas sobre as populações indígenas. Segundo as pesquisadoras, há poucos estudos quantitativos que, por exemplo, se debruçam sobre séries históricas de nascimentos, óbitos e episódios de migração. Ainda, apontam que uma saída para a superação dessa complexidade tem sido pesquisas etnográficas, que busquem entrevistar tais sujeitos, no intuito de recuperar parte dessa demografia.

Entretanto, além do demasiado tempo para a realização de uma pesquisa desse cunho, alguns povos indígenas têm temporalidades diferentes da sociedade envolvente, o que dificulta a identificação do período temporal para os levantamentos demográficos, além do fato de que “a questão de que as linguagens matemáticas dos povos indígenas ainda são pouco pesquisadas e desconhecidas dos antropólogos e demógrafos, situação que dificulta a comunicação entre o nosso sistema numérico e a variedade de sistemas numéricos desses povos” (PAGLIARO; AZEVEDO; SANTOS, 2005, p. 13).

Embora tais pesquisadores vejam os dados levantados sobre os povos indígenas no censo demográfico passíveis de problematização, também é necessário considerar que tais críticas surgem no sentido de refletir sobre os pontos frágeis deste instrumento de coleta, de modo a torná-lo mais sensível às especificidades de tal grupo social, pois a utilização fortuita da categoria “indígena” na produção dessas informações pode ser perniciosa. No entanto, “o que se quer enfatizar é que a incorporação da diversidade étnica, linguística e cultural na investigação censitária, entre outros aspectos, faria parte da aceitação por parte do Estado da pluralidade de culturas dos indivíduos que habitam o território nacional” (CAMPOS; ESTANISLAU, 2016, p. 446).

Embora haja um baixo percentual que a população indígena representa no Brasil a partir de dados oficiais – cerca de 0,4% – (IBGE, 2012), tal grupo social é considerado bastante expressivo no contexto da América Latina. De acordo com os dados do último censo demográfico, no ano de 2010, o Brasil tinha cerca de 817 mil pessoas autodeclaradas indígenas, número que, em relação ao período entre os censos anteriores (1991 e 2000), não apresentou um crescimento expressivo (IBGE, 2012).

Em outras palavras,

[...] O crescimento no período 2000/2010, 84 mil indígenas, representando 11,4%, não foi tão expressivo quanto o verificado no período anterior, 1991/2000, 440 mil indígenas, aproximadamente 150%. As Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram crescimento no volume populacional dos autodeclarados indígenas, enquanto as Regiões Sudeste e Sul, perda de 39,2% e 11,6%, respectivamente (IBGE, 2012, p. 8).

Embora tenha havido um baixo crescimento populacional de pessoas autodeclaradas indígenas entre os censos de 2000 e 2010, há de se considerar que no período entre os censos anteriores o percentual de aumento de tal segmento populacional foi bastante significativo. Uma das justificativas se dá a partir do que Luciano (2006) define como *etnogênese*. Segundo o autor,

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por

pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará (LUCIANO, 2006, p. 28).

O autor salienta ainda, que o fenômeno da *etnogênese* ganhou força a partir da criação de movimentos indígenas formalizados, os quais passaram a representar as demandas de tais sujeitos no campo político-social, bem como no fortalecimento de suas identidades étnicas, “possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena” (LUCIANO, 2006, p. 29).

Nessa ótica, nota-se que a consolidação do movimento indígena no Brasil, bem como o destaque das questões envolvendo povos indígenas nas últimas décadas do século XX no cenário político favoreceram (do ponto de vista demográfico) tais atores sociais, uma vez que “ao invés de uma tendência de descenso, sua população total vem crescendo em ritmo pronunciado, superando inclusive as médias nacionais” (PAGLIARO; AZEVEDO; SANTOS, 2005, p. 14).

Ainda que o quantitativo revelado pelo último censo demográfico no que se refere à população indígena no Brasil seja pequeno – considerando-se que já foi de mais de 5 milhões –, o qual apresenta a população deste segmento cerca de 817 mil indígenas, considera-se interessante destacar que quando se introduz os sujeitos que vivem em T. I. e que não se declararam como tais, mas que consideravam ter pertencimento étnico junto aos povos tradicionais, esse número aumenta para 896 mil (IBGE, 2010).

O Gráfico 1 apresenta, em termos percentuais, a população autodeclarada indígena distribuída nas 5 (cinco) regiões geográficas que compõem o Brasil<sup>22</sup>. Nota-se que a região Norte concentra parte significativa do percentual total, chegando a abarcar mais de um terço da população indígena, de acordo com os dados do último censo demográfico (IBGE, 2010).

---

<sup>22</sup> Os dados censitários que foram sistematizados no presente capítulo levaram em consideração somente o quantitativo de indígenas que se autodeclararam a partir da categoria raça/cor no censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010), não incluindo as pessoas que não se autodeclararam, mas se consideravam indígenas.

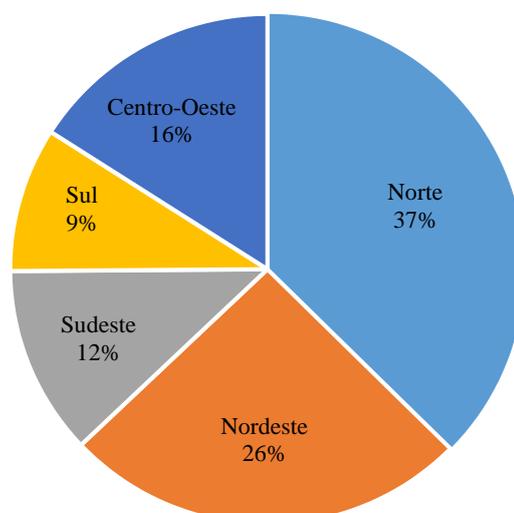


Gráfico 1 – População autodeclarada indígena por região, em termos percentuais.  
Fonte: IBGE, 2010.

É interessante destacar que o maior percentual de indígenas nas regiões Norte e Centro-Oeste corrobora a necessidade de políticas públicas no que tange à demarcação dos territórios das populações tradicionais indígenas, uma vez que tais atores sociais são importantes na conservação dos biomas presentes no Estado brasileiro. Dito de outro modo,

O peso relativo da população indígena nas Regiões Norte e Centro-Oeste reafirma sua importância nas formas de uso dos biomas Amazônia e Cerrado, nos quais a dimensão das Terras Indígenas constitui elemento central nas formas de sobrevivência física e cultural das diversas etnias e grupos indígenas que aí habitam (IBGE, 2012, p. 10).

Nesse contexto, torna-se necessário a salvaguarda do direito dos povos indígenas à seus território, uma vez que em âmbito nacional, as terras que hoje ocupam corresponde à 13% do território nacional, ao passo que quando se refere apenas à Amazônia Legal, esse índice sobe para 23% (BANIWA, 2019).

Para melhor ilustrar tais números, o Gráfico 2, exhibe, em termos absolutos, a população autodeclarada indígena no país.

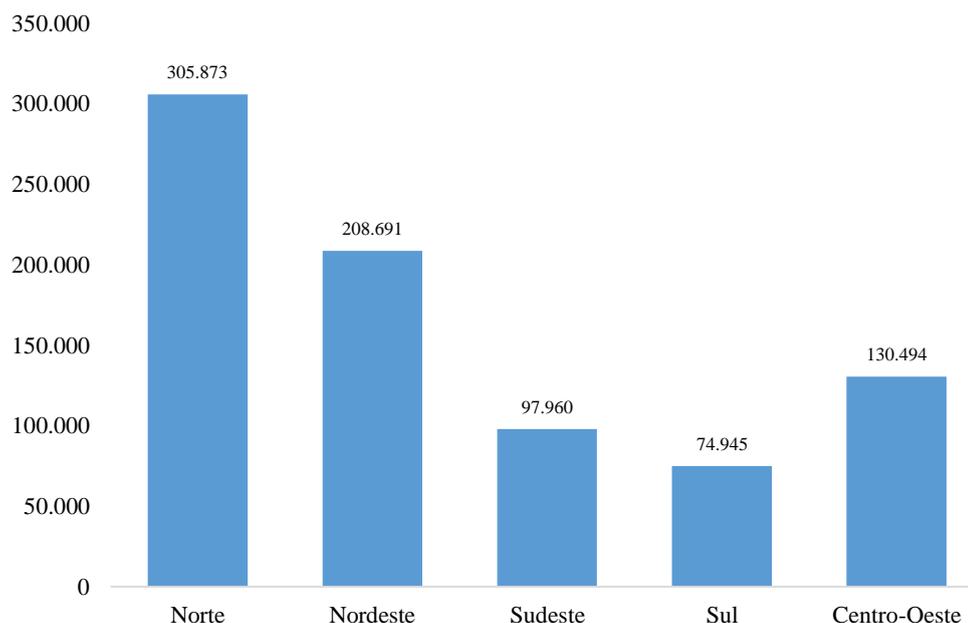


Gráfico 2 – População autodeclarada indígena por região, em números absolutos.  
Fonte: IBGE, 2010.

O Gráfico 2 destaca que as regiões Norte e Nordeste constituem um quantitativo expressivo da população autodeclarada indígena no Brasil, correspondendo a um total de 514 mil indígenas, isto é, quase o dobro do total referente às demais regiões do país: Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

A seguir, a análise realizada a partir dos dados censitários apresentará tais elementos a partir da 5 (cinco) regiões geográficas que constituem o Estado brasileiro (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste).

### 1.1. População indígena na região norte

No levantamento realizado pelo IBGE (2010), a Região Norte, bem como a região pertencente à Amazônia brasileira se sobressai em relação às demais áreas do país, correspondendo a mais de um terço do total geral de população autodeclaradas indígenas no Brasil.

O Gráfico 3 expõe, em termos percentuais, a população autodeclarada indígena na região Norte. Destaca-se que o estado do Amazonas corresponde a mais da metade do percentual da população indígena na região. Tais índices fazem do Amazonas o estado com maior percentual de população autodeclarada indígena do Brasil, representado 20,6% do percentual total deste segmento populacional no país.

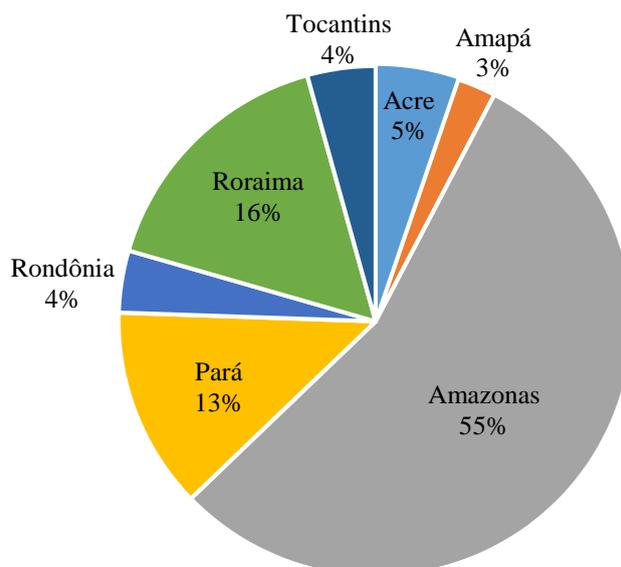


Gráfico 3 – População autodeclarada indígena na região Norte, em termos percentuais.  
Fonte: IBGE, 2010.

A região Norte apresenta alguns dados quantitativos importantes de serem destacados no que tange aos povos indígenas do Brasil, uma vez que abarca o maior percentual de tal população no país. Assim, chama a atenção o percentual de indígenas que vivem nas Terras Indígenas (T. I.), os quais correspondem a 28% da população indígena do último censo. Quando fazemos tal comparação apenas no universo da população que vive em T. I. no Brasil, esse índice sobe para quase metade do percentual total (48,7%) (IBGE, 2010).

Salienta-se ainda, que todos os estados da região Norte têm um percentual de indígenas que vivem em T. I. acima dos 70%, com especial destaque para os estados de Roraima, Amapá e Tocantins, os quais dispõem de 83,2%, 80,4% e 81,9%, respectivamente. Tal percentual torna-se importante no sentido de promover o próprio direito à terra por parte dos povos originários – muito embora haja intensos conflitos envolvendo a terra, abarcando, além das populações indígenas, os chamados grandes empreendimentos, os quais afetam diretamente tais atores sociais e seus modos de ser e viver.

Não obstante, salienta-se que quando as questões envolvendo territórios indígenas surgem nos noticiários, nota-se o afã da mídia de tentar evidenciar as atividades realizadas pelos indígenas vinculadas aos modos de exploração da sociedade não indígena. Desse modo, evidencia-se uma questão importante: “a imagem romântica de índios nomadizando por amplos territórios intocados domina ainda a visão da população brasileira acerca dos ‘usos, costumes e tradições’ indígenas. Dos índios que não estiverem correspondendo a essa imagem, diz-se que se perderam sua tradição” (GALOIS, 2004, p. 37).

De acordo com Little (2004), a diversidade sociocultural do Brasil se confunde com uma vasta diversidade fundiária, englobando também diversas modalidades de uso comum do território. Assim, o reconhecimento tardio da diversidade fundiária por parte do Estado, a qual vai para além de populações camponesas (a chamada "outra reforma agrária") extrapola a questão da redistribuição de terras e se insere em um debate acerca de processos de ocupação e afirmação territorial por parte de povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombo, reservas extrativistas etc.

As próprias transformações territoriais do/no Brasil advêm de um processo histórico de expansão de fronteiras – o que Little (2004) vai chamar de uma história territorial –, uma vez que o próprio processo de expansão territorial de um grupo social entra em confronto com a territorialidade de outros grupos que residem em outros espaços, isto é, são processos de territorialização que nascem a partir de conjunturas intersocietárias de conflitos. Cada um dos inúmeros processos de expansão territorial provocou choques territoriais distintos, os quais fizeram com que novos processos de territorialização por parte dos povos indígenas – no caso brasileiro – fossem criados (LITTLE, 2004).

Via de regra, “o território, como uma apropriação social do espaço, é definido pelo pertencimento: a terra que pertence a alguém, seja em termos de propriedade, ocupação, uso, ou pela simples ligação simbólica” (NOGUEIRA, 2009, p. 123). No contexto das Ciências Sociais, o conceito de territorialidade está estreitamente atrelado à noção jurídica de território na perspectiva do Estado.

No caso brasileiro, dois regimes de propriedades são entendidos na ótica do Estado, os quais são: 1) Terras Públicas: relacionado diretamente ao controle estatal. Em linhas gerais, a terra pertence a todos, entretanto, é o Estado quem determina os usos, os quais comumente beneficiam alguns em detrimento do prejuízo de outros; e 2) Terras Privadas: que segue uma lógica capitalista e individualista, em que o proprietário controla de maneira exclusiva a sua parcela de propriedade territorial, podendo, inclusive, adquirir ou alienar a terra, transformando-a em mercadoria, isto é, fazendo com que ela tenha valor de troca, o que diverge da lógica das populações tradicionais, para os quais a terra tem majoritariamente valor de uso (LITTLE, 2004).

Tal noção do Estado implica em lógica essencialmente jurídica do conceito de T. I., desconsiderando todas as outras concepções de territorialidade entre povos indígenas de populações tradicionais (ribeirinhos, quilombolas, povos do campo, caiçaras etc.). Igualmente,

tal binômio – público-privado – não compreende, nem a necessidade, nem realidade das populações tradicionais, em especial, os povos latino-americanos (LITTLE, 2004).

Assim, mesmo em contextos urbanos, os povos indígenas podem viver em comunidade, o que não implica necessariamente que tais sujeitos vivam em T. I. Entretanto, na prática, esse entendimento estatal, estritamente ligado à uma razão instrumental (QUIJANO, 1988) implica na negação de direitos aos povos indígenas, tanto na educação, pois não podem ter garantidos os direitos previstos na Constituição Federal e LDBEN acerca da EEI – uma vez que não vivem em T. I. –, quanto no acesso a serviços prestados pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), dificultando (e muitas vezes impossibilitando) atendimento médico, acesso a medicamentos etc.

O Gráfico 4 exibe, em números absolutos, o quantitativo referente a população autodeclarada indígena por estado. Nota-se que apenas o estado do Amazonas e Roraima tem uma população indígena (em dados oficiais) que ultrapassa os 40.000 (quarenta mil). Nota-se ainda, que, majoritariamente, a população autodeclarada indígena no estado do Amazonas é maior que a soma dos estados do Pará, Acre, Tocantins, Rondônia, Amapá e Roraima.

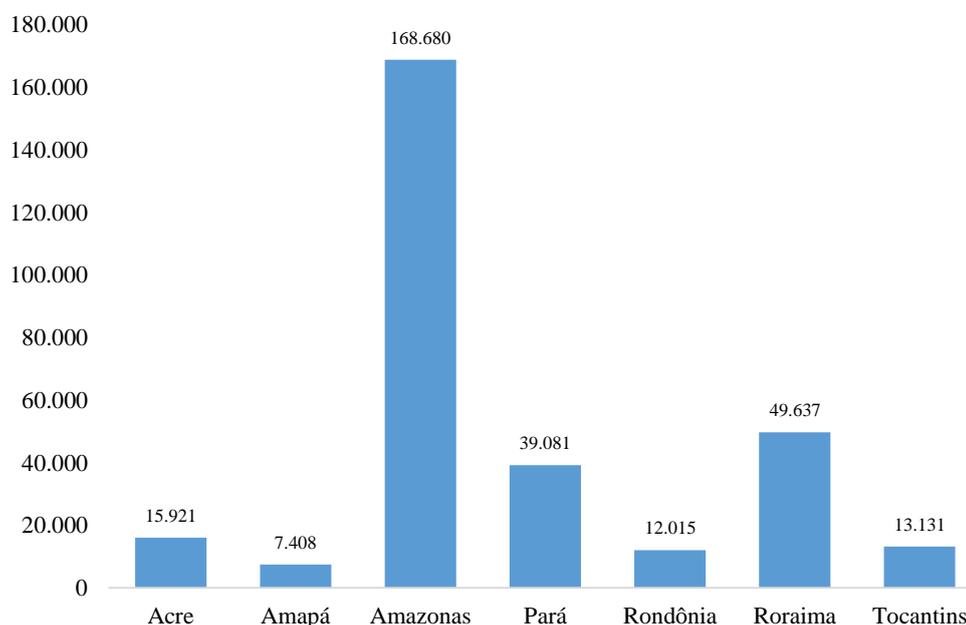


Gráfico 4 – População autodeclarada indígenas na região Norte, em números absolutos.  
Fonte: IBGE, 2010.

## 1.2. População indígena na região nordeste

O Gráfico 5 exibe, em termos percentuais, a população autodeclarada indígena nos estados que compõem a região Nordeste. Tal região é a segunda com o maior percentual de tais atores sociais no Brasil, representando 26% deste grupo populacional. Destaca-se ainda, que os

maiores percentuais de indígenas autodeclarados se concentram nos estados de Pernambuco e da Bahia, os quais juntos representam 53% do total da região.

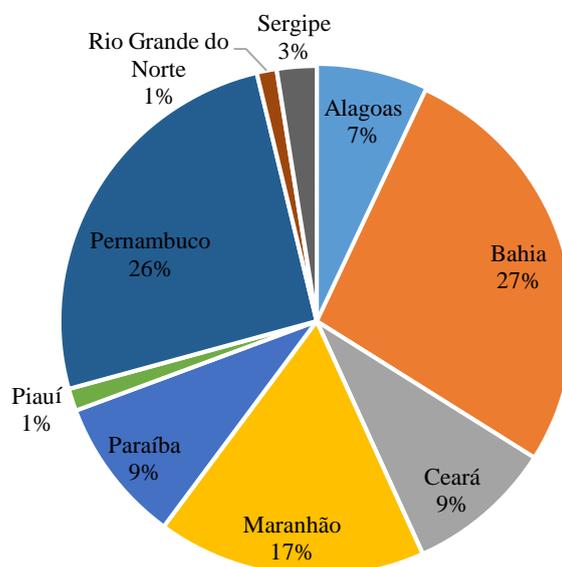


Gráfico 5 – População autodeclarada indígenas na região Nordeste, em termos percentuais.  
Fonte: IBGE, 2010.

No que concerne à localização da população indígena por domicílio, a região Nordeste tem um percentual total de 45,6% vivendo em Terras Indígenas, o que corresponde a pouco mais de 106 mil indígenas. Outrossim, os estados do Maranhão e da Paraíba são os que apresentam os maiores percentuais de indígenas vivendo em T. I. (76,3% e 73,1%), respectivamente (IBGE, 2010).

O Gráfico 6 apresenta, em números absolutos, o quantitativo das populações autodeclaradas indígenas por estado na região Nordeste. Chama a atenção o número que este grupo social representa nos estados do Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, os quais, juntos, somam um total de pouco mais de 10 mil pessoas autodeclaradas indígenas, com destaque para o estado do Rio Grande do Norte, que ocupa a posição de estado com o menor quantitativo de indígenas por meio de dados censitários (IBGE, 2010).

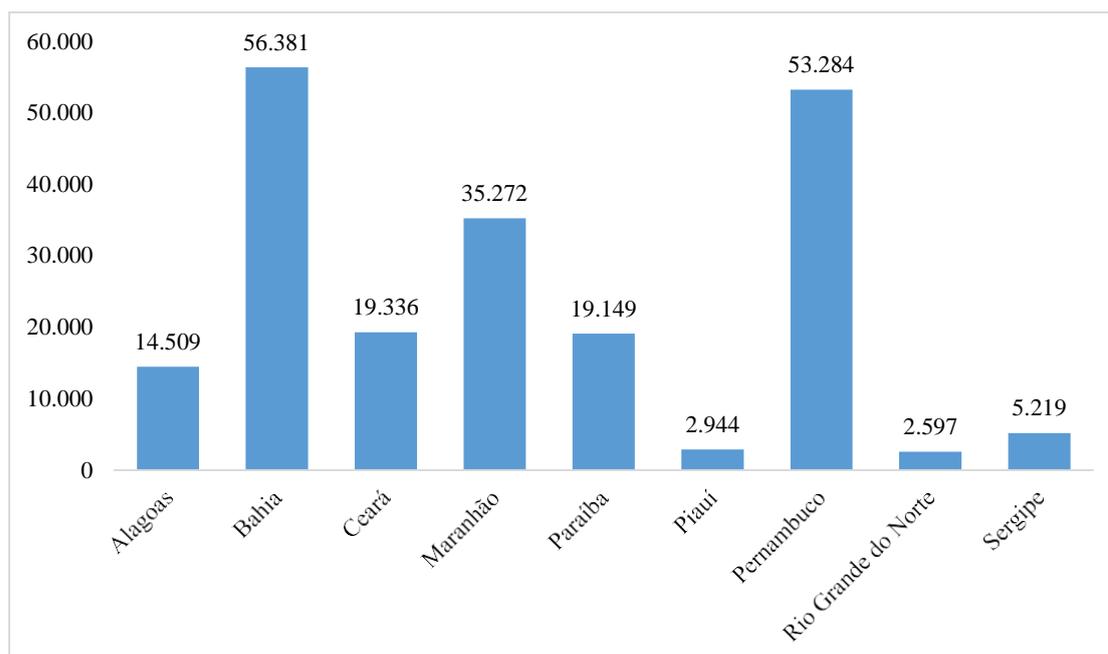


Gráfico 6 – População autodeclarada indígena na região Nordeste, em números absolutos.  
Fonte: IBGE, 2010.

É interessante destacar que os estados do Piauí e Rio Grande do Norte, de acordo com dados do IBGE (2010), tem 100% das populações indígenas vivendo fora de T. I.<sup>23</sup> Entretanto, no ano de 2020, o povo indígena Cariri teve reconhecida a demarcação de uma T. I. para o respectivo povo (COSTA, 2020). Tal demarcação nos evidencia algumas questões importantes, como a lentidão por parte do Estado no que tange à demarcação dessas terras<sup>24</sup>. Igualmente, a demarcação territorial por parte do Estado – embora (de)limite os povos indígenas, de um ponto de vista mais antropológico, no que tange à noção de território propriamente dita – garante direitos fundamentais para tais atores sociais, como salienta a Cacique Francisca Pereira, do povo Cariri:

É de grande importância e depois que você tem uma terra demarcada, consegue conquistar outras políticas. A gente sabe que ainda hoje em muitos estados a burocracia para os nossos povos indígenas é muito grande. Nós fomos os primeiros habitantes das terras e temos a maior dificuldade para ter um pedaço de terra registrado. [...] Enquanto uma terra não é demarcada, ela não possui direito à educação, nem saúde e nenhum outro. Vamos correr atrás de direitos básicos, como água, pois moramos em uma chapada que não têm esse recurso. [...] Acontece [o preconceito] em um atendimento, às vezes não nos reconhecem como índios e

<sup>23</sup> Ressaltando o que já foi expresso anteriormente, o fato de uma sociedade indígena residir fora de T. I. (conceito jurídico para um território reconhecido e demarcado pelo Estado e ocupado por populações indígenas), não implica que ela não esteja vivendo em comunidade, ou fora de uma área de ocupação tradicional. Em outras palavras, sociedades indígenas que não vivem em T. I., não necessariamente vivem em contexto urbano.

<sup>24</sup> Nota-se tal lentidão a partir do que rege a própria Constituição Federal, que em seu art. 67 destaca que “a União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição” (BRASIL, 1988, p. 153). Assim, vê-se que passados mais de trinta anos, os povos indígenas ainda lutam para poder ter – legalmente – o direito à terra (terra que ocupam há centenas de anos, que vivem, existem e resistem).

sabemos que infelizmente isso vai continuar. Se fosse colocar em um caderno não iria caber o tanto de preconceito sofrido pelos povos indígenas. Isso faz com que pessoas que têm o nosso sangue sintam medo de se identificar como indígenas (COSTA, 2020, p. 1).

Tal depoimento converge com o mesmo apontamento de Baniwa (2019), no que tange às políticas para povos indígenas que vivem ou não em T. I., pois, segundo esse intelectual indígena, embora as políticas estatais não façam tal distinção, no campo pragmático, a situação é completamente distinta, sendo os povos indígenas que não vivem em territórios demarcados pelo Estado vistos como não beneficiários dos mesmos direitos que os indígenas que vivem em T. I.

### **1.3. População indígena na região sudeste**

Um dado interessante no que tange à população autodeclarada indígena na região Sudeste, diz respeito ao percentual de indígenas da região em destaque. Segundo dados do IBGE (2012), houve uma pequena redução do índice de pessoas autodeclaradas indígenas na região Sudeste. Embora não se tenha comprovação por meio de estudos no campo da demografia de tal grupo social, uma possível justificativa para essa redução baseia-se no retorno de tais sujeitos às suas terras de origem (IBGE, 2012).

O Gráfico 7 apresenta, em termos percentuais, a população autodeclarada indígena nos estados que constituem a região Sudeste do Brasil. Nota-se que, apesar da redução da população indígena na região, sobretudo no estado de São Paulo (cerca de 22 mil a menos, em relação ao censo demográfico do ano 2000), este ainda continua sendo o estado com o maior de percentual de indígenas na região, englobando quase metade do total geral da região.

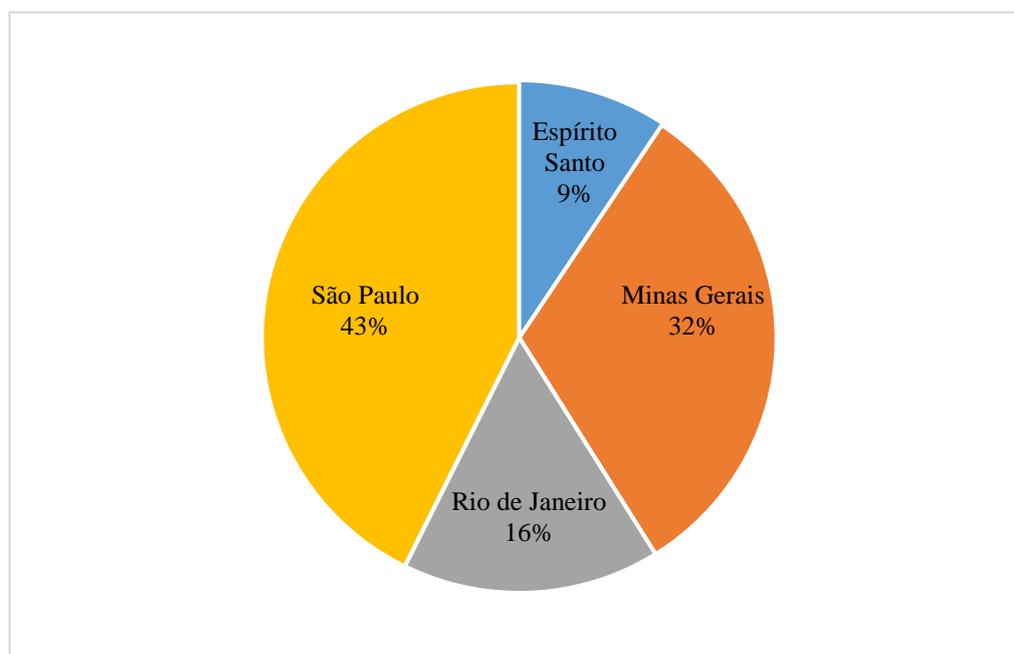


Gráfico 7 – População autodeclarada indígena na região Sudeste, em termos percentuais.  
Fonte: IBGE, 2010.

A despeito da região Sudeste compor um dos 10 estados com maiores populações indígenas do país (São Paulo, com mais de 40 mil indígenas), ela é que tem o menor percentual de indígenas vivendo em T. I. Em termos percentuais, em relação ao índice de indígenas vivendo em T. I. no Brasil, representa apenas 3,1%. Quando comparamos com o total geral de indígenas no país, esse índice desce para 1,8%.

Tendo em vista a diminuição do número de indígenas no estado de São Paulo em relação ao censo realizado no ano 2000 (22 mil), uma possível explicação, segundo o IBGE (2012), seria parte do movimento de *etnogênese*, no qual tais atores sociais teriam retornado para seus territórios originais (LUCIANO, 2006). Entretanto, para uma análise mais aprofundada dessa questão, seria necessário debruçar-se sobre os movimentos de migração dos povos indígenas, o qual é um fenômeno pouco pesquisado no campo da demografia, tendo em vista as dificuldades para a captação de elementos dessa realidade propriamente dita (ESTANISLAU, 2014).

Os estados de São Paulo e Rio de Janeiro são os que têm os maiores percentuais de indígenas vivendo fora de T. I., (93,4% e 97,2%, respectivamente). Tal índice implica, por exemplo no acesso – ou na falta dele – às políticas indigenistas importantes, sobretudo no campo da saúde e da educação por parte de tais atores sociais.

O Gráfico 8 apresenta, em números absolutos, a população autodeclarada indígena nos estados da região Sudeste. Nota-se que o estado do Espírito Santo possui o menor número de pessoas autodeclaradas indígenas da região em destaque, com pouco mais de 9 mil pessoas.

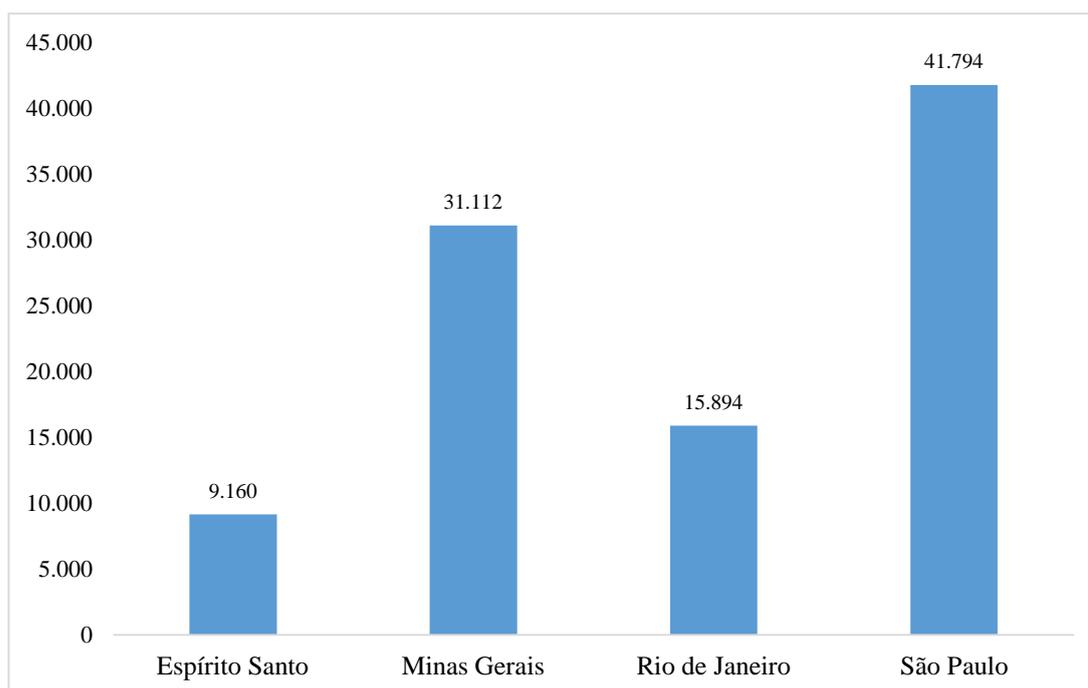


Gráfico 8 – População autodeclarada indígenas na região Sudeste, em números absolutos.  
Fonte: IBGE, 2010.

#### 1.4. População indígena na região sul

O Gráfico 9 mostra, em termos percentuais, a distribuição da população autodeclarada indígena nos estados da região Sul do Brasil. Percebe-se que quase metade deste segmento populacional concentra-se no estado do Rio Grande do Sul, sendo este um dos 10 estados com maior número de pessoas que se autodeclararam indígenas. Entretanto, tal como a região Sudeste, na região Sul também houve declínio da população que se considera indígena no período 2000/2010, o qual também se considera o retorno destes sujeito às suas terras de origem, fazendo parte do movimento de *etnogênese* (LUCIANO, 2006).

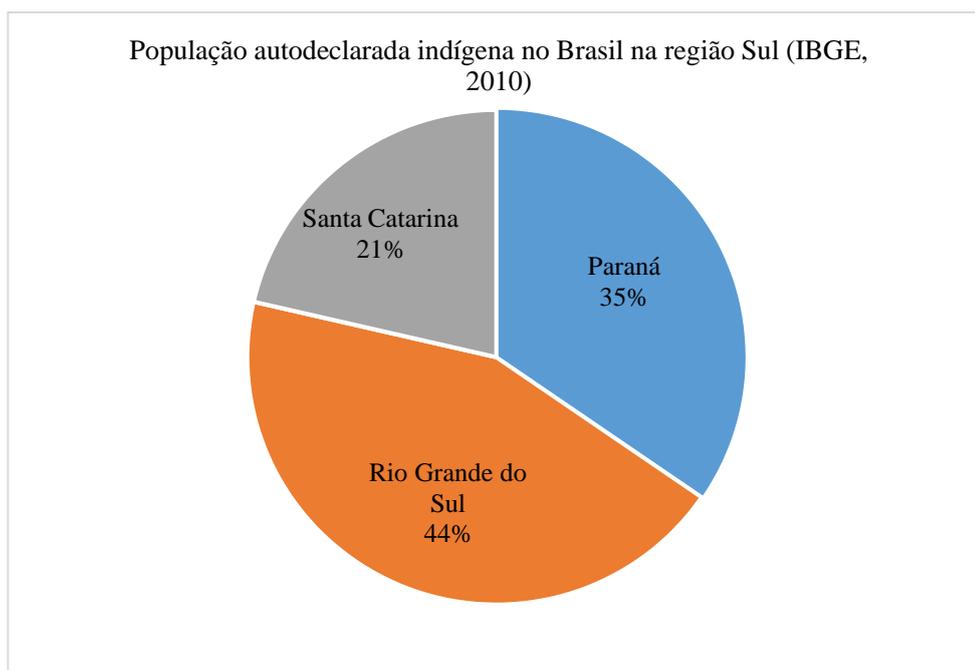


Gráfico 9 – População autodeclarada indígenas na região Sul, em termos percentuais.  
Fonte: IBGE, 2010.

Embora a região Sul represente o menor percentual de indígenas dentre as regiões do país (9%), ela apresenta um percentual ainda maior de indígenas vivendo em T. I. do que a região Sudeste (50%). Em uma comparação quantitativa entre as duas regiões, o número de indígenas que vivem em T. I. na região Sudeste mais do que dobra, quando comparamos com a região Sul (15.904 contra 39.427, respectivamente).

O Gráfico 10 exibe, em números absolutos, o número de pessoas autodeclaradas indígenas na região Sul do Brasil. Nota-se que somente o estado do Rio Grande do Sul ultrapassa o total de 30 mil indígenas contabilizados por meio do censo demográfico. Isso se dá, dentre outras questões, pela própria extensão territorial da região, sendo esta a menor das cinco regiões geográficas do Brasil.

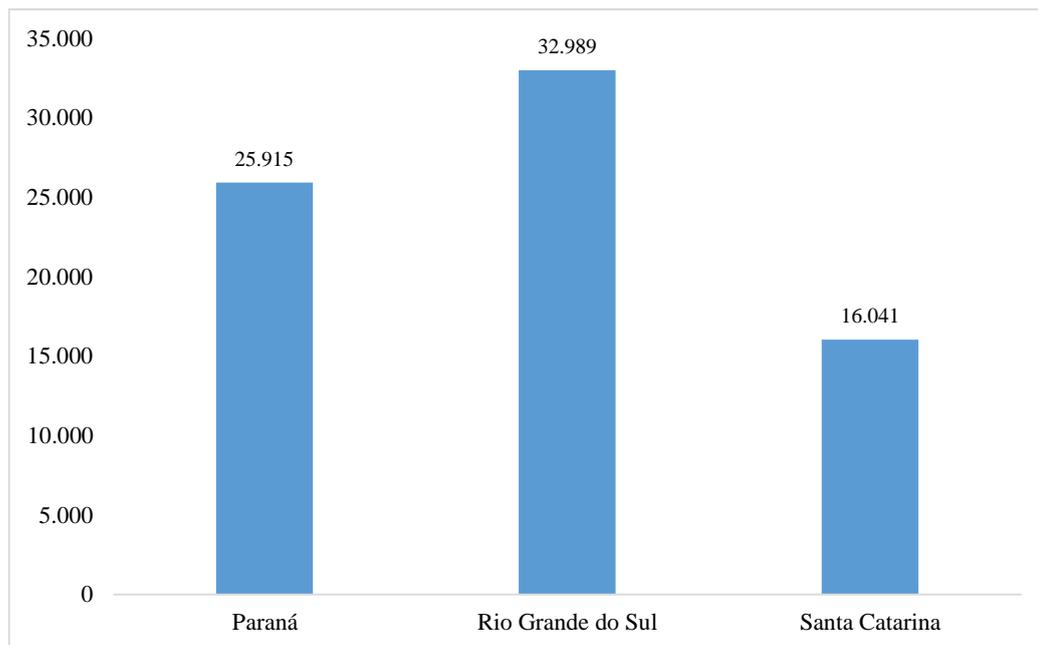


Gráfico 10 – População autodeclarada indígenas na região Nordeste, em números absolutos.  
Fonte: IBGE, 2010.

### 1.5. População indígena da região centro-oeste

O Gráfico 11 apresenta, em termos percentuais, a população autodeclarada indígena na região Centro-Oeste do Brasil. Percebe-se que os estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul concentram quase 90% do total de indígenas da região. Embora o estado do Distrito Federal seja consideravelmente inferior ao estado de Goiás, nota-se que os percentuais da população autodeclarada indígena destes dois são bem próximos.

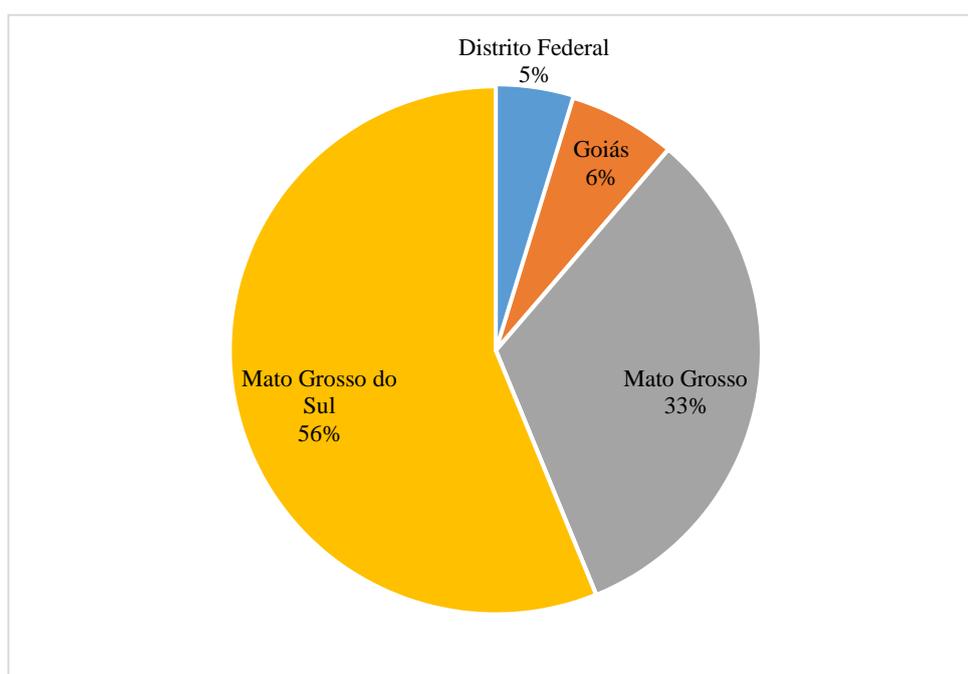


Gráfico 11 – População autodeclarada indígenas na região Sul, em termos percentuais.  
Fonte: IBGE, 2010.

No que concerne à população indígena que vive em T. I., a região tem um índice de 72,5%. Isso representa 11,6% da população indígena do Brasil e 20,1% da população indígena que vivem em T. I. Tais índices são significativos, uma vez que a região compreende parte da biodiversidade amazônica (Amazônia Legal).

Tal expressividade se reflete no campo educacional, visto que o estado de Mato Grosso é um dos primeiros a ter um curso específico de formação de professores indígenas, sendo este criado no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), dispondo de três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais (UNEMAT, 2021). Em sua primeira turma, no ano de 2001, o curso ofertou um total de 200 vagas, sendo 180 para indígenas do respectivo estado e 20 para os demais estados brasileiros, a qual teve 186 alunos formados.

Dentre os indígenas graduados de outros estados, a UNEMAT teve representante dos povos “Kaxinawa (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO)” (UNEMAT, 2021, p. 1).

O Gráfico 12 apresenta, em números absolutos, o total de pessoas autodeclaradas indígenas captadas por meio do censo demográfico na região Centro-Oeste. Observa-se que os estados do Mato de Grosso e Mato Grosso do Sul apresentam números significativos em relação a este grupo social: 42 mil e 73 mil, respectivamente. Salienta-se ainda que os dois estados em destaque constituem os dez com maiores índices de pessoas autodeclaradas indígenas do Brasil, sendo que o estado de Mato Grosso do Sul tem número inferior apenas ao estado do Amazonas.

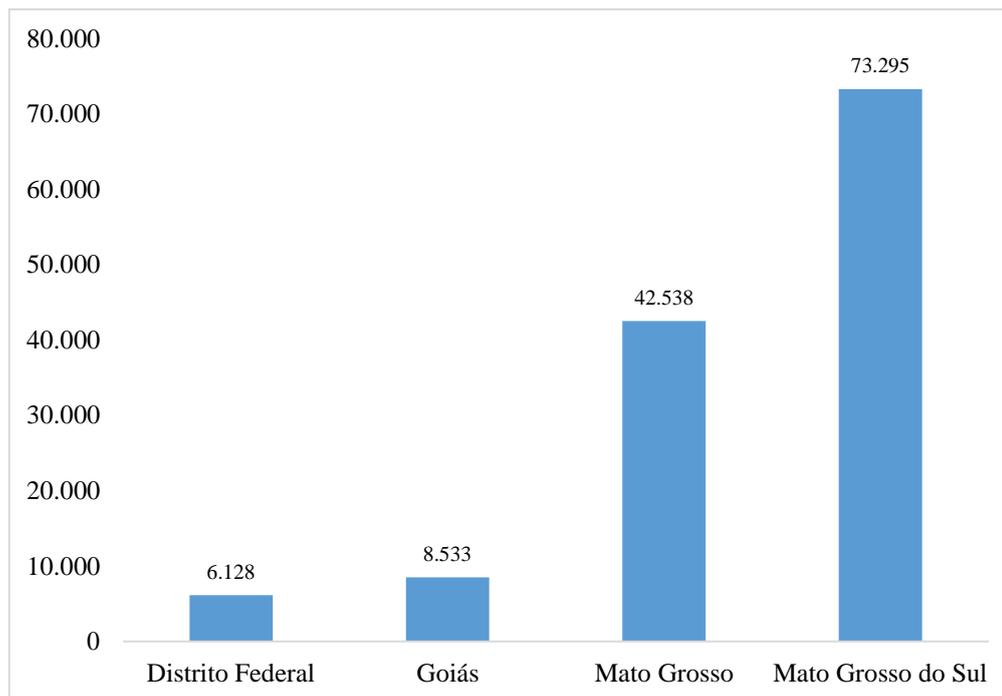


Gráfico 12 – População autodeclarada indígena na região Centro-Oeste, em números absolutos.  
Fonte: IBGE, 2010.

### 1.6. Estados com maiores populações indígenas

O Gráfico 13 mostra, em números absolutos, os dez estados com maiores índices quantitativos da população autodeclarada indígena no Brasil. Dentre os dez estados, destaca-se que as regiões Norte contempla 30% dos estados com maiores índices. Igualmente acontece com a região Nordeste. Outro dado interessante refere-se à região Centro-Oeste, que embora tenha apenas 4 estados, corresponde a 20% do percentual de estados com número elevado deste segmento populacional. Igualmente, percebe-se que há pelo menos um estado de cada umas das regiões do Estado brasileiro.

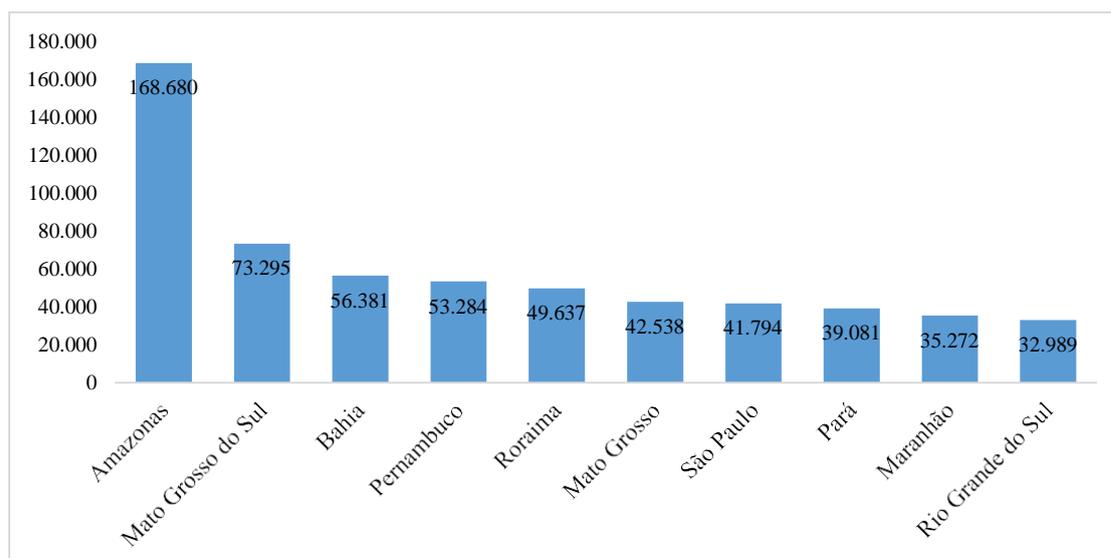


Gráfico 13 – Estados com maiores percentuais de população autodeclarada indígena, em números absolutos. Fonte: IBGE, 2010.

Um ponto importante a ser destacado no Gráfico 13, diz respeito ao fato de que cinco dos dez estados com maiores percentuais de povos indígenas de acordo com dados do IBGE (2010) fazem parte da Amazônia Legal, a saber: Amazonas, Roraima, Mato Grosso, Pará e Maranhão. De acordo com dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2019), 54% da população indígena que vive em T.I. está localizada na Amazônia Legal. Tal dado é importante quando consideramos que as populações tradicionais indígenas são responsáveis diretamente pela preservação de recursos naturais presentes nos biomas que fazem parte das T. I., ao passo que são duramente afetados pelo avanço desordenado do agronegócio e outros grandes empreendimentos que visam diretamente a exploração nociva dessas áreas.

A partir desse contexto, destacamos que o acesso de indígenas nas IES pode contribuir diretamente nesse debate, uma vez que, ao se apropriarem dos conhecimentos acadêmicos, – os quais majoritariamente permeiam esse espaço – tais atores sociais podem contribuir nos processos de luta de suas respectivas comunidades. Assim, podem agir de modo a solucionar os problemas causados pela sociedade não indígena, mas que os afetam diretamente.

Nota-se que as regiões Norte e Nordeste são as que apresentam os maiores percentuais de populações indígenas dentre as regiões brasileiras. Vê-se também que as regiões de maior concentração de povos originários relacionam-se diretamente com a preservação de biomas importantes, sobretudo no contexto da Amazônia Legal.

Outrossim, o presente levantamento aponta que pouco mais da metade das comunidades indígenas do país vive em T. I. (57,7%) (IBGE, 2010). Assim como Little (2004), nas suas discussões envolvendo territórios sociais e povos tradicionais, o enfoque na questão territorial

dos povos indígenas no levantamento ora realizado não pretende ter um caráter reducionista dos povos indígenas a essa questão, nem ignorar as diferentes formas de ser e estar no mundo por parte de tais atores sociais, suas cosmovisões, cosmografias etc.

## 2. INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Historicamente, o acesso de indígenas à educação escolar foi moldado a partir de inúmeros processos de subalternização, negação e silenciamento, os quais envolvem as colonialidades do saber<sup>25</sup>, do poder<sup>26</sup> e do ser<sup>27</sup>, em diferentes esferas da sociedade (QUIJANO, 2007). Entretanto, a partir do final da última década do século XX, uma série de mudanças de paradigmas no cenário educacional e político possibilitou – e vem possibilitando – o ingresso de indígenas nas universidades.

De acordo com Lisbôa (2019), dentre os inúmeros tratados internacionais, convenções e declarações promulgadas durante as últimas décadas, os quais contribuíram para uma mudança de paradigma, no que concerne aos direitos e políticas para os povos indígenas, podemos dar destaque para os seguintes documentos (Quadro 2):

**Quadro 2** – Documentos que contribuíram para a ampliação de direitos dos povos indígenas.

Documento	Ano
Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	1965
Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	1966
Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	1989
Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Étnicas, Religiosas e Linguísticas	1992
Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Relacionada	2001
Declaração Universal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Diversidade Cultural	2001
Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais	2005
Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas	2008

Fonte: Adaptado de Lisbôa (2019, p. 103).

<sup>25</sup> Segundo Porto-Gonçalves (2005), a colonialidade do saber, ou colonialidade do conhecimento trata de uma “herança” do pensamento eurocêntrico de impossibilitar a perpetuação de formas *outras* de se ler e compreender o mundo a partir do próprio mundo em que se vive. Assim, opera, essencialmente, a partir da ótica ocidental, negando, silenciando e até mesmo “matando” outras formas de se conhecer.

<sup>26</sup> Para Grosfoguel (2009), o conceito de colonialidade do poder diz opera a estrutura do sistema-mundo-moderno/colonial no que tange às relações de trabalho, hierarquizadas a partir de critérios étnico-raciais, sendo os povos não-europeus submetidos a uma situação colonial, ainda que não estejam sob a égide de uma administração colonial.

<sup>27</sup> De acordo com Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser refere-se à crítica à lógica (colonial e eurocêntrica) cartesiana, a qual privilegia, ao mesmo tempo em que oculta, a epistemologia do ser [verbo] humano a partir de categorias coloniais, as quais subalternizam o *outro* não-europeu. Dito de outra forma, “El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. ‘Otros no piensan, luego no son’” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145).

No contexto brasileiro, um marco importante no que tange à garantia de direitos para os povos indígenas se dá por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual contribui na superação do paradigma colonial, bem como no que se refere à capacidade civil e cognitiva de tais atores sociais, saindo do *status* de povos transitórios, abrindo caminho para processos de cidadania, protagonismo e autonomia etnopolítica (BANIWA, 2019).

Embora os eventos supracitados tenham contribuído, do ponto de vista educacional, para a promoção de processos mais inclusivos de indígenas no âmbito da educação formal, em uma perspectiva ideológica, tais ações funcionaram como mecanismos de promoção de políticas neoliberais em/na educação<sup>28</sup>, apropriando-se da questão dos povos indígenas como um gancho de mercado (WALSH, 2014; LISBÔA, 2019). Neste aspecto, “os movimentos indígenas têm sido críticos da descontinuidade imposta pelo formato *projeto*, o qual determina uma espécie de contrato entre um financiador e uma organização” (LIMA, 2012, p. 174, grifo do autor).

O acesso à educação superior pelos povos indígenas do Brasil é uma conquista recente, sendo considerado por pesquisadores da área como um dos mais tardios, se comparado a outros países da América Latina, uma vez que “a preocupação com a especificidade do ensino superior destinado à população indígena só acontece nas duas últimas décadas do século XX, pelo menos de modo oficial” (FERNANDES, 2015, p. 87).

Pensar uma universidade que considere os modos de ver, viver e sentir dos povos indígenas é uma tarefa bastante árdua, que implica o reconhecimento da diversidade desses atores sociais. Em outras palavras,

Admitir e reafirmar as garantias legais reconhecidas aos povos indígenas impõem desafios como a descolonização da relação do Estado com essas populações. Isso significa repensar as dinâmicas e práticas de trabalho dentro e fora do ambiente universitário de forma a contemplar modos de vida complexos, e meios de transmissão e conhecimento há muito desconsiderados. As diferenças das práticas culturais – o sentido da vida em família, os casamentos em idades tidas em nossa cultura como muito jovens, os distintos modos de lidar com o tempo, a língua materna e o valor da palavra falada, os sentidos da tradição e das relações de parentesco –, todas as pequenas particularidades com que se configuram as culturas surgem como desafios para o acolhimento em instituições que, sabemos, estão tradicionalmente acomodadas em receber jovens estudantes brancos, de classes média e alta, com percurso escolar de sucesso previsível (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 9).

Neste sentido, o acesso à educação superior por estudantes indígenas faz parte da agenda política de tais sujeitos na luta por direitos. Entretanto, não se trata de um percurso formativo

---

<sup>28</sup> Grande parte desses eventos foram financiados pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional etc.

fácil, sobretudo por terem suas cosmovisões, culturas e saberes negados/silenciados no âmbito da academia.

Nessa lógica, é necessário refletir no âmbito das IES sobre a necessidade de se construir políticas de permanência e progresso acadêmico a partir das demandas apontadas e dialogadas com os povos indígenas, não apenas formular políticas *para* tais atores sociais (CUNHA; CESARINO, 2016). Assim, não basta apenas implementar medidas de acesso, pois, apesar da sua importância, podem ser diretamente comprometidas caso não sejam implementadas também políticas de permanência e progresso acadêmico, senão, tornam-se apenas holofotes para uma retórica a fim de reforçar um discurso de “boa vontade” governamental em promover uma *pseudo* abertura da universidade para as populações indígenas, uma vez que a lacuna se inicia logo depois da entrada desse aluno, em função da falta de políticas de permanência” (LISBÔA, 2019, p. 107).

## 2.1. Estudantes indígenas matriculados nas IES

Apesar das diversas questões levantadas, as quais sugerem uma problematização mais aprofundada a respeito do acesso e progresso acadêmico dos povos indígenas nas IES, destaca-se que houve um crescimento significativa no que tange à presença de tais atores sociais na ocupação desses espaços, sobretudo após a implementação da Lei 12.711/2012. Em levantamento realizado a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), de 2013 a 2019, identificou-se que o número de matrículas de estudantes indígenas nas IES (públicas e privadas) aumentou mais de 400%<sup>29</sup>. No estado do Pará, esse aumento foi de mais de 200%.

Em se tratando apenas do universo das IFES<sup>30</sup>, o aumento exponencial também segue. a Tabela 1 apresenta, em números absolutos, o quantitativo de matrículas de estudantes indígenas no período de 2013<sup>31</sup> a 2019:

**Tabela 1** – Matrículas de estudantes indígenas de 2013 a 2019.

Ano	Matrícula total	Indígenas (Brasil)	Indígenas (Pará)	Indígenas (Unifesspa)
2013	1.137.851	2.903	379	6
2014	1.180.068	5.347	266	3

<sup>29</sup> Em 2013 o total de matrículas de indígenas nas IES foi de 13.687, ao passo que no ano de 2019 foi de 56.257.

<sup>30</sup> Aqui, referimo-nos apenas às IFES devido ao direcionamento da própria Lei 12.711, a qual destina-se apenas à tais categorias.

<sup>31</sup> Considerou-se esse recorte temporal sob a justificativa de se referir ao ano de criação da Unifesspa, criada em junho de 2013.

2015	1.214.635	7.392	456	22
2016	1.249.324	8.838	456	34
2017	1.306.351	10.446	678	23
2018	1.324.984	11.619	776	36
2019	1.335.254	11.992	831	36

Fonte: Inep (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020) e CRCA (2020).

É interessante destacar o crescimento significativo de indígenas no âmbito das IFES, sobretudo porque já se torna perceptível os efeitos da promulgação da “Lei de Cotas”. O número de matrículas de estudantes indígenas nas IFES, ao longo de sete anos aumenta em 400%. No estado do Pará, tem-se um crescimento de mais de 200%. No contexto da Unifesspa, tal aumento chega ao índice de 600% (muito embora em números absolutos o aumento tenha sido de 6 para 36 matrículas).

Esse crescimento percentual exponencial, embora importante, deve ser analisado de maneira mais cuidadosa, tendo em vista que provavelmente não represente a realidade de estudantes indígenas que conseguem concluir seus cursos. Não obstante, é um dado que não pode ser ignorado.

O Gráfico 14 apresenta, em termos percentuais, os estudantes matriculados nas IES com base no critério cor/raça a partir do Censo da Educação Superior do ano de 2018 (INEP, 2019). Nota-se que dos mais de 8 milhões de estudantes matriculados até o ano de 2018 registrados pelo Inep (2019), quase metade desse percentual (42%) corresponde a pessoas autodeclaradas brancas (cerca de 3,5 milhões). Desse modo, embora a população que constitui o Estado brasileiro que se autodeclara negra (preta ou parda) com base no último censo demográfico seja maior do que a população autodeclarada branca – 50,7% contra 47,7%, respectivamente (IBGE, 2010) – percebe-se que no que tange à desigualdade racial, a educação superior também se torna uma das esferas afetadas por essa questão, uma vez que juntos, os estudantes negros (pretos e pardos) correspondem a apenas 36% (cerca de 3 milhões) do percentual de matriculados nas IES.

Quando se leva em consideração apenas os estudantes matriculados nas IES que têm declaradas a cor/raça, o quadro sofre uma leve alteração, mas ainda com a assimetria entre negros (pretos e pardos) e brancos. Desse modo, os estudantes brancos matriculados nas IES passam da metade do número (52%), ao passo que pretos e pardos representam 45% do total de matrículas.

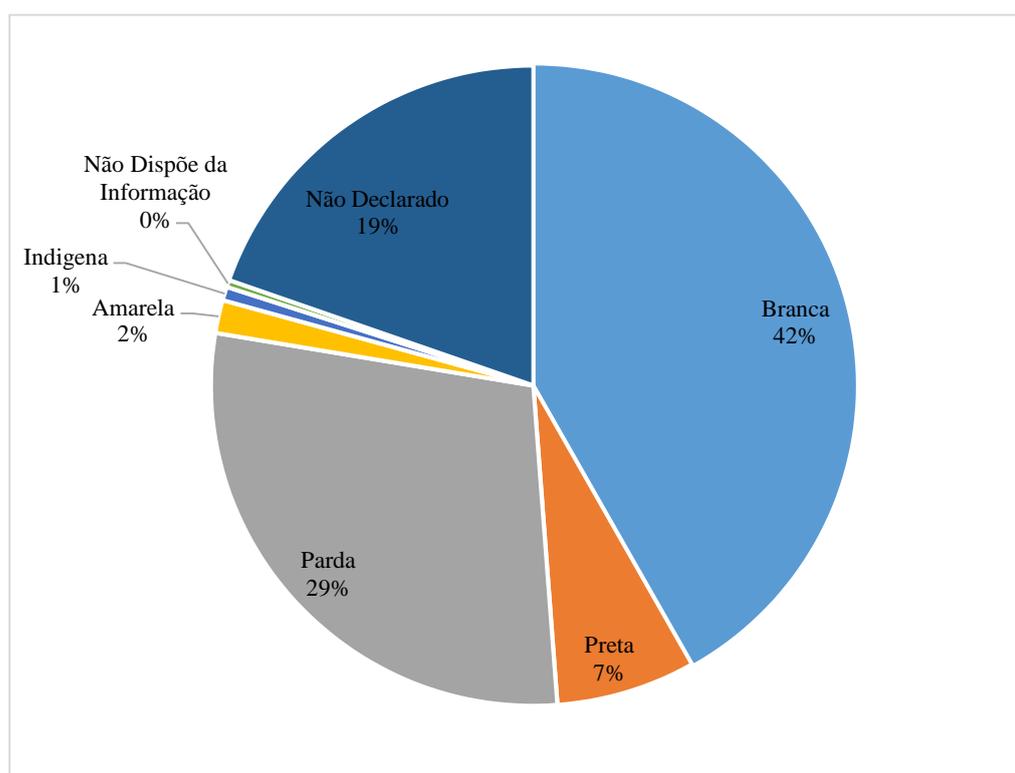


Gráfico 14 - Estudantes matriculados em cursos presenciais e à distância com base na cor/raça.  
Fonte: Inep, 2019.

De acordo com o Gráfico 14, os estudantes autodeclarados indígenas representam cerca de 1% (pouco mais de 57 mil), embora há de se considerar que a participação desses sujeitos tenha aumentado nos últimos anos, devido à ampliação de Processos Seletivos Específicos (PSE), bem como com a criação de políticas afirmativas, tais como a Lei 12.711, do ano de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas a pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012b).

O Gráfico 15 mostra, em termos percentuais, os estudantes indígenas matriculados nas IES, com base na categoria administrativa das instituições. Destaca-se que apesar da criação de políticas de ações afirmativas, tais como a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b), o percentual de indígenas matriculados se concentra majoritariamente nas IES privadas, chegando a ser quase três vezes maior que os matriculados nas IES públicas (municipais, estaduais e federais).

Em grande medida, o alto índice de indígenas matriculados em IES privadas se dá pela disparidade entre as categorias administrativas dessas IES no Brasil. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), em 2018, 88,2% das IES no país concentravam-se no setor privado, contra 11,8% das IES públicas (municipais, estaduais e federais). Em números absolutos, trata-se de 299 IES públicas e 2.238 IES privadas, muito embora tal questão sugira

uma compreensão mais ampla dos aspectos pelos quais os estudantes indígenas matriculam-se nas IES particulares, as quais vão para além da maior oferta de vagas nesse tipo de instituição.

No que tange ao quantitativo de vagas,

O setor privado tem oferecido em média, ao longo das últimas três décadas, o triplo do número de vagas disponíveis nas universidades públicas brasileiras. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, do total de estudantes com matrícula em algum curso de graduação naquele ano, 24,6% estavam no setor público. [...] Por sua vez, o setor privado contava com 6.373.274 matrículas, 75,4% do total (FREITAS et. al, 2020, p. 9).

Nesse sentido, dada tamanha disparidade entre as respectivas categorias administrativas, não há como realizar uma comparação somente em relação à quantidade de estudantes matriculados em IES privadas *versus* IES públicas, visto que o número de uma em relação à outra chega a ser quase oito vezes maior.

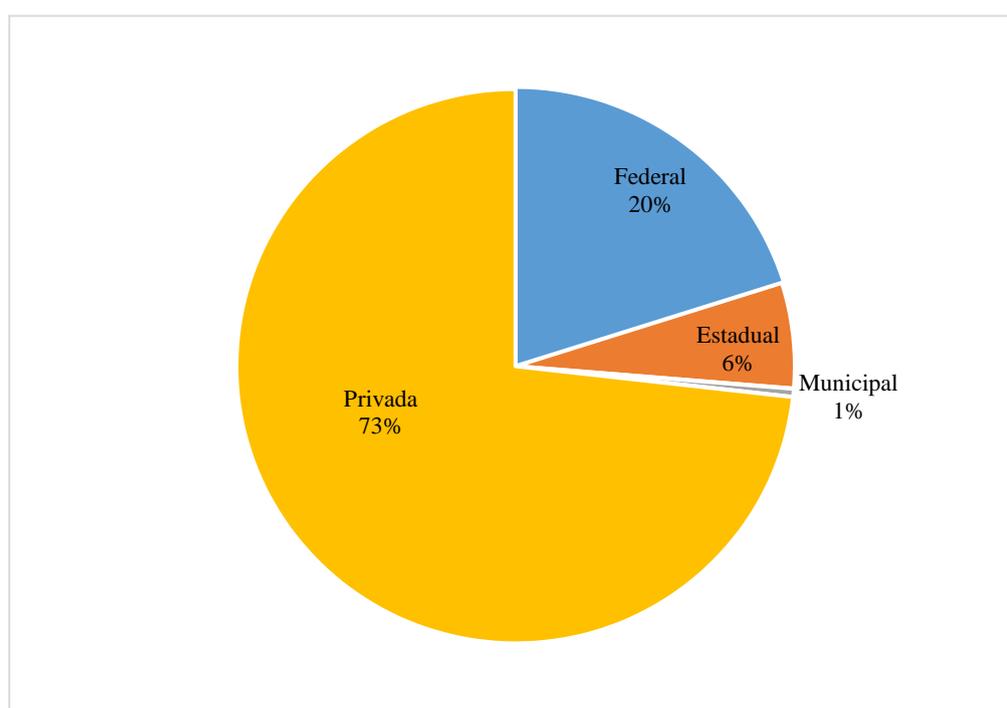


Gráfico 15 - Percentual de estudantes indígenas matriculados por modalidade de IES.  
Fonte: Inep, 2019.

Não obstante, é importante destacar que antes da adoção de políticas afirmativas nas IES públicas, o setor privado já era a grande porta de entrada para a educação superior por parte dos estudantes indígenas. Paladino (2013) destaca que no ano de 2003, quando as políticas afirmativas ainda eram ínfimas nas universidades públicas, a FUNAI contabilizava cerca de 1.300 indígenas nas IES. Desse total, os indígenas em instituições privadas giravam em torno de um percentual entre 60% e 70%.

O Gráfico 16 expõe, em termos percentuais, a distribuição de estudantes indígenas matriculados nas IES brasileiras por região. Destaca-se que embora o maior percentual da população indígena se concentre na região Norte, o Nordeste é quem contempla o maior índice de indígenas matriculados no ensino superior (cerca de 21,5 mil indígenas).

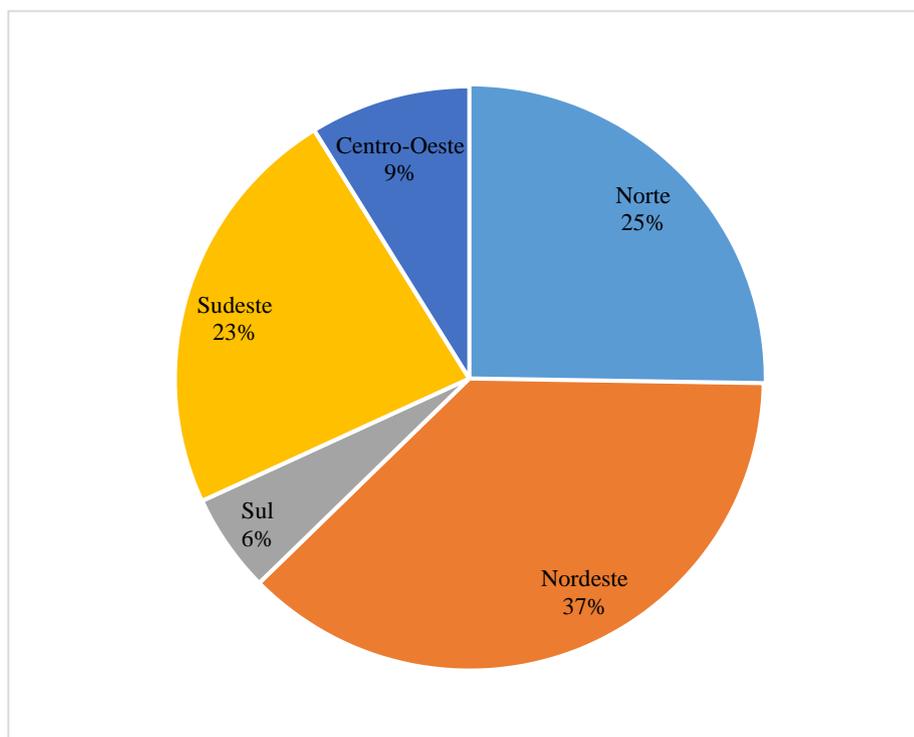


Gráfico 16 - Percentual de estudantes indígenas matriculados em IES por região.  
Fonte: Inep, 2019.

Nota-se ainda, que apesar da região Sudeste ter um percentual de pessoas autodeclaradas indígenas três vezes menor do que a região Norte, no que concerne ao acesso à educação superior, tais regiões têm índices semelhantes de estudantes indígenas matriculados (cerca 14,5 mil na região Norte e 13,3 mil na região Sudeste).

Um dos elementos que pode se constituir como parte da justificativa para quantitativos tão próximos entre regiões antagônicas é destacado por Baniwa (2019). Segundo ele, embora a EEI tenha avançado significativamente, há um processo de precarização em torno dela – bem como da educação básica e superior (pública) em geral –, sobretudo no que tange ao modelo (desonesto, racista e discriminatório) vigente de financiamento da educação brasileira, no qual o repasse de recursos baseia-se “em *per captas* nacionais niveladas por baixo de acordo com as realidades das regiões sul e sudeste, e que condena as escolas indígenas localizadas em distantes terras indígenas das regiões norte, nordeste e centro-oeste, que apresentam altos custos de bens e serviços” (BANIWA, 2019, p. 268).

Desse modo, os indígenas das regiões em que o modelo de EEI é precário (pela falta de condições estruturais, ausência de material didático adequado e específico, ausência de professores indígenas, baixa valorização profissional de professores indígenas, não oferta de todas as etapas educacionais nas escolas das aldeias etc.), ao saírem do ensino médio, não dispõem das mesmas condições de outros estudantes que têm a possibilidade de vivenciar tal processo em condições mais favoráveis, o que se reflete, por exemplo, no acesso à educação superior, quando estes tentam pleitear uma vaga nas IES públicas, uma vez que a Lei de Cotas, em linhas gerais, reserva a vaga para estudantes indígenas que concorrerão concomitantemente com candidatos pretos e pardos, que em sua maioria, tiveram maior possibilidade de apropriação dos conhecimentos comumente cobrados nos vestibulares e processos seletivos dessas instituições.

Nesse aspecto, Baniwa (2019) salienta a necessidade de reformulação da Lei de Cotas, de modo criar uma *subcota* específica para indígenas, uma vez que nem todas as IFES possuem processos seletivos específicos para indígenas. A título de exemplo, até o ano de 2018, das 63 (sessenta e três) universidades federais brasileiras, 45 (quarenta e cinco) apresentavam a Lei de Cotas exclusivamente como política de ação afirmativa. Igualmente, apenas 13 (treze) universidades federais apresentavam processos seletivos específicos para indígenas (FREITAS et al., 2020).

Dessa forma, há uma necessidade de se (re)pensar as políticas afirmativas para indígenas no que tange ao acesso às universidades, pois

Estamos falando de 375 povos originários, falando 275 línguas, portadores de saberes milenares e administradores de 13% do território nacional. É essa riqueza da diversidade sociocultural, como verdadeiro patrimônio da sociedade nacional, que deve ser considerada e não seu potencial demográfico, econômico e político-eleitoral. A ideia de que a subcota indígena não é viável pelo baixo ou inexistente coeficiente demográfico indígena em alguns estados não se sustenta, pois só pelo fato de existirem no estado deveriam ter-lhes garantido vagas, para não se perder a integridade do caráter da pluriétnicidade da política, ainda que se trabalhasse, por exemplo, com uma cota mínima de uma vaga naqueles estados com baixo coeficiente demográfico (BANIWA, 2019, p. 174).

No Gráfico 17, são apresentados, em números absolutos, a distribuição dos estudantes indígenas matriculadas nas IES, por categoria administrativa e por região. Observa-se que dentre as regiões, a que possui o maior número de estudantes indígenas matriculados em IES é a região Nordeste. No que se refere às instituições públicas, destaca-se que as IES federais são as que mais abarcam estudantes indígenas. Tal justificativa para esse maior quantitativo de indígenas ser em IFES, pode-se dar devido à Lei 12.711/2012, (BRASIL, 2012b), a qual aplica-se obrigatoriamente a este segmento educacional.

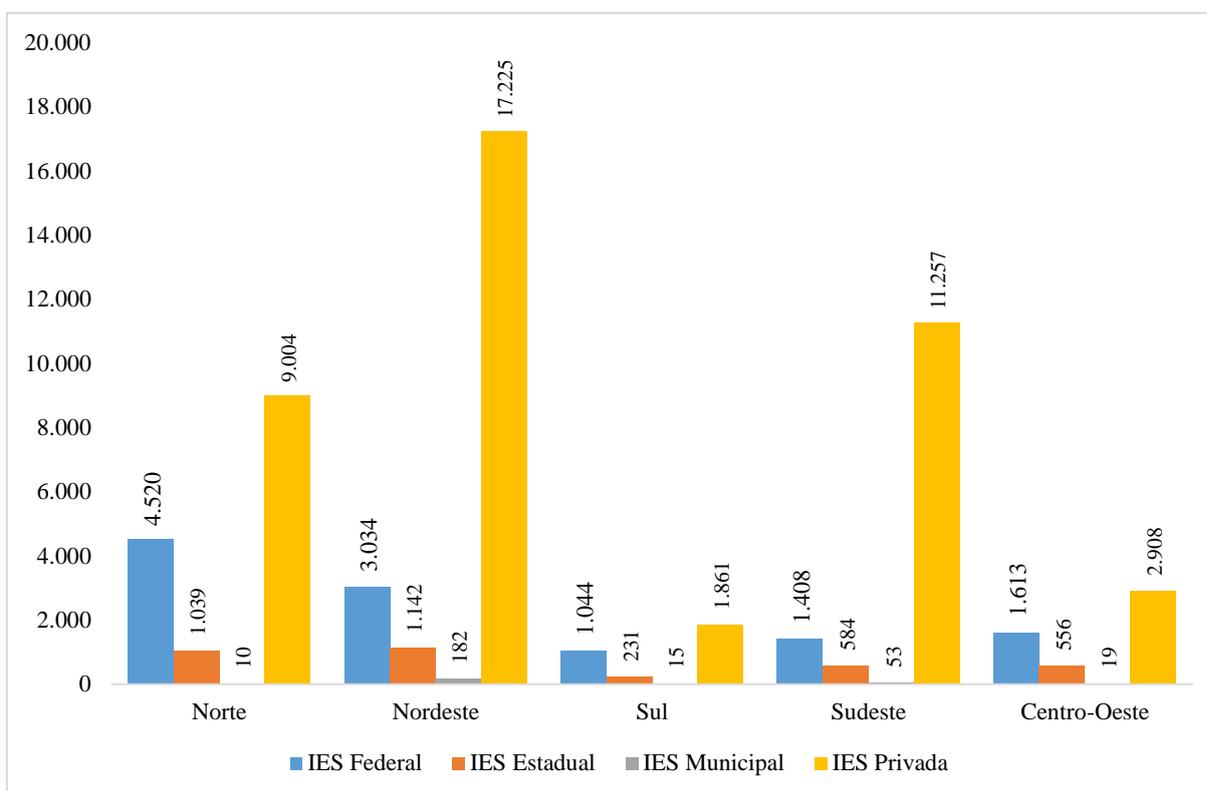


Gráfico 17 - Estudantes indígenas matriculados por modalidade de IES e por região, em números absolutos. Fonte: Inep, 2019.

Faz-se importante destacar o baixo percentual de estudantes indígenas nas universidades estaduais. Embora tenham sido pioneiras na implementação de políticas de cotas no Brasil, o fato da reserva de vagas ser definido por leis estaduais e/ou resolução próprias das instituições afeta o quantitativo final do total de vagas reservadas, pois diferentemente da Lei de Cotas, que implica que as IFES reservem, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012b), as universidades estaduais não dispõem de uma normativa específica.

A seguir, serão apresentados dados quantitativos em relação à distribuição de estudantes indígenas matriculados em IES pelas cinco regiões que compõem o Estado brasileiro: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Tais dados referem-se aos dados do Censo da Educação Superior realizado no ano de 2018 (INEP, 2019).

## 2.2. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região norte

O Gráfico 18 apresenta, em termos percentuais, os indígenas matriculados em IES distribuídos pelas categorias administrativas. Assim como nas demais regiões, destaca-se o alto

índice de indígenas matriculados nas IES privadas, o qual representa mais da metade do número de matrículas (62%).

Um outro fator que deixa ainda maior essa lacuna no que se refere ao número de indígenas da região Norte matriculados majoritariamente em IES privadas, diz respeito ao baixo número de IES públicas na região supracitada, embora seja a maior – tanto em extensão territorial quanto em número de estados – entre as cinco (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste).

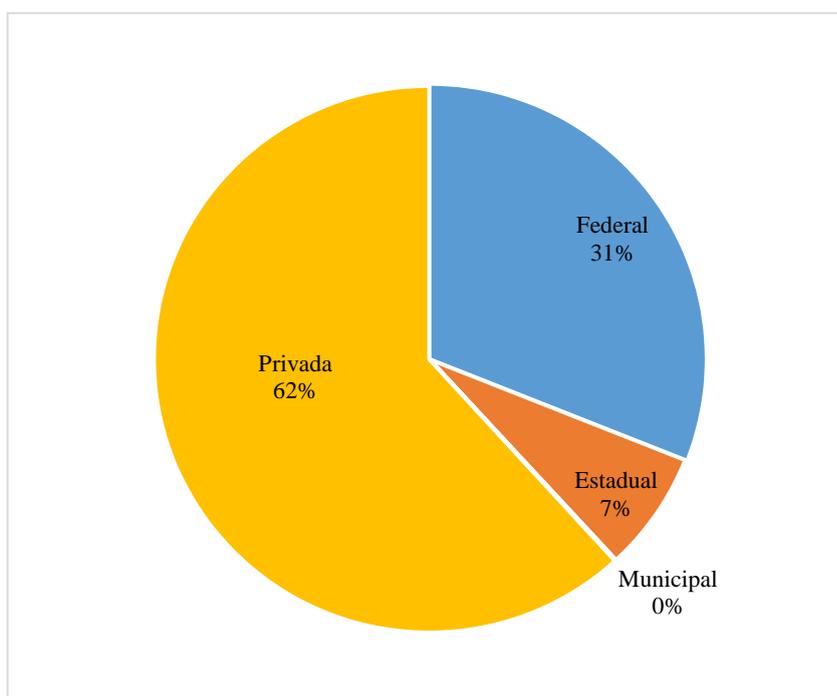


Gráfico 18 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES por modalidade.  
Fonte – Inep, 2019.

O Gráfico 19 exibe, em números absolutos, o quantitativo de estudantes matriculados em IES da região Norte por categoria administrativa. Destaca-se que embora o estado de Roraima tenha um número superior de indígenas em relação a outros estados da região Norte, como o Pará (49.637 e 39.081, respectivamente), no que diz respeito ao quantitativo de estudantes indígenas no ensino superior, Roraima representa apenas 11,2% do percentual de matrículas desse segmento nas IES.

Nesse sentido, considerando o percentual que a população indígena representa no Brasil (cerca de 0,4%) e o percentual de indígenas matriculados na IES da região Norte, nota-se que ao longo dos anos tem havido um crescimento significativo de indígenas ingressantes na educação superior, seja devido à necessidade de formação para inserção no mercado de trabalho

(quase sempre na própria comunidade de origem de tais sujeitos), seja pela formação em nível superior, a fim de se apropriar de conhecimentos necessários para a articulação com suas demandas sociais e agenda política nas mais diversas frentes (saúde, educação, meio-ambiente etc.). Não obstante, deve-se ter em vista que a necessidade de acesso à educação superior entre a população indígena não é a mesma entre não indígenas. Ambos fazem parte de processos históricos de constituição de cultura, identidade e sociedade distintos (BANIWA, 2019).

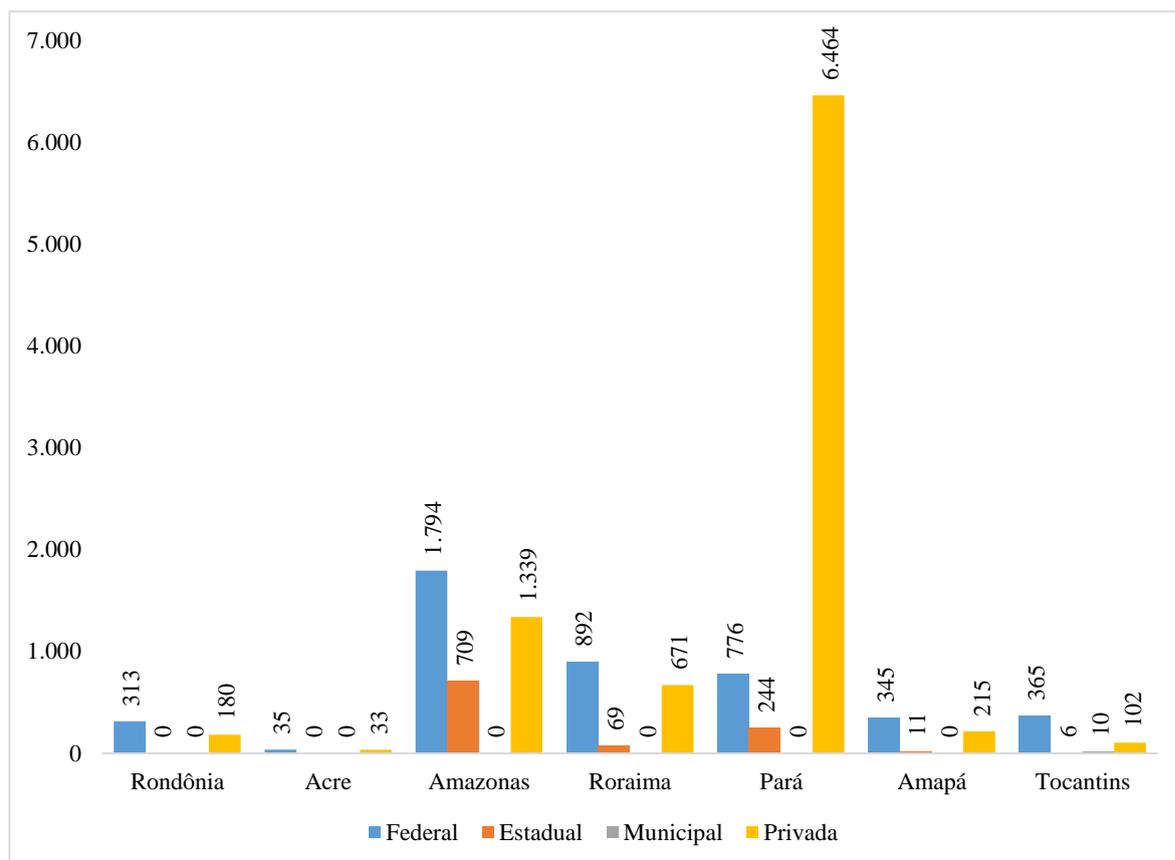


Gráfico 19 - Estudantes indígenas da região Norte matriculados nas IES por estado e modalidade, em números absolutos.

Fonte: Inep, 2019.

Alguns aspectos merecem ser destacados no que tange ao Gráfico 19. Apesar de ter um maior percentual de indígenas em termos demográficos, ao passo que no que concerne aos indígenas matriculados em IES não reflita tal aspecto, destaca-se que em todos os estados – exceto no estado do Pará – o percentual de estudantes matriculados em IES públicas ultrapassa os 50%, chegando até 78%. Em uma comparação IES públicas *versus* IES privadas, tem-se os percentuais de 38,2% e 61,7%, respectivamente.

Ressalta-se que o estado do Pará, embora em termos demográficos tenha uma população autodeclarada indígena quase cinco vezes menor que o estado do Amazonas (39.081 e 168.680,

respectivamente), é o estado do Norte brasileiro com o maior quantitativo de estudantes indígenas matriculados em IES da região (7.484). Ao mesmo tempo, é o estado da região que congrega o maior percentual de estudantes indígenas nas IES privadas (86,37%). Tais dados sugerem que há uma ausência de políticas afirmativas nas IES públicas da região.

Corroborando tal inferência, em 2018, o Grupo Estudos Multidisciplinares das Ações Afirmativas (GEMAA), realizou um levantamento acerca das políticas afirmativas nas IES públicas federais e estaduais (FREITAS et al., 2020). Nesse levantamento, o GEMAA apresentou um Índice de Inclusão Racial (IRR), que se trata de

[...] Um instrumento de avaliação da eficácia inclusiva agregada das políticas de ação afirmativa e que permite comparações bastante claras entre regiões. Ele corresponde à proporção de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas (PPIs) nas universidades de uma dada região do país dividida pela proporção desse mesmo grupo na população total da região geográfica analisada (FREITAS et al. 2020, p. 28).

Dentre as cinco regiões brasileiras, a Norte foi a que apresentou o menor IIR, tanto nas universidades federais, quanto nas estaduais (0,43 e 0,04, respectivamente). Em outras palavras, “se comparamos os índices de federais e estaduais dentro de uma mesma região, o Norte se destaca não pela exuberância de seu índice para as federais, que é de 0,43, mas pela quase inexistência de ação afirmativa racial nas estaduais” (FREITAS et al., 2020, p. 29). Isso mostra o quanto a ausência de políticas de ações afirmativas invisibiliza e afeta a dimensão do acesso à educação superior por parte de populações historicamente marginalizadas, como os povos indígenas.

### **2.3. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região nordeste**

O Gráfico 20 expõe, em termos percentuais, os estudantes indígenas matriculados na região Nordeste, com base nas modalidades administrativas da IES. Destaca-se que, assim como em todas as regiões do país, há uma prevalência dos indígenas matriculados nas IES privadas, devido ao maior quantitativo de instituições desse segmento no Brasil. Cabe destacar ainda, que a região em destaque é a segunda entre as cinco regiões brasileiras com o maior percentual de estudantes indígenas matriculados em IES privadas, ficando atrás somente da região Sudeste. Entretanto, salienta-se que em números absolutos, a região Nordeste ultrapassa a Sudeste (17.225 contra 11.257, respectivamente).

É interessante destacar ainda, que em nenhum dos estados que compõem a região Nordeste há um percentual de estudantes indígenas matriculados em IES públicas que

ultrapasse os 50%. Pelo contrário. Com exceção dos estados do Maranhão e Ceará, todos os demais possuem um percentual de matrícula de indígenas nas IES privadas acima dos 70%.

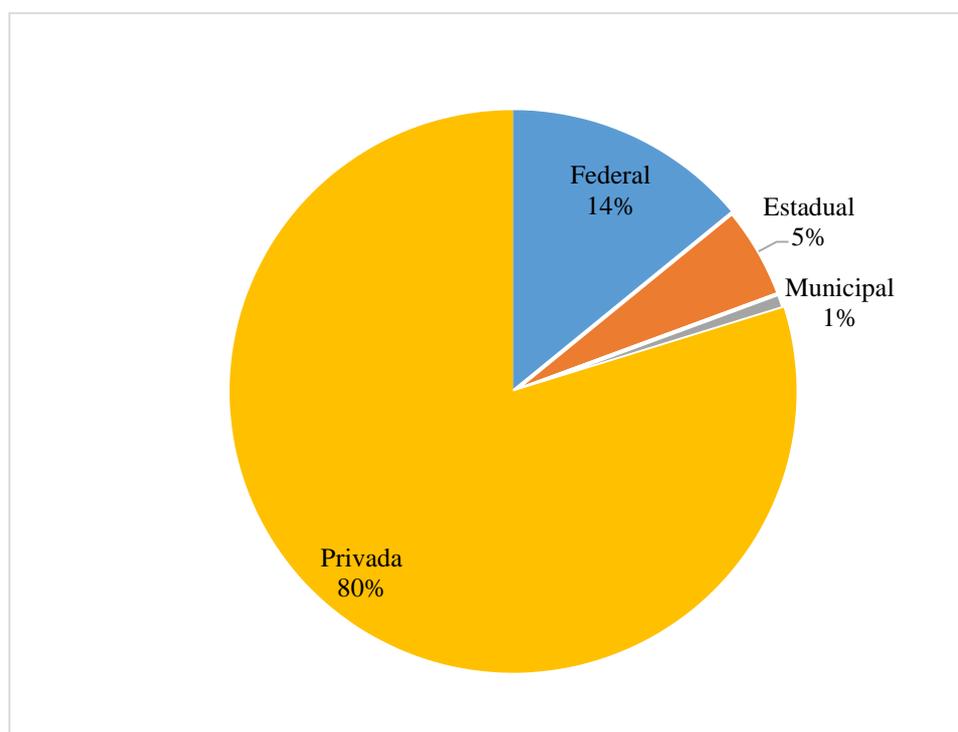


Gráfico 20 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Nordeste, por modalidade.  
Fonte – Inep, 2019.

O Gráfico 20 mostra, em números totais, a distribuição dos estudantes matriculados em IES nos estados da região Nordeste, por modalidade administrativa. Ressalta-se que o percentual de estudantes negros (pretos e pardos) representam parcela significativa dos universitários da região. Em termos percentuais, representam mais de 51% dos estudantes do Nordeste, o que mostra a importância das políticas afirmativas para o acesso à educação superior no Brasil de grupos que ao longo da história foram minorizados e subalternizados.

No que se refere aos estudantes indígenas, destaca-se que o estado com menor número de matriculados em IES é Sergipe, com 729 (setecentos e vinte e nove) estudantes matriculados. Outrossim, deve-se destacar o alto percentual de indígenas matriculados em IES privadas no estado do Piauí, o qual chega a ultrapassar os 95%. Tais dados chamam a atenção devido à quantidade de IES públicas na região em destaque. Em levantamento realizado a partir de dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020), verificou que o Nordeste é segunda região com o maior percentual de IES públicas do país (28,9%), ficando atrás apenas da região Sudeste (29,6%).

Os estados do Maranhão, Ceará e Bahia são os que apresentam um maior percentual de indígenas nas IES públicas, tendo 48,8%, 32,3% e 25,5%, respectivamente do total de matrículas. Entretanto, os três estados representam apenas 37% (um total de 2.578) dos indígenas matriculados nas IES públicas.

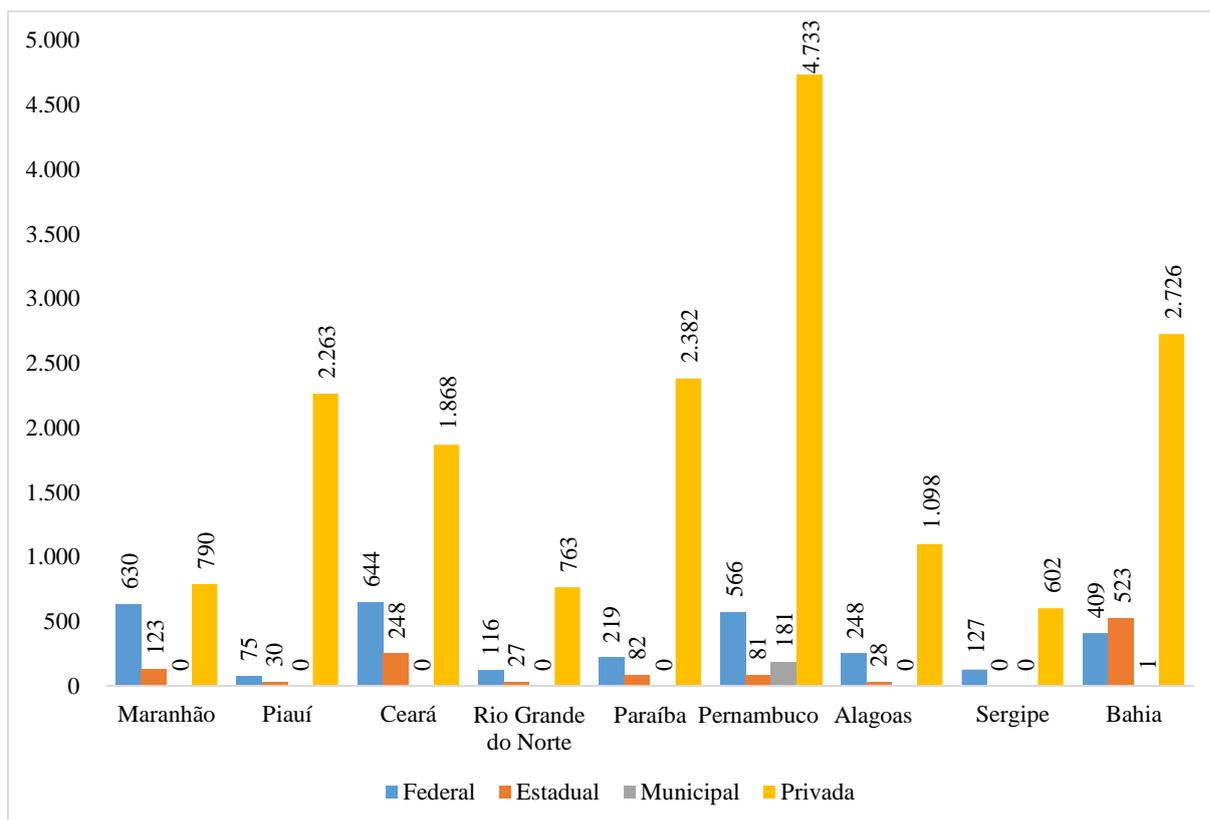


Gráfico 21 – Estudantes indígenas matriculados nas IES da região Nordeste por modalidade, em números absolutos.

Fonte: Inep, 2019.

Quanto ao IIR da região de acordo com o GEMAA, a região Nordeste possui um índice de inclusão étnico-racial nas universidades federais de 0,52, ao passo que nas universidades estaduais esse índice cai ainda mais e chega a 0,30 (FREITAS et al., 2020). Nesse aspecto, embora o Nordeste fique atrás apenas da região Norte no que concerne à população indígena, ela se sai um pouco melhor no IIR, muito embora ainda seja um número distante do ideal.

#### 2.4. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região sul

O Gráfico 22 exhibe o percentual de estudantes indígenas distribuídos pelas IES, de acordo com a categoria administrativa. Aqui, faz-se importante destacar que embora o quantitativo de indígenas na região Sul seja o menor dentre as cinco regiões (9%), é a segunda

região com maior percentual de indígenas matriculados em IES públicas e a primeira com maior índice de matriculados em IFES.

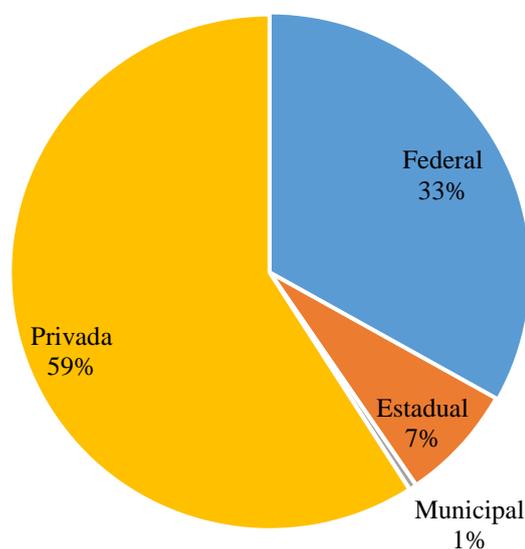


Gráfico 22 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Sul, por modalidade.  
Fonte – Inep, 2019.

O Gráfico 23 exibe o quantitativo, em termos absolutos, de estudantes matriculados nas IES da região Sul, distribuídos por categoria administrativa. A região é a que possui o segundo maior percentual de estudantes indígenas matriculados em IES públicas (40,9%), ficando somente atrás da região Centro-Oeste.

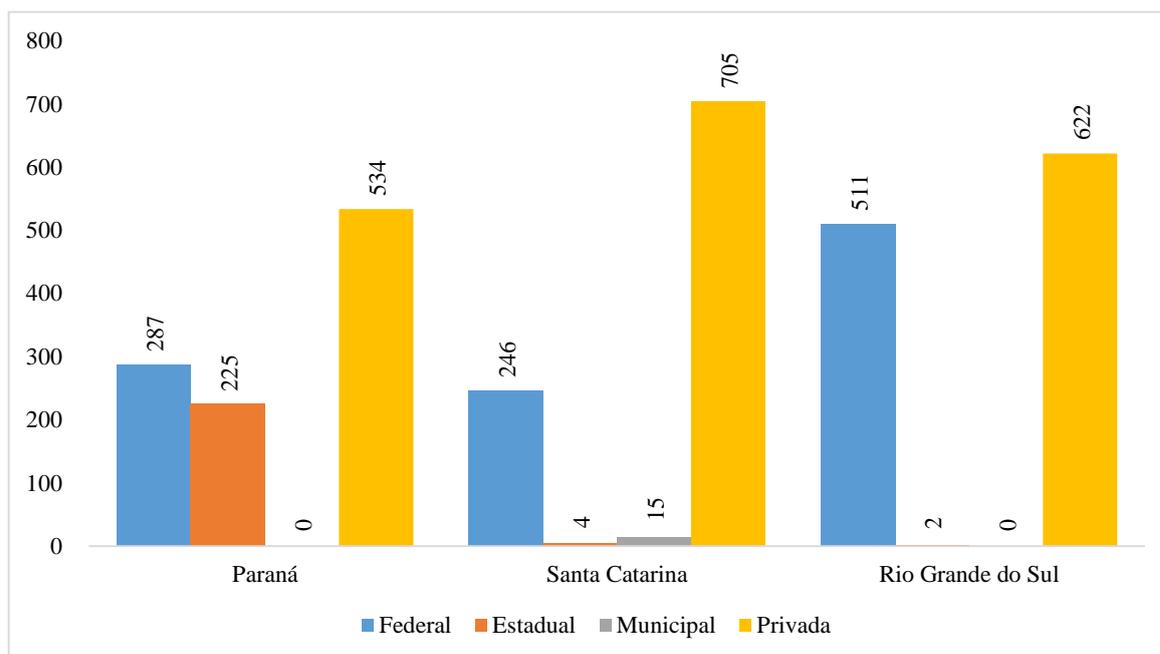


Gráfico 23 - Estudantes indígenas matriculados nas IES da região Sul por modalidade, em números absolutos. Fonte: Inep, 2019.

No que diz respeito ao IIR (FREITAS et al, 2020), a região Sul é maior entre as universidades federais (0,99). Isso mostra que as políticas afirmativas estão contribuindo para o acesso à educação superior por parte das populações que sofreram historicamente com processos de colonização, colonialidade e subalternização. Do mesmo modo, o IIR das universidades estaduais é de 0,37. Destaca-se que dentre as regiões, ela é a que tem o segundo menor percentual de cotas para negros (pretos e pardos) e indígenas, de acordo com o relatório do GEMAA (7,7%), ficando atrás apenas da região Norte (3,1%), mas que apesar dos baixos percentuais de cotas nas universidades estaduais, a região Sul ainda tem um IIR maior.

O IIR da região Sul pode ser refletido a partir da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), visto que no relatório construído pelo GEMAA (FREITAS, 2020), das 63 universidades federais criadas até o ano de 2018, a UFFS era a que possuía o maior percentual de reserva de vagas, chegando ao índice de 93% do total de vagas ofertadas nos seus processos seletivos.

Cabe destacar que o número de universidades estaduais da região sul é quase o dobro da região Norte (9 e 5, respectivamente). Ao mesmo tempo, se somados o número de IES públicas (federais e estaduais) de cada região, a região Sul, embora menor, tem um número maior em relação ao Norte (22 e 26, respectivamente). Essa diferença ainda era muito maior, considerando que o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI) contribuiu significativamente para o processo de interiorização de *campi* e na criação de outras IES públicas na Região Norte, como é o caso da própria Unifesspa.

Lisbôa (2019) destaca que graças ao REUNI, a região Norte conseguiu interiorizar mais duas universidades federais, a saber: a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a própria Unifesspa. A autora ainda destaca que para se ter uma ideia de tal disparidade, até o ano de 2019, apenas um estado brasileiro (Minas Gerais), possuía o mesmo número de universidades federais de todos os estados da Amazônia brasileira: 11 (onze). Isso mostra o quanto a região estagnou-se no que tange aos investimentos na educação superior (LISBÔA, 2019).

## **2.5. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região sudeste**

O Gráfico 24 apresenta a distribuição de estudantes indígenas matriculados em IES da região Sudeste, de acordo com a categoria administrativa. A diferença percentual entre indígenas matriculados em IES privadas em comparação com as matrículas em IES públicas é demasiadamente grande, sendo essa a região com maior disparidade dentre as cinco do país. Do mesmo modo, é a região com o maior número de matrículas, bem como o maior índice populacional dentre as cinco regiões.

Destaca-se ainda, que a região é a que possui o maior percentual de indígenas que vivem fora das T. I. Do mesmo modo, é a região com o menor percentual de T. I. (cerca de 55), bem como a que dispõe de menor área em hectares para essas terras no país (cerca de 222.687 ha.), de acordo com o ISA (2019). Tais fatores implicam em um maior número de indígenas residindo em centros urbanos, e, conseqüentemente, frequentando escolas não indígenas.

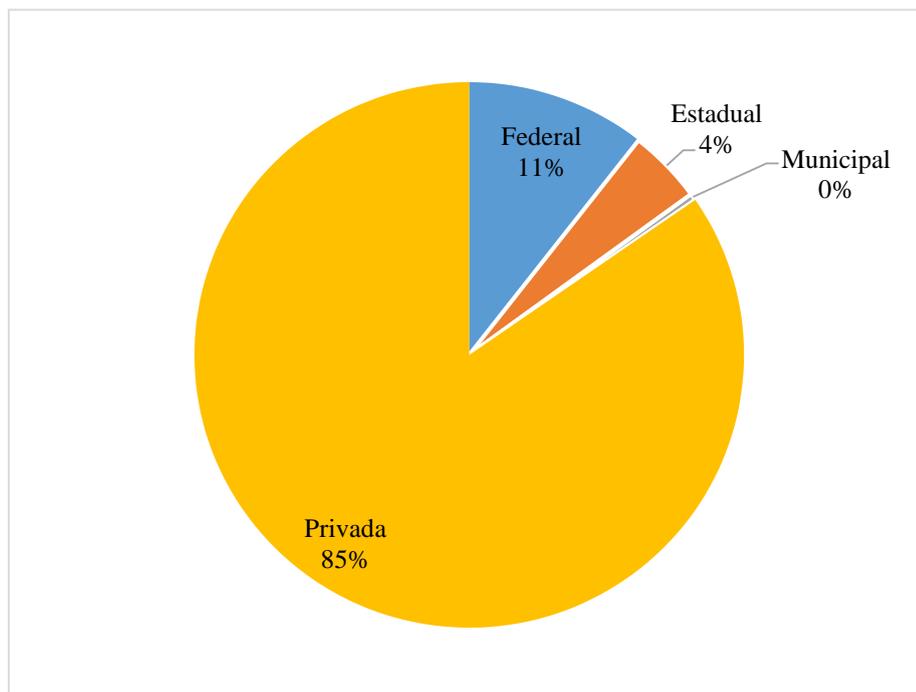


Gráfico 24 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Sudeste, por modalidade.  
Fonte – Inep, 2019.

O alto índice de estudantes indígenas nas IES privadas mostra, dentre outras questões, como as políticas afirmativas são, em certa medida, insuficientes na região. A título de exemplo, a região Centro-Oeste, que dispõe de um número duas vezes menor que a Sudeste de estudantes indígenas matriculados nas IES (5.069 e 13.302, respectivamente), tem um percentual quase três vezes maior de indígenas nas IES públicas. Destaca-se que o número de IES públicas nas regiões até o Censo da Educação Superior do ano de 2018, era de 45 (quarenta e cinco) no Sudeste e 15 (quinze) na região Centro-Oeste (INEP, 2019), ou seja, uma diferença três vezes maior de uma região para a outra. Desse modo, nota-se que a preocupação em uma agenda educacional para as populações indígenas continua sendo deixada de lado pelas políticas estatais.

Embora a região Norte tenha o maior percentual representativo de indígenas em comparação com as demais regiões (37%), no que se refere aos aspectos educacionais, a região Sudeste, apesar de ter um dos menores percentuais de indígenas do país (12%) possui quase o mesmo quantitativo de estudantes indígenas nas IES, em comparação com a região Norte (13.302 e 14.573, respectivamente), como mostra o Gráfico 25, em números absolutos.

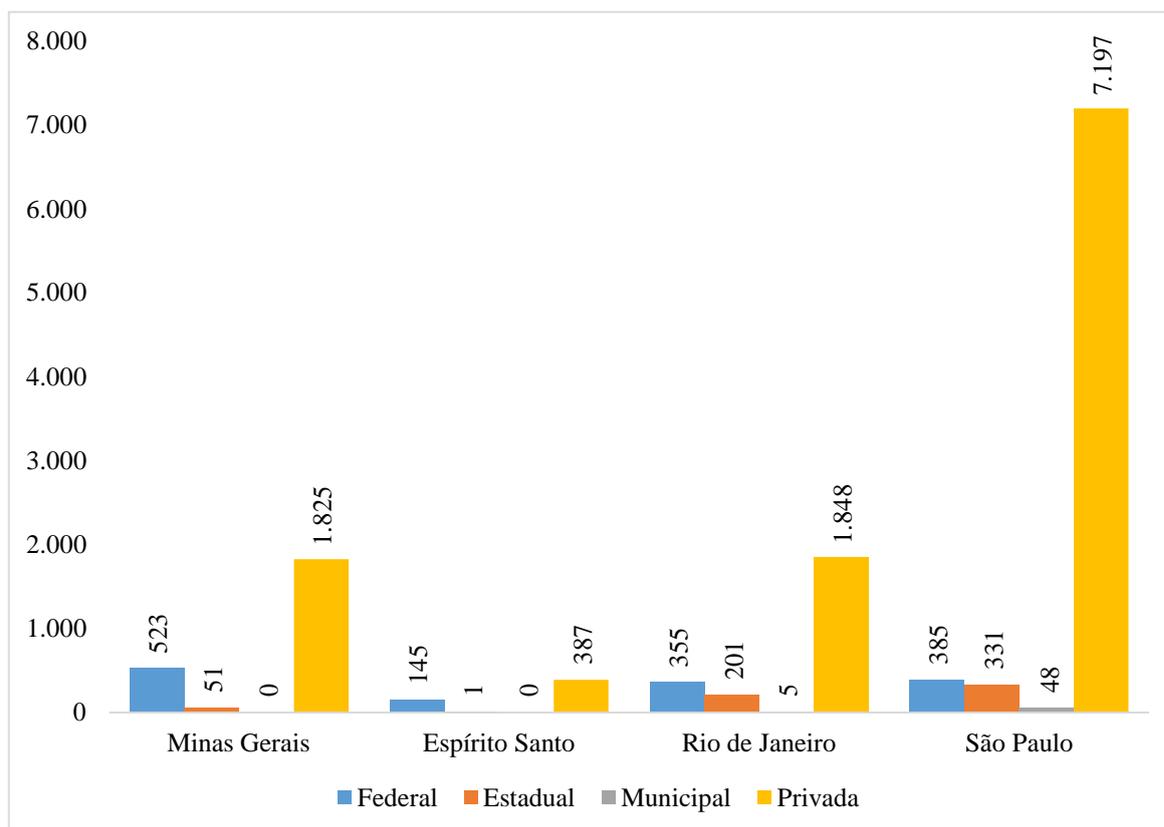


Gráfico 25 - Estudantes matriculados nas IES da região Sudeste por modalidade, em números absolutos.  
Fonte: Inep, 2019.

A partir do Gráfico 25, pode-se notar que o estado de São Paulo é o que dispõe do maior número de estudantes indígenas matriculados nas IES, porém com maioria significativa nas instituições privadas (90,4%). O número de indígenas matriculados em IES privadas assemelham-se aos do estado Pará (86,4%), muito embora São Paulo tenha um número maior de IES públicas que este outro (7 e 5, respectivamente).

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), realizaram uma pesquisa que teve por objetivo analisar as diversas modalidades de ações afirmativas raciais em vigor nas IES públicas até o ano de 2012. Os resultados apontaram que a despeito das universidades mais prestigiadas também adotarem programas de ações afirmativas, estas pareciam adotar com menos empenho metas significativas de inclusão, isto é, “estipulando cotas mais reduzidas ou optando pelo sistema de bonificação no vestibular” (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 321).

Em 2019, a Revista Folha realizou o ranking universitário<sup>32</sup> (RUF) das IES públicas e privadas no país, com base em indicadores como pesquisa, inovação, internacionalização, mercado (RANKING, 2019). Chama a atenção o fato de que dentre as 10 (dez) melhores IES

<sup>32</sup> “O Ranking Universitário Folha é uma avaliação anual de todas as universidades ativas do país, o qual utiliza dados nacionais e internacionais e duas pesquisas de opinião do Datafolha, distribuídas em cinco aspectos (pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação)” (RANKING, 2019, p. 1).

do ranking, 5 (cinco) localizam-se na região Sudeste, sendo as duas primeiras no estado de São Paulo. Nesse sentido, ao que parece, ainda há certa dificuldade das IES da região Sudeste – e das IES mais prestigiadas – de implementarem de maneira abrangente políticas afirmativas – mesmo com a Lei de Cotas, no caso das IFES –, o que reflete no baixo IIR da região.

## 2.6. Estudantes indígenas matriculados nas IES da região centro-oeste

O Gráfico 26 apresenta o percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Centro-Oeste, distribuídos por modalidade administrativa. Nota-se que há, em linhas gerais, certa paridade, se compararmos com as demais regiões do Brasil, sendo o Centro-Oeste com o maior índice de indígenas matriculados em IES públicas e o segundo com mais matrículas desse segmento em IFES.

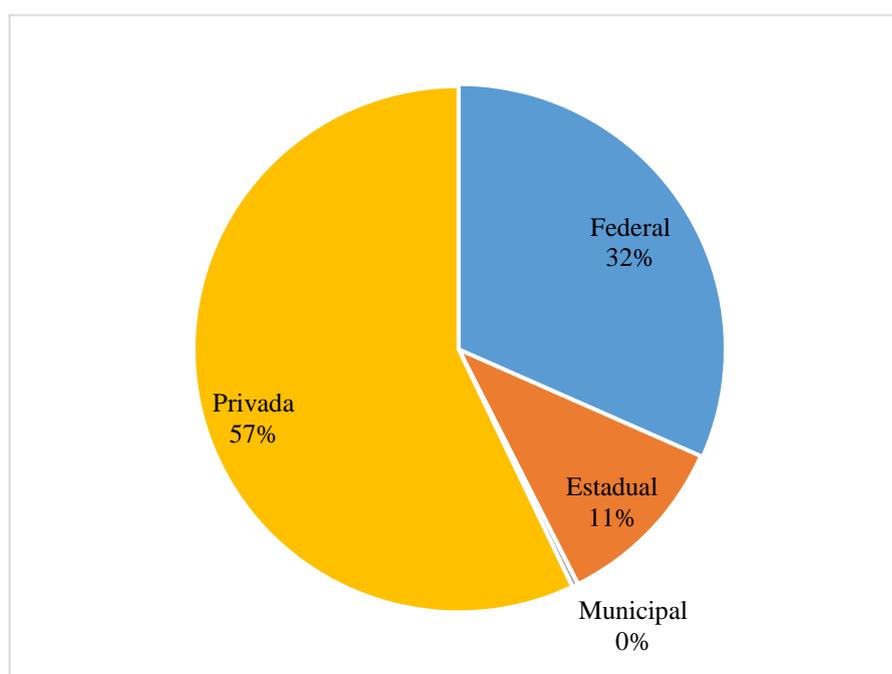


Gráfico 26 – Percentual de estudantes indígenas matriculados nas IES na região Centro-Oeste, por modalidade. Fonte – Inep, 2019.

O Gráfico 27 expõe em números absolutos os estudantes matriculados na região Centro-Oeste, de acordo com as categorias administrativas. No que concerne às matrículas em números absolutos, os indígenas representam 0,6% do total geral.

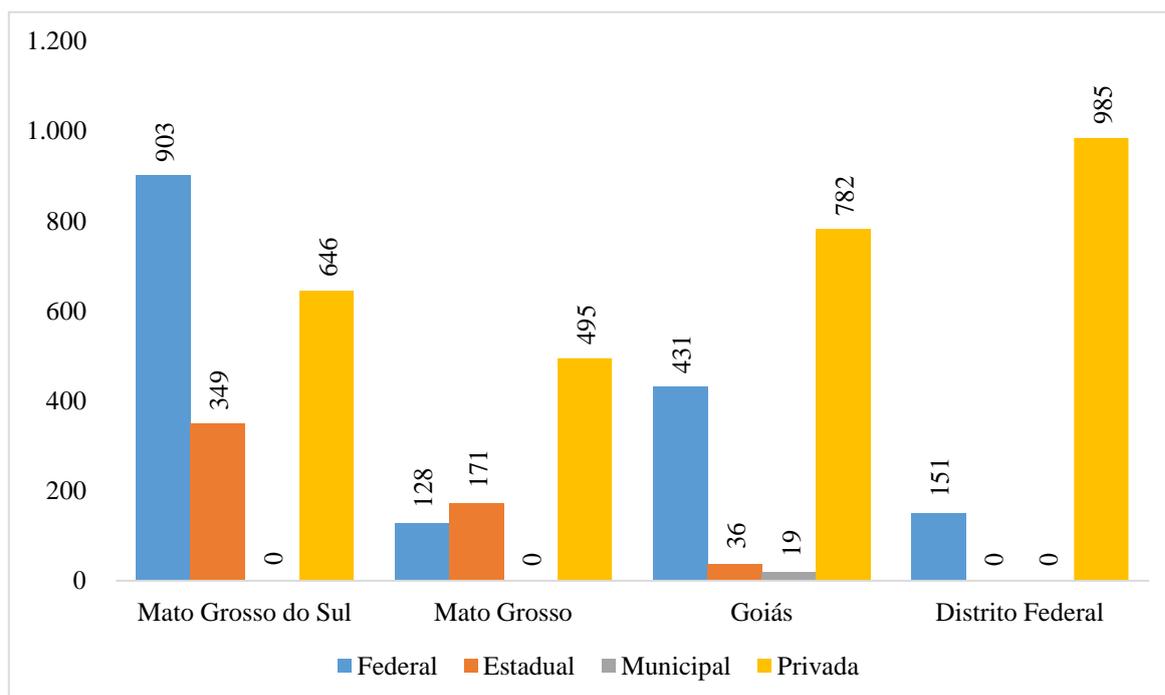


Gráfico 27 - Estudantes indígenas matriculados nas IES da região Centro-Oeste por modalidade, em números absolutos.

Fonte: Inep, 2019.

No que tange ao IIR, a região Centro-Oeste apresenta um índice de 0,58 para as universidades federais e 0,39 para as universidades estaduais. Entretanto, no que diz respeito à reserva de vagas em termos proporcionais para negros (pretos e pardos) e indígenas nas universidades federais, a região iguala o mesmo percentual do Norte brasileiro (ambos com 32,8%), ao passo que possui o maior dentre as universidades estaduais (22,2%) (FREITAS, et al., 2020).

Destaca-se que o estado de Mato Grosso do Sul constitui o maior percentual de estudantes indígenas da região (37,2%), bem como o maior percentual de estudantes indígenas matriculados em IFES e em IES estaduais – sendo o terceiro estado com maior percentual de indígenas matriculados nessa categoria administrativa, ficando atrás do Paraná (97,5%) e Amazonas (68,2%) – (56% e 62,8%, respectivamente), fazendo tal estado ter o maior percentual de indígenas em IES públicas dentre todos os estados do país, o que aponta a importância das políticas afirmativas, tanto no âmbito da Lei de Cotas (BRRASIL, 2012b), quanto na criação de decretos estaduais e normativas institucionais para o ingresso de indígenas no ensino superior.

## 2.7. Estados com maiores percentuais de estudantes indígenas matriculados em IES

O Gráfico 28 apresenta os 10 estados com maiores percentuais de indígenas matriculados em IES (públicas e privadas). Destaca-se que o estado de São Paulo é o primeiro, embora faça parte da região com o segundo menor percentual de indígenas do país (Sudeste, com 12%). Em contrapartida, devemos levar em consideração o debate sobre as T. I., que implica, por exemplo, nos diferentes processos educacionais que tais sujeitos fazem parte, visto que a EEI, a qual fazem parte os indígenas que vivem nas T. I. – em termos de lei – deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, ao passo que a educação escolar não indígena tem como base outras premissas (embora os estudantes indígenas tenham direito a tal especificidade, mesmo em contexto fora de suas comunidades) inclusive, devido às avaliações externas (e internas) em larga escala, constitui-se de um currículo que possibilita um maior acesso aos conteúdos frequentemente cobrados em processos seletivos para ingresso na educação superior.

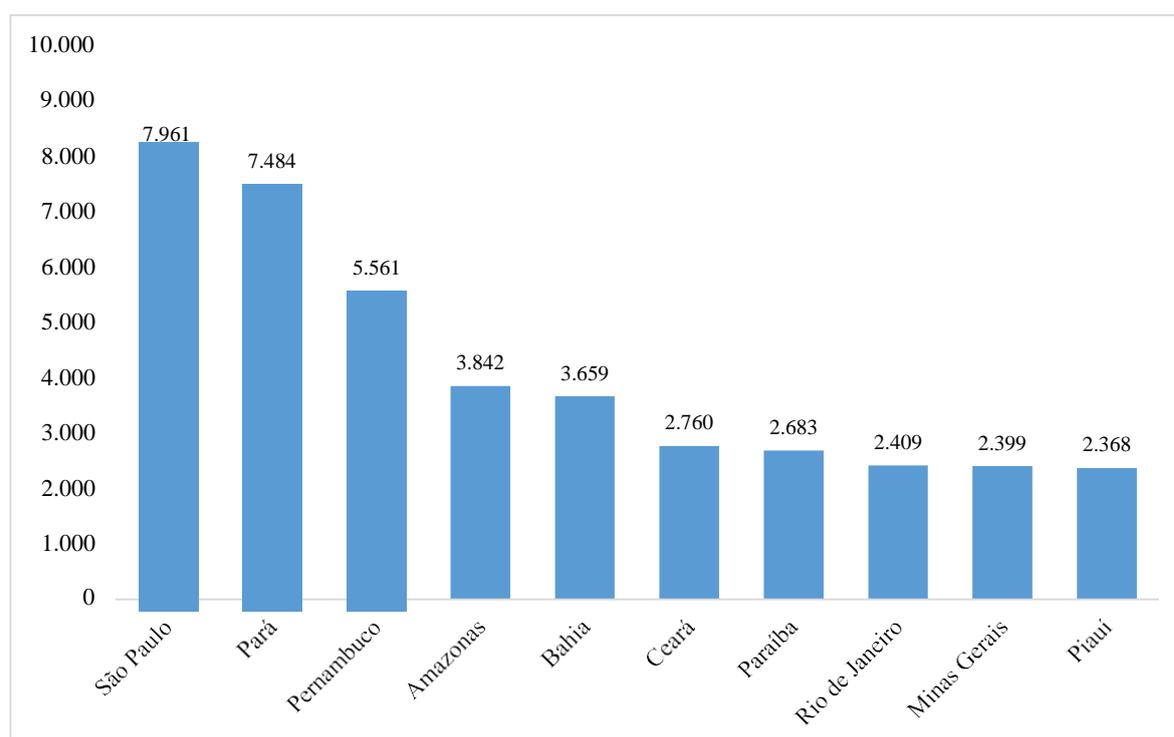


Gráfico 28 – Estados com maiores números de estudantes indígenas matriculados, em números absolutos.  
Fonte: Inep, 2019.

Destaca-se ainda que dentre os 10 estados, a região Nordeste é a que mais possui representantes (5), sendo Pernambuco o estado com maior quantitativo de discentes indígenas da região, seguida da Sudeste (3) e Norte (2). Neste último, destaca-se que embora o Amazonas

seja o estado com maior quantitativo de indígenas do Brasil, o Pará é o que possui maior número de indígenas matriculados nas IES.

No caso dos dois primeiros estados com maiores quantitativos de estudantes indígenas (Pará e São Paulo), embora de regiões geográficas distintas, deve-se considerar alguns fatores, tais como: o número de IES públicas de cada região. Por exemplo, embora o Pará possua um maior número de universidades federais (4, ao passo que São Paulo possui 3), duas delas (Unifesspa e UFOPA) foram criadas há pouco mais de dez anos – UFOPA em 2009 e Unifesspa em 2013), devido ao processo de expansão e interiorização das universidades federais por meio do REUNI.

Dentre os 10 (dez) estados com maior número de estudantes indígenas, apenas o Amazonas possui percentual acima dos 50% de estudantes matriculados em IES públicas. O Piauí aparece com o menor percentual (4,4%). Com exceção do Amazonas e Ceará, todos os demais estados possuem um percentual de indígenas matriculados em IES acima dos 70%, o que, de certa forma, a despeito da disparidade entre IES públicas e privadas, aponta para a necessidade de uma maior efetividade das políticas afirmativas para indígenas.

O presente capítulo teve por objetivo apresentar um panorama dos estudantes indígenas na educação superior. Observa-se que apesar do número de estudantes indígenas ainda estar longe do adequado, nota-se que houve um avanço significativo, sobretudo no que tange às universidades federais, nas quais, a partir da promulgação da Lei de Cotas, o número de matrículas chega a aumentar 400% entre 2013 a 2019. Desse modo, caso fôssemos fazer uma comparação entre o crescimento percentual entre indígenas e não indígenas veríamos tal avanço (não em números absolutos).

Entretanto, nota-se que muitas IFES e IES públicas ainda não tratam a questão do acesso de estudantes indígenas como parte de sua agenda social, uma vez que até 2018, das 63 universidades federais, apenas 13 ofertam processos seletivos específicos para indígenas (FREITAS et al., 2020). No estado do Pará, por exemplo, embora se tenha a presença de 55 etnias e dos mais de 39 mil indígenas (IBGE, 2010), na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), até o ano de 2021 não havia nenhum processo seletivo específico para indígenas, sendo divulgado muito recentemente a criação de um PSE para indígenas e quilombolas, o qual está previsto para implementação a partir do ano de 2022 (MONTEIRO, 2021).

No caso das IES estaduais, destaca-se que muito embora seja levado em consideração o pioneirismo e certo avanço no que se refere ao acesso de indígenas à educação superior, muito

impulsionadas pelos movimentos sociais pertencentes a tais atores sociais (movimento negro e indígena, pesquisas sobre desigualdade racial no Brasil etc.), essas instituições ainda precisam avançar, sobretudo na criação de processos seletivos específicos, embora se considere que sem o caráter abrangente de uma Lei, tal como a Lei de Cotas, as universidades estaduais acabam implementando políticas de ações afirmativas a partir de normativas próprias, variando de instituição para instituição e de estado para estado (FREITAS et al. 2020).

Não obstante, devemos compreender a implementação mais efetiva de políticas afirmativas, de modo a vislumbrar um projeto de sociedade. Nas palavras de Luciano (2006, p. 164):

Nosso entendimento é de que a discussão da proposta de cotas nas universidades passa necessariamente por uma opção político-ideológica da sociedade brasileira, ou seja, que tipo de sociedade se quer: culturalmente rica e plural, economicamente inclusiva e justa e socialmente pacífica e digna, ou culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável e socialmente injusta, escravista e violenta.

Nesse sentido, para além as políticas afirmativas e da dimensão do acesso, devemos avançar também na dimensão da permanência e progresso acadêmico no que diz respeito aos estudantes indígenas, considerando e respeitando suas culturas, seus modos de *ser* e *estar* no mundo, suas línguas, suas experiências etc.

Partindo-se dessa lógica, o próximo capítulo aborda questões e conceitos importantes no que tange à tal debate, a saber: noção de cultura(s); a sua relação com os saberes tradicionais e científicos; a(s) identidade(s) dos povos tradicionais; a relação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos; e a interculturalidade crítica como fator central no que se refere à uma educação intercultural que possa transformar a universidade em um espaço dialógico entre diferentes conhecimentos, culturas, línguas etc., ou seja, enquanto uma *pluriversidade* (CARILLO, 2006).

### 3. CULTURA(S), IDENTIDADE(S) E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA *OUTRA*

Corroborando o pensamento de Veiga-Neto (2003), considera-se que trazer à tona elementos novos no que tange às relações entre cultura e educação é sempre uma tarefa desafiadora, visto que são conceitos demasiadamente complexos e que estão sujeitos a diferentes significações e ressignificações ao longo da história. Desse modo, a relação entre cultura e Matemática também não poderia se constituir em moldes distintos, dado que ambos os conceitos dizem respeito às formas de se conhecer, aprender e lidar com o mundo em que se vive (D'AMBROSIO, 2019).

Assim, o presente capítulo objetiva delinear reflexões acerca da(s) noção(ões) de cultura(s), a relação currículo-conhecimento-cultura, a demarcação de um posicionamento no âmbito da presente pesquisa acerca do debate sobre saberes tradicionais *versus* saber científico e como estes diferem entre si, a noção de interculturalidade crítica como possibilidade de estabelecimento de um diálogo horizontal entre saberes tradicionais e científico no espaço universitário, sobretudo nos cursos de formação de professores que ensinam matemática. Outrossim, intenta problematizar as bases da disciplina intitulada Matemática enquanto disciplina racializada e que participou/participa dos processos de colonialidades (FERNANDES, 2021). Tal movimento busca refletir acerca da possibilidade de construir uma *opção decolonial* em/na Educação Matemática.

Considera-se tais reflexões importantes para o contexto da pesquisa em destaque, visto que ao lidar com políticas afirmativas para estudantes indígenas que ingressam em cursos de formação de professores e professoras que ensinam matemática, é necessário estar disposto ocupar um lugar *outro* para as reflexões, aceitando-se afetar-se e desestabilizar-se (FAVREET-SAADA, 2005), sobretudo no que tange à Educação Matemática, historicamente constituída por um saber hegemônico e que dificulta a entrada de *outros* saberes.

#### 3.1. Culturas. No plural!

É sabido que as questões culturais vêm permeando diversas esferas da sociedade (política, educacional, econômica, social etc.), sempre sob a égide dos mais diferentes significados dados a tal conceito. Todavia, conforme Veiga-Neto (2003), a centralidade dada à cultura não implica obrigatoriamente em compreendê-la como uma dimensão epistemológica mais elevada em relação às demais, mas sim em entendê-la como uma esfera que perpassa todos os elementos que vêm do social. Em outras palavras, a noção de cultura é fundamental não

porque ocupe um lugar central, ou porque seja uma entidade superior e única. O conceito de cultura é essencial pelo fato de atravessar todas as esferas daquilo que ocorre em nossas vidas, bem como pelo modo que representamos tais acontecimentos (HALL, 1997).

Segundo Hall (1997), a centralidade dada à cultura na modernidade tardia perpassa por dois aspectos, a saber: substantivo, que diz respeito ao local que a cultura ocupa no bojo das relações culturais na sociedade em diversos tempos históricos; e epistemológico, que se refere ao *status* da cultura em relação às discussões sobre o modo como ela é utilizada para ressignificar a nossa percepção e formas de perceber o mundo.

Ainda, segundo esse autor, a dinâmica cultural tem se constituído como fundamental nos processos de mudança em diversas esferas (social, política, econômica etc.) na chamada modernidade tardia:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma "política cultural" (HALL, 1997, p. 20).

Nesse contexto, salienta-se que o efeito da cultura na organização das estruturas sociais e materiais tem como resultado em uma verdadeira "revolução cultural", que impacta não somente esferas de ordem social, tais como os processos de globalização e revolução tecnológica, mas que também reverbera na dimensão local da vida cotidiana (HALL, 1997).

Assim, considera-se que a cultura se constitui enquanto um conceito polissêmico, que está sempre em construção, passando por inúmeros processos de significação e ressignificação ao longo da história. Partindo-se dessa lógica, compreende-se que, embora não se tenha uma definição precisa sobre o termo "cultura", se faz importante apresentar algumas definições.

O conceito de cultura tem sido muito discutido ao longo das últimas décadas por inúmeras áreas do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas, que por meio dos estudos do/no campo da antropologia tiveram uma ampliação de sua conceptualização. Não obstante, a despeito de tal ampliação, torna-se tarefa impossível definir a noção de cultura, uma vez que a gama de definições não é consensual, embora os conceitos já tenham ultrapassado cento e sessenta definições (MARCONI; PRESOTTO, 2010).

Para alguns, cultura é comportamento aprendido; para outros, não é comportamento, mas abstração do comportamento; e para um terceiro grupo, a cultura consiste idéias. Há os que consideram como cultura apenas os objetos imateriais, enquanto outros, ao contrário, aquilo que se refere ao imaterial. Também encontram-se estudiosos que entendem por cultura tanto as coisas materiais quanto as não materiais (MARCONI; PRESOTTO, 2010, p. 22).

Embora haja diversos dissensos no que tange à sua definição, nota-se que a noção de cultura atravessa e é atravessada por diversos campos do conhecimento que vão desde à antropologia, perpassando por áreas como sociologia, educação até a matemática, tendo inúmeras contribuições e problematizações de ordem multidisciplinar.

Segundo Rocha (1988), o primeiro conceito de cultura – e talvez o mais conhecido até hoje – foi cunhado por Edward Burnett Tylor (1832-1917), ainda no século XIX, no livro de sua autoria intitulado *A Origem das Culturas*, que define cultura como “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (apud ROCHA, 1988, p. 13).

Essa noção clássica de cultura foi adotada por uma corrente de pensamento da antropologia chamada evolucionismo, a qual surgiu na tentativa consolidar a antropologia enquanto ciência, ao passo que buscava um novo modelo explicativo acerca da diferença entre o “eu” e o “outro”. Evolução, nesse contexto, refere-se ao sentido mais amplo do termo, isto é, ao percurso evolutivo de uma determinada unidade, no qual uma coisa se transforma em outra e assim sucessivamente (ROCHA, 1988).

O evolucionismo (ou evolucionismo cultural) segue uma linearidade temporal, característica bastante ligada ao positivismo. De acordo com a lógica evolucionista, os pesquisadores alocavam as diversas civilizações em um mesmo marco temporal de criação, no intuito de comensurar os estágios de evolução das sociedades ao redor do mundo, indo do estágio "primitivo" ao “civilizado” (ROCHA, 1988).

Entretanto, na perspectiva evolucionista, o conceito canônico de cultura adotado por meio de Tylor, parte, sobretudo, de uma perspectiva euro e etnocêntrica, que possui uma série de objetos identificáveis, com certo grau de importância na cultura hegemônica, e que pelo fato de ser cunhado por esta, seriam universais.

Para Quijano (2007), a própria noção – etnocêntrica – de Europa engendra-se numa dualidade histórica (já alinhada à noção de modernidade e sua intrínseca relação com a colonialidade): Europa e não-Europa.

[...] Esa dualidad implicaba, además, que mucho de todo lo que era no-Europa, aunque existía en el mismo escenario temporal, en realidad correspondía al pasado de un tiempo lineal, cuyo punto de llegada era, obviamente, Europa. En la no-Europa existían, en ese mismo momento, siglo XIX, todas las formas no-salariales del trabajo. Pero desde Saint Simon hasta hoy, el eurocentrismo sólo ve en ellas el pasado “precapitalista” o “pre-industrial”. Es decir, esas clases sociales son “precapitalistas” o no existen. En la no-Europa habían sido impuestas identidades raciales no-europeas o “no-blancas”. Pero ellas, como la edad o el género entre los europeos, corresponden a diferencias “naturales” de poder entre europeos y no-europeos. En Europa están en

formación, o ya están formadas, las instituciones modernas de autoridad: los Estados-nación modernos y sus respectivas identidades. Pero en la no-Europa sólo son percibidas las tribus y las etnias como el pasado “pre-moderno”, pues ellas serán reemplazadas en algún futuro por Estados-nación “como en Europa”. Europa es civilizada. No-Europa es primitiva. El sujeto racional es europeo. La no-Europa es objeto de conocimiento. Como corresponde, la ciencia que estudiará a los europeos se llamará “Sociología”, mientras la que estudiará a los no-europeos se llamará “Etnografía” (QUIJANO, 2007, p. 113).

Tal centralidade na perspectiva etnocêntrica e hierárquica sobre a noção de cultura foi o que justificou e legitimou os processos de dominação e colonização, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas e africanos, e que ainda hoje permeiam por meio de processos de colonialidade do pensamento, da(s) subjetividade(s) e da(s) história(s). Assim, a invasão da América e do continente Africano partiram sempre dessa premissa.

No que concerne ao “encontro” de culturas, D’Ambrosio (2019) aponta que tal ação, em algumas situações, se constitui a partir da primazia de uma sobre a outra. Em outros casos, da substituição de um determinado tipo de organização cultural sobre o outro. Um exemplo disso foram os processos de invasão das Américas, nos quais a cultura euro/nortecêntrica eliminou milhares de sociedades indígenas, bem como os seus sistemas de explicações do mundo, logo, suas culturas. Para Krenak (2019), embora hoje os povos indígenas busquem adiar o fim dos seus mundos nos dias atuais, diversas sociedades tiveram os fins de seus mundos decretados já na época dos intensos processos de invasão e genocídio. Com eles, foram embora várias formas de se entender os seus mundos e o próprio mundo em que vivemos.

Nessa lógica, embora a aproximação entre grupos de culturas distintas possa se dar por meio de termos mais amistosos, tal “contato”, muitas vezes constitui-se por meio de certa ambivalência, podendo “acontecer com a finalidade de trocas culturais e crescimento de ambos os grupos ou pode acontecer pela intenção de um grupo dominar o outro e tornar-se hegemônico” (SILVA, 2019, p. 34).

Sobre a perspectiva da dominação, Silva (2019, p. 35) destaca que ela

[...] Se manifesta quando um povo se aproxima do outro com a intenção de explorá-lo, necessitando subjugar a sua cultura para que não oponha resistência a esta, que vem sempre acompanhada da ideia de que a cultura do outro é menos valiosa, exótica, atrasada, e deve ser substituída, estabelecendo mensurações entre culturas tomando como centralidade a cultura a que pertencem, ao que chamamos de etnocentrismo.

Nesse contexto, por muito tempo se concebeu a cultura a partir de um enfoque monocultural, como se fosse uma série de elementos daquilo “que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literário

etc. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Tal universalidade concedida à cultura hegemônica/eurocêntrica reverbera ainda hoje na construção e validação de conhecimentos. Um exemplo disso se dá no campo da matemática, mais especificamente no âmbito da educação matemática, que embora hoje tenha perspectivas que abordem de maneira significativa a dimensão cultural (Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Modelagem Matemática, por exemplo), o que prevalece ainda é o conhecimento matemática validado no bojo da lógica ocidental, desconsiderando as diversas outras formas de lidar com tal conhecimento.

Contraopondo-se à lógica evolucionista – positivista e universalizante –, Franz Boas (1858-1942) iniciou trabalhos no campo da antropologia que buscaram estudar as diversas culturas em suas particularidades. Seu trabalho ficou conhecido sob a nomenclatura de relativismo cultural, influenciando diversos estudos e pesquisas desse cunho ao redor do mundo por meio de seus trabalhos seminais, inclusive no Brasil, por meio do livro *Casa Grande & Senzala*<sup>33</sup>, de Gilberto Freyre (1900-1987), uma das obras clássicas da antropologia brasileira (ROCHA, 1988).

Para D’Ambrosio (2019), a noção de cultura perpassa, dentre outras dimensões, pelas relações sociais cotidianas em diferentes âmbitos tais como família, comunidades, profissões etc., os quais têm os seus saberes (teorias) e fazeres (práticas), regidos, sobretudo pelo *etno* (ambiente cultural, social, natural e imaginário).

Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária, e os costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura. No compartilhar conhecimento e compatibilizar comportamento estão sintetizadas as características de uma cultura. Assim falamos de cultura da família, da tribo, da comunidade, da agremiação, da profissão, da nação (D’AMBROSIO, 2019, p. 20).

Nessa ótica, é imprescindível compreender a cultura enquanto processo dinâmico, não como um conceito fixo e imutável, pois à medida em que vão ocorrendo interações sociais, ou inter-societárias, surgem novos saberes e fazeres, regidos pelo processo de dinâmica cultural (D’AMBROSIO, 2019).

---

<sup>33</sup> Embora a obra de Gilberto Freyre capte diversas particularidades do Brasil por meio dos cotidianos observados, faz-se necessário compreender as suas limitações, dado que um dos problemas enfrentados pelo relativismo de Boas é o problema em torno do reducionismo, isto é, “a dificuldade de explicar alguma coisa que contém várias outras a partir de uma única das coisas contidas. Melhor dizendo, explicar o todo – a cultura – por uma de suas partes” (ROCHA, 1988, p. 21).

Na presente pesquisa, compreende-se o conceito de cultura a partir da noção semiótica defendida por Geertz (1973). Para este autor, tal noção implica em um pensamento antropológico a partir de uma ciência interpretativa, que busque significados, não como ciência experimental na procura de leis, tal como fora pensada essa questão na antropologia clássica.

Em suas palavras:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 2008, p. 4).

Morgado (2014, p. 3) destaca que para Geertz, a noção de cultura diz respeito à “própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual, os indivíduos dão sentido à suas ações. Ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados”. Nessa perspectiva, o conceito semiótico de cultura possibilita uma maior compreensão das *metamorfoses* que vêm acontecendo no contexto da pós-modernidade (Idem).

No que tange à Educação Matemática, a noção de cultura se faz demasiadamente importante, seja para entender os modos, artes e técnicas utilizadas para compreender o mundo social, cultural e imaginário (como na Etnomatemática), seja na criação de possibilidades educacionais junto a grupos historicamente marginalizados, com vistas à valorização de suas culturas, criação de espaços para reflexão e problematização, visando à vivência integral da democracia.

### **3.2. Currículo(s), conhecimento(s) e cultura(s): algumas reflexões**

O campo do currículo constitui-se como polissêmico, lugar de disputa de narrativas que buscam sua legitimação em detrimento de várias outras que são silenciadas. Todos os embates em torno do currículo, em linhas gerais, têm como cerne uma disputa por conhecimento – que no início dos estudos curriculares era quase sinônimo de currículo. Atualmente, poderia facilmente ser visto como sinônimo de poder.

Nesse cenário, o entrelaçamento entre currículo(s), conhecimento(s) e cultura(s) deve ser levado em consideração no que concerne às políticas afirmativas para estudantes indígenas, em especial, nos cursos que formam professores e professoras para ensinar Matemática(s), pois

possibilita que tais atores sociais tensionem a Educação Matemática a partir de suas formas de compreender o(s) mundo(s) em que vivemo(s), a fim de construir-se outros paradigmas educacionais.

A partir da década de 1990, as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas ampliaram os enfoques no currículo, causando certa divergência no campo, afirmando que tal ampliação afastou-se da temática central do currículo: o conhecimento. Nesse contexto, a despeito da discussão currículo-cultura ter ampliado o campo de conhecimento sobre currículo, tal ampliação, em linhas gerais, tratou de secundarizar a temática do conhecimento (RIBEIRO, 2017).

Com o estabelecimento de uma relação quase que indissociável entre currículo e cultura, os estudos sobre currículo, segundo Ribeiro (2017), acabaram por dicotomizar as perspectivas *pós*: de um lado, teorias que se afastam do objeto tido como central no campo curricular – o conhecimento –, ao passo que outras, sob o enfoque do discurso, analisam aspectos referentes ao conhecimento.

Segundo Gabriel (2013), é comum a produção de discursos curriculares que reclamam um lugar para as mais diversas “culturas” que constituem o contexto educacional, enfatizando as percepções desses sujeitos diversos durante todos os processos educativos. Entretanto, para a autora, “nesse movimento, expele-se assim para fora da lógica de equivalência mobilizada para a definição de conhecimento escolar, o conhecimento científico e junto com ele o seu potencial subversivo na produção de subjetividades rebeldes” (GABRIEL, 2013, p. 89).

Nesse contexto, o enfoque exagerado de um currículo voltado para a cultura, em detrimento de questões ligadas ao conhecimento, prejudica o campo curricular, por tratar o tema central do currículo de forma rasa, e, por vezes, negligenciando outras questões importantes. Também destaca-se que o currículo sob o enfoque do conhecimento se faz importante para abordar diversas outras questões, tais como: gênero, raça, cultura, linguagem etc. Nessa ótica, ao compreender o currículo como um território em disputa na produção de significados sobre o social e o político, integra-se ao cerne desse debate uma complexa discussão sobre construção de identidade(s).

Ora, se o termo currículo, deriva da palavra *scurrere* (pista de corrida), implica dizer que várias outras perspectivas, estão nessa pista, disputando lugar, no sentido de sistematizar de legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros, a fim de construir o conjunto de crenças, valores (morais e éticos) que moldarão as identidades desejadas a um

determinado tipo de sociedade. Em outras palavras, no currículo, discutir conhecimento significa discutir produção de identidade(s).

De acordo com Young (2007), a ampliação das teorias do currículo, ao passarem de um modelo tecnicista para outras abordagens mais críticas e pós-críticas fez com que o campo central (o currículo) perdesse o foco acerca de seu objeto central (o conhecimento), uma vez que a ampliação das teorias do currículo abriu espaço para pesquisadores de outros campos, que, apesar de terem contribuições importantes sobre cultura, identidade e diferença, por exemplo, pouco estabelecem uma relação com o currículo escolar, limitando-se à uma discussão rasa sobre a temática.

Nesse sentido, Young (2007) apresenta uma categoria interessante deste, que chama de *conhecimento poderoso*, o qual pode ser compreendido como o conhecimento que realmente é útil aos alunos. Tal concepção sobrepõe o conhecimento teórico em detrimento das experiências dos estudantes, pois, segundo o autor, o conhecimento em torno da experiência, quando sobreposto ao conhecimento poderoso, não altera o *status quo* dominante.

Segundo Young (2007, p. 1294),

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. [...] O conhecimento poderoso nas sociedades [...] é, cada vez mais, o conhecimento especializado.

Nessa perspectiva, o *conhecimento poderoso* seria o “único” que poderia retirar o estudante de uma condição de opressão, uma vez que, sendo um conhecimento universal, descontextualizado, poderia promover a generalização e elaboração de conceitos. O currículo que tivesse o *conhecimento poderoso* como central no processo educacional, segundo o autor, deveria ser elaborado por especialistas, isto é, estudiosos das áreas do conhecimento (YOUNG, 2007).

Entretanto, algumas concepções de Young devem ser problematizadas, como, por exemplo, o processo de hierarquização dos conhecimentos, ou seja, que existe um conhecimento “melhor”, dado que há um processo de classificação em sua teoria. Outro ponto passível de questionamento é a ideia de se pensar um *currículo poderoso* descontextualizado.

No intuito de ilustrar tal problema, basta refletir sobre tal perspectiva no âmbito da EEI: como elaborar um currículo que tenha como enfoque um *conhecimento poderoso* que não considere os modos de ser, ver, sentir, estar, viver e pensar dos povos indígenas? Como elaborar um *conhecimento poderoso* em um currículo construído por “especialistas”, de modo que

atenda aos pressupostos de uma educação que seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue?

Nessa lógica, nota-se que as conceituações de Young sobre *conhecimento poderoso* e *conhecimento dos poderosos* caminham no mesmo sentido, visto que a noção sobre o conhecimento tido como universal não considera, por exemplo epistemologias que se localizam no Sul Global. Desse modo, ao pensarmos a noção de *conhecimento poderoso*, estamos nos referindo, em sentido *lato*, a “conhecimentos legitimados historicamente por grupos dominantes que conferem prestígio a determinados tipos de saberes e impõem uma condição universalizante a esses conhecimentos” (RIBEIRO, 2017, p. 590).

Partindo-se desse pressuposto, destaca-se que é importante refletir sobre a relação currículo-conhecimento-cultura, compreendendo que embora sejam necessárias as discussões sobre conhecimento nos estudos curriculares, o enfoque na cultura também se faz pertinente, uma vez que tal dimensão contribui na problematização acerca de um conhecimento universal e universalizante, ao passo que colabora na reconfiguração da centralidade do conhecimento, tendo como enfoque a própria noção de cultura.

Corroborando o pensamento de Godoy (2015), ao compreendermos o currículo como um artefato cultural, visto que ele é um constructo social produzido discursivamente e atrela-se à produção de identidade(s), sejam elas culturais ou sociais, o conteúdo dele também é uma construção social. Igualmente, o conhecimento deve ser entendido como um produto social. Assim, salienta-se a necessidade de concebermos um currículo inclusivo, e não excludente, que possa mais “unir do que separar os saberes cotidianos e não cotidianos, mais respeitar do que destacar as diferenças; enfim, construir mais identidades que tenham em suas subjetividades inculcada a ideia de uma sociedade que privilegie, sobremaneira, a qualidade de vida das pessoas” (GODOY, 2015, p. 222).

Desse modo, devemos compreender o currículo como algo “vivo”, isto é, que se apresenta aos sujeitos dos processos educativos como *locus* da experiência cotidiana, um espaço do e para o sujeito cognoscível. Para que isso aconteça, precisamos compreender as experiências escolares e não escolares a partir das relações sociais, culturais e interpessoais em torno do próprio conhecimento.

### **3.3. Um breve parêntese: saber tradicional *versus* saber científico (fincando estacas)**

No intuito de posicionar-se acerca das noções de *saber* e *conhecimento*, no presente trabalho, utiliza-se ambos os termos compreendendo-os como/enquanto sinônimos, pois

partindo-se de um diálogo intercultural e interepistêmico, o processo de inter-relação desses saberes/conhecimentos (tradicionais e científicos) não constitui-se por meio do estabelecimento de uma hierarquia.

Entretanto, o que se nota nessa situação é que os processos de colonialidade, mais especificamente, a colonialidade do conhecimento, trata de invalidar/invisibilizar/silenciar um conhecimento em detrimento de outro. Em outras palavras, “a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e os aspectos gerais da produção do conhecimento e a reprodução de regimes de pensamento colonial” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 128, tradução nossa). Assim, tal produção e validação de conhecimentos perpassa pela lógica eurocêntrica, produzindo linhas abissais que impossibilitam a coexistência desses saberes de um mesmo lado da linha (SANTOS, 2009).

Assim, no sentido de fazer uma (de)marcação entre saberes tradicionais e saberes científicos – entendendo a noção de *saber* e *conhecimento* enquanto sinônimos –, nesta pesquisa, corrobora-se a perspectiva adotada por Cunha (2007). Segundo essa antropóloga, as diferenças, ou melhor, a incomensurabilidade entre esses dois saberes reside em uma lógica para além dos resultados de cada um deles. *A priori*, pode-se pensar que essa incomensurabilidade reside no fato de que um conhecimento constrói aviões, foguetes, leva o homem à lua, ao passo que o outro, não. Entretanto, a gênese de tal incomensurabilidade vai além dessa questão.

Cunha (2007) faz uma analogia de que os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico tal como uma religião local está para as religiões universais. Segundo a autora,

O conhecimento científico se afirma por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem freqüentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local. “Pode ser que, na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão, portanto, vivas” (CUNHA, 2007, p. 78).

Uma outra questão importante colocada por Cunha (2007) é saber se o processo de comparação entre esses dois saberes se dá por meio de unidades comparáveis entre si, postas no processo. Para a pesquisadora, em grande medida, sim, uma vez que ambos são modelos para compreender e agir no mundo, bem como são processos que estão sempre se (re)fazendo.

Não obstante, para o senso comum, a questão destoa dessa perspectiva:

É curioso que o senso comum não as veja assim. Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. [...] O conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos. (CUNHA, 2007, p. 78).

Embora os conhecimentos tradicionais tenham essas semelhanças genéricas entre si, há também diferenças marcantes no que tange aos seus regimes, visto que “há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem de povos” (CUNHA, 2007, p. 78). Desse modo, ao utilizarmos a expressão “conhecimento tradicional” na presente pesquisa – embora homogeneíze uma gama de conhecimentos – temos a intenção de contrapô-lo ao conhecimento científico, uma vez que “enquanto existe, por hipótese, um regime único para o conhecimento científico, há uma legião de regimes de saberes tradicionais” (CUNHA, 2007, p. 79).

No que tange à distinção entre saberes tradicionais e científicos, Cunha (2007) faz diversos questionamentos que, se percebidos por meio do olhar da sociedade contemporânea – e dita moderna – já fazem a separação entre esses dois conhecimentos, a saber: “o que vem a ser [...] ‘conhecimento’ ou ‘saber’? Em que campo se enquadra? Quais são suas subespécies, seus ramos, suas especialidades? E como se produz? A quem é atribuído? Como é validado? Como circula? Como se transmite? Que direitos ou deveres gera?” (CUNHA, 2007, p. 79).

Para Cunha (2007), são poucas – ou nenhuma – as semelhanças dos processos em que se constituem os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, sobretudo pelo fato deste último ser o saber hegemônico que permeia as diversas esferas da sociedade. Até mesmo a linguagem envolta do termo “ciência” corrobora tal hierarquização, uma vez que quando utilizamos tal conceito, estamos nos referindo simplesmente à ciência ocidental, àquilo que – “de fato” é “ciência”. Caso desejemos nos referir à uma ciência tradicional, percebe-se que é necessário o acréscimo do adjetivo (“tradicional”).

Para Santos (2006), o conhecimento científico só percebe os conhecimentos tradicionais quando estes passam a ter um valor de mercado, isto é, quando se alinha à uma lógica utilitarista.

Nesse contexto, o conhecimento tradicional passa, então, a ser um instrumento para uma operação de apropriação que, através da tradução de um tipo de conhecimento em outro, transfere um poder das mãos da comunidade indígena para a comunidade científica e para o capital que ela está cada vez mais disposta a servir. E aqui cabe lembrar que a tecnociência e o capital, em aliança, vêm na tradução do conhecimento tradicional e moderno em conhecimento informacional uma ótima oportunidade de negócio (SANTOS, 2006, p. 2).

Nesse aspecto, entra em cena o regime de propriedade intelectual, o qual não tem a finalidade de salvaguardar o conhecimento tradicional, visto que se engendra a partir da lógica

central do capital – o mercado (SANTOS, 2006). Desse modo, a entrada dos conhecimentos dos povos tradicionais indígenas nas configurações do mercado se faz muito perigosa, uma vez que tal lógica não é deles, nem para eles. Pelo contrário. Ao inserirem-se nesse “jogo”, não vão somente entregar seus conhecimentos, “como ainda podem ser usados para fazer brilhar a imagem das empresas nas suas campanhas de publicidade, conferindo-lhes o aval politicamente correto de ‘amiga’ dos índios” (SANTOS, 2006, p. 2). Em outras palavras, não seria exagero algum dizer que “o ‘selo de origem indígena’ vem agora acompanhado de um ‘selo científico’” (LIMA, 2016, p. 101).

Santos (2006) estabelece um grande dilema no que diz respeito aos conhecimentos tradicionais: se por um lado a existência da propriedade intelectual sugere que os conhecimentos tradicionais tenham que responder à sua lógica, tendo que adaptar-se àquele sistema, transformando os saberes tradicionais em mercadoria; por outro, o autor aponta que os conhecimentos tradicionais só seriam reconhecidos<sup>34</sup> no bojo da sociedade contemporânea se tivesse a validação do conhecimento científico não somente como/enquanto mercadoria, mas como importante para os povos tradicionais (indígenas e não indígenas) e para toda a humanidade. Todavia,

[...] É muito difícil que os cientistas sejam capazes de reconhecer esse valor. Eles são limitados demais, estreitos demais, e por mais contemporâneos que sejam, atrasados demais para perceber que o valor do conhecimento não está na novidade, mas na relação positiva entre o novo e o antigo – até porque o que vem depois só pode vir depois do que veio antes e, portanto, com ele (SANTOS, 2006, p. 3).

Tal dificuldade em reconhecer a importância dos conhecimentos tradicionais, é proveniente, sobretudo, da colonialidade do saber, a qual nos mostra que para além da herança colonial de desigualdades e injustiças sociais e raciais oriundas do “colonialismo e do imperialismo, [...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

### **3.4. Espaços de fronteiras, (res)significação e (re)afirmação de identidade(s)**

A noção de identidade(s) em muito está relacionada à uma polissemia no que se refere à sua conceptualização. Tal noção é lançada mão em diversas esferas da vida em sociedade

---

<sup>34</sup> Não estamos apontando que os conhecimentos tradicionais necessitam da validação e/ou reconhecimento da sociedade contemporânea para serem – de fato – tidos como importantes e/ou necessários, uma vez que eles fazem parte da vida dos povos tradicionais desde muito antes da invenção da – dita – modernidade, sendo produzidos e (res)significados ao modo de cada um de cada um desses povos.

(social, política, cultural, em questões de gênero, sexualidade, religião etc.). Ela sempre se refere à experiência individual ou coletiva, o que a faz ser objeto de pesquisa tanto da psicologia, quanto das ciências sociais. Desse modo, o caráter do conceito de identidade faz com que o sujeito possa *acumular* diversas identidades ao longo da sua vida (profissional, étnica, gênero, religião etc.). Tal multiplicidade do caráter identitário pode ser entendido como um fenômeno da pós-modernidade (NOGUEIRA, 2009).

No caso dos povos indígenas, por muito tempo a denominação “índio” esteve rodeada de uma carga pejorativa, como resultado dos processos históricos de colonização, genocídio e subalternização dessas populações. Outros partiam de uma visão romantizada do “índio” como o “bom selvagem”, muito influenciada, em parte pelo olhar eurocêntrico para as populações indígenas da América.

No caso brasileiro, esse paradigma começa a mudar significativamente a partir dos anos de 1970, a partir da organização dos movimentos indígenas, que consideraram importante manter o termo, pois

[...] era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (LUCIANO, 2006, p. 30).

Dessa forma, o tom negativo antes atribuído à noção de “índio” foi ressignificado de um modo positivo no processo de afirmação identitária dessas populações, o que não quer dizer que os povos indígenas sejam homogêneos, mas sim que as lutas por direitos coletivos e autonomia são elementos em comum para tais atores sociais. Cada sociedade indígena é única, tem suas próprias formas de organização social, cultural, econômica, cosmológica etc., isto é, diversas formas de *ser* e *estar* no mundo (LUCIANO, 2006).

Em certa medida, a identidade dos povos indígenas está vinculada à noção de territorialidade dos grupos – mas não somente isso. Little (2004) destaca que diversidade sociocultural que constitui o Brasil segue vinculada à uma diversidade fundiária que se refere não somente aos povos indígenas. Nesse aspecto, essa gama de grupos “costuma ser agrupado sob diversas categorias – ‘populações’, ‘comunidades’, ‘povos’, ‘sociedades’, ‘culturas’ - cada uma das quais tende a ser acompanhada por um dos seguintes adjetivos: ‘tradicionais’, ‘autóctones’, ‘rurais’, ‘locais’, ‘residentes’ [nas áreas protegidas]” (LITTLE, 2004, p. 251).

Entretanto, para o autor, quaisquer uma dessas junções é demasiadamente problemática, em virtude da amplitude e a própria diversidade que os abarcam. Sob o enfoque de um olhar

etnográfico para tal questão, as distinções entre os povos indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e tantos outros grupos enquadrados na categoria de “tradicional” já seriam suficientes para não os juntar em um mesmo bojo.

Dentro da lógica marxista, o conceito de “culturas tradicionais” está ligado aos processos de produção anteriores aos modos de produção capitalista, específicos de sociedades em que a atividade laboral ainda não era compreendida como mercadoria. Muito embora já existisse certa dependência do mercado, essa não era fator preponderante em tal relação. Nessa ótica, as “culturas tradicionais”, apesar de desenvolverem formas específicas de manejo dos recursos naturais, não visam lucro com tais atividades, mas formas de reprodução cultural e significações acerca da relação com o ambiente biofísico a partir do respeito. Em outras palavras, a distinção entre esta e as culturas baseadas nos modos de produção capitalista se dá por não considerarem a fauna e a flora como mercadorias, bem como a força de trabalho (DIEGUES, 1999).

De acordo com Diegues (1999), há um entendimento geral acerca do termo “população indígena” que exprime um certo sentido relacionado à “etnia”, isto é, “povos que guardam uma continuidade histórica e cultural desde antes da conquista europeia da América” (DIEGUES, 1999, p. 16). Nesse contexto, torna-se mais perceptível a distinção entre populações indígenas e não-indígenas tendo como elemento balizador o conceito de etnia e a continuidade sociohistórica e cultural de tal população, o que difere demasiadamente da chamada sociedade envolvente.

Não obstante,

[...] Esse reconhecimento coexiste com um intenso debate a respeito do significado dos termos “populações nativas”, “tribais”, “indígenas” e “tradicionalistas” aplicáveis mundialmente. A confusão não é somente de conceitos, mas até de expressões nas várias línguas. Assim, o termo “indigenous”, em inglês, usado em muitos documentos oficiais (UINC, Banco Mundial), não quer dizer necessariamente “indígenas”, no sentido étnico e tribal. O conceito inicialmente utilizado pelo Banco Mundial (*Bank's Tribal Peoples Policy Statement*, 1982) para povos nativos – *tribal peoples* foi baseado principalmente nas condições de vida dos povos indígenas amazônicos da América Latina e, como observou Dyson em documento do Banco Mundial (1982), não se adaptava a outras regiões do mundo. Uma nova definição surgiu com a Diretiva Operacional 4.20 de 1991, com características mais amplas, substituindo o termo “povos tribais” por “povos nativos” (*indigenous*).

Nesse sentido, na perspectiva ora apresentada, o autor assinala que os chamados *povos tribais*, ou *povos nativos* apresentam como características: ligação ativa de tais sujeitos com seus territórios ancestrais; identificação de si próprios e pelos “outros” enquanto grupos culturais diferenciados; língua própria, diferente da nacional; constituição de políticas

específicas a tais atores sociais; modos e sistemas de produção direcionados à subsistência (DIEGUES, 1999, p. 17).

Dentro de um contexto sociopolítico das populações tradicionais – indígenas e não indígenas – essa caracterização identitária tem possibilitado que tais sujeitos tenham relação com o Estado de maneira mais “legítima”, no sentido de facilitar o processo de reivindicação de direitos culturais e territoriais específicos (DIEGUES, 1999). Entretanto, embora essa “caracterização identitária” possibilite e promova uma relação que facilita os processos de negociação com o Estado, a contrapartida é que tal caracterização dificulta processos de mudanças socioculturais futuras “inviabilizando seu devir como sociedades e culturas diferenciadas com direitos específicos” (DIEGUES, 1999, p. 23).

Nessa lógica, nota-se que a noção de “tradicional” que continua sendo difundida tem bases nos critérios ocidentais de uma antropologia que já não é adequada, apresentando os povos indígenas a partir de uma noção estática de identidade e cultura. “A mudança cultural, a recriação da tradição, só é aceita em relação à corrente civilizatória ocidental. Quando ocorre com outras sociedades, aparece sob o signo de sua não legitimidade identitária” (DIEGUES, 1999, p. 23). Nesse contexto, o dilema identitário dos povos indígenas dispõe-se da seguinte forma:

[...] se continuam “autênticos” são vistos (com simpatia ou não) como “selvagens”, sem condições de autodeterminação. Se incorporam em sua constelação cultural elementos da modernidade, passam a perder legitimidade como índios e seus direitos passam a ser contestados. [...] Um dos critérios mais importantes para a definição de culturas ou populações tradicionais, além do modo de vida, é, sem dúvida, o reconhecer-se como pertencente àquele grupo social particular (DIEGUES, 1999, p. 24).

Contrapondo-se a essa concepção, Little (2004, p. 283) aponta a noção de “tradicional” cunhada por Marshall Sahlins, enfatizando que “as tradições culturais se mantêm e se atualizam mediante uma dinâmica de constante transformação”. Desse modo, no contexto dos povos indígenas, o passado é presentificado por meio dos movimentos identitários, isto é, a subjetividade da(s) identidade(s) indígena(s) de hoje é construída por meio do passado, estabelecendo uma estreita relação com o território.

No que tange à produção da(s) identidade(s), Woodward (2014), aponta algumas questões pertinentes sobre esse aspecto, a saber: o caráter essencialista muitas vezes atribuído às questões identitárias; em determinados momentos as reivindicações em torno da identidade baseiam-se na natureza (identidade étnica, “raça” etc.), ou se prende à questões essencialistas sobre a história e o passado, na qual a história vai se constituindo por meio de um caráter de

imutabilidade; a identidade enquanto um elemento relacional, o qual necessita de uma *marcação simbólica* à outras identidades; as condições sociais e materiais nas quais a identidade está vinculada; os aspectos sociais e simbólicos em torno da construção e manutenção da identidade; os sistemas classificatórios, os quais apresentam, pelo menos dois grupos de oposição (“nós e eles”); os processos de marcação e ocultação das identidades; as negociações em torno dela; e o caráter subjetivo na tomada de posição acerca da identidade (seu caráter psíquico).

No campo da antropologia, o fenômeno da identidade é comumente estudado por meio da etnicidade, a qual se divide, em linhas gerais, em duas faces: a primeira diz respeito às relações entre grupos socioculturais minoritários e a sociedade envolvente, na qual predominam os seus valores e crenças a partir do Estado-nação; a segunda aborda a relação entre grupos socioculturais distintos, mas que operam em espaços sociais comuns (NOGUEIRA, 2009).

Para Barth (2000, p. 27), a expressão “grupo étnico” é compreendida como uma população que:

Em grande medida se autoperpetua do ponto de vista biológico; compartilha valores culturais fundamentais, realizados de modo patentemente unitário em determinadas formas culturais; constitui um campo de comunicação e interação; tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem.

Nos debates sobre etnicidade, segundo Poutignat e Streiff-Fenart (2011), a introdução da noção de fronteiras étnicas, constituída por Fredrik Barth, representou uma virada no que tange à compreensão de fenômenos ligados à etnicidade, uma vez que ela é quem dá sentido à ideia de grupo étnico, pois determina o processo de (de)marcação entre os membros e os não-membros, os incluídos e os excluídos. Dito de outro modo, as identidades étnicas só podem se movimentar tendo como parâmetro a(s) alteridade(s), as quais se constituem a partir da dicotomia nós/eles, seja em contato ou confrontação, seja por contraste (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011).

Desse modo, o eixo central do conceito de fronteiras étnicas consiste na demarcação que define o grupo e não nos objetos culturais que ele abrange, ou seja, são as fronteiras sociais que merecem a nossa atenção (BARTH, 2000). Por exemplo, “se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão” (BARTH, 2000, p. 195).

Outrossim, o autor considera que essa noção de grupos étnicos não se distancia demasiadamente do conjunto de conceitos comumente lançados para a definição da ideia de

raça. Para Barth (2000), a caracterização da ideia de grupo étnico supracitada (ponto de vista biológico, partilha de valores culturais, identificação e alter-identificação) se aproxima de muitos de alguns contextos etnográficos empíricos. Entretanto, o autor questiona alguns aspectos dessa definição. Sua oposição se dá devido ao fato de que, do modo como está configurada, essa noção de etnia impossibilita a compreensão acerca dos grupos étnicos e os lugares que tais sujeitos ocupam no bojo da sociedade (BARTH, 2000).

Segundo Barth (2000), a controvérsia dessa perspectiva de grupo étnico está na pressuposição de que o processo de manutenção das fronteiras entre os grupos não é conflituosa, e que isso acontece em decorrência do afastamento que tais características implicam: diferença de raça e cultura, abstração social, barreiras impostas pela língua etc. Desse modo, (de)limita-se o conjunto de aspectos que utilizamos para traduzir a realidade cultural. “Somos levados a imaginar cada grupo desenvolvendo sua forma cultural e social em isolamento relativo, respondendo principalmente a fatores ecológicos locais, através de uma história de adaptação por invenção e empréstimos seletivos” (BARTH, 2000, p. 28). Nesse sentido, esse processo implicou na produção de um mundo com grupos totalmente separados, em que cada qual desenvolve sua cultura e sociedade de modo afastado uns dos outros, como se vivêssemos em ilhas remotamente distantes umas das outras.

Assim, ao se pensar noção de grupos étnicos nessa perspectiva, podemos pensar tal fenômeno – isto é, a classificação dos grupos em função de sua origem e a desconsideração do estabelecimento de diálogo intersocietário horizontal e respeitoso – a partir de sua estreita relação com os processos de colonialismo ao longo do século XVI nas Américas por meio do sistema-mundo-moderno-colonial-racial, constituído pela própria colonialidade, a etnicidade e a ideia de raça (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992). Essa ideia de raça, segundo Quijano (2009, p. 43), “é, seguramente o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos”.

Para Mignolo (2017), os processos envolvidos em torno da identidade têm na dimensão da alteridade uma questão que está relacionada diretamente com os processos de colonização e subalternização das populações historicamente marginalizadas (povos africanos, indígenas, povos do oriente, mulheres, pessoas LGBTI+ etc.), sobretudo no que tange ao racismo moderno/colonial. Para ele, a lógica do racismo possui duas dimensões (ontológica e epistêmica), na qual ambas hierarquizam como inferiores tudo aquilo que não pertence ao domínio europeu (MIGNOLO, 2017).

No que diz respeito à identidade na dimensão da alteridade, Mignolo (2017) apresenta uma perspectiva de tal noção a partir de duas dimensões: o *anthropos* (o “outro” – o indígena, o africano, a mulher etc.) e o *humanitas* (o “eu” – o europeu/colonizador), assinalando que o “outro” foi construído discursivamente pelo “mesmo”, em um processo ontológico de autoconstrução, de modo a subjugar esse “outro”. Segundo o autor:

O “outro”, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* (“o outro”) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense (MIGNOLO, 2017, p. 18).

Nessa lógica, essa relação assimétrica entre as alteridades (*humanitas* e *anthropos*), habita também o campo epistemológico, demarcando também uma fronteira, ou melhor, um abismo, o qual impossibilita a coexistência de epistemes *outras* deste lado da linha, quais sejam: os conhecimentos tradicionais (de indígenas, de quilombolas, afro-brasileiros, africanos, afroindígenas etc.) (SANTOS, 2009).

Outrossim, essa é uma lógica que reverbera nos espaços acadêmicos, mais especificamente na universidade, por meio da colonialidade do pensamento, isto é, do pensamento abissal. Por exemplo, ao ingressar na universidade, o estudante indígena pode ser percebido como um “imigrante indocumentado” (SANTOS, 2009), ou seja, como alguém que não podia e nem deveria estar frequentando aquele espaço.

Para Santos (2009), esse movimento faz parte de um processo que o autor nomeia de “regresso do colonial e do colonizador”.

O colonial que regressa é de fato um novo colonial abissal. Desta feita, o colonial retorna não só aos antigos territórios coloniais mas também às sociedades metropolitanas. Aqui reside a grande transgressão, pois o colonial do período colonial clássico não podia ingressar nas sociedades metropolitanas, a não ser por iniciativa do colonizador (como escravo, por exemplo). Os espaços metropolitanos que se encontravam demarcados desde o início da modernidade ocidental deste lado da linha estão sendo invadidos ou perpassados pelo colonial. Mais ainda, o colonial demonstra um nível de mobilidade imensamente superior ao dos escravos fugidos. Nessas circunstâncias, o abissal metropolitano se vê confinado a um espaço cada vez mais limitado e reage remarcando a linha abissal (SANTOS, 2009, p. 78).

Partindo desse contexto, embora o estudante indígena possa frequentar o espaço universitário, os cursos que são ofertados, as salas de aula, a biblioteca etc., a remarcação da

linha abissal se dá, por exemplo, ao ter as suas *epistemes* invisibilizadas no currículo das disciplinas, nas práticas pedagógicas dos professores, nas relações com não indígenas, na ausência de políticas que venham a assegurar a sua permanência naquele *locus* etc.

Esse processo de invisibilização das *epistemes* dos povos indígenas no espaço universitário – e na própria sociedade (dita) moderna – tende a concebê-las como mitos, ao passo que são consideradas, na perspectiva de tais atores sociais como formas *outras* de se compreender e interpretar o mundo em que vivem. Assim, os processos de remarcação da linha abissal (SANTOS, 2009) e de colonização não são “um ataque apenas às pessoas e aos territórios, mais que isso, esse ataque é consumado em parte através de uma ignorante e proposital deturpação das cosmologias indígenas” (WATTS-POWLESS, 2017, p. 253).

Para que se possa empreender um *giro decolonial*, devemos (re)pensar as bases de conhecimentos que são tidos como legítimos na academia, fazendo com este seja um lugar que possa pensar processos dialógicos na perspectiva da interculturalidade crítica. Processos esses que devem levar em consideração, por exemplo, os lugares-pensamentos dos povos indígenas, os quais nunca funcionaram de maneira dicotomizada, visto que ambos nunca puderam ser concebidos e até mesmo separados, pois o “lugar-pensamento se embasa na premissa de que o território está vivo e pensando, e que humanos e não humanos derivam sua agência das extensões desses pensamentos” (WATTS-POWLESS, 2017, p. 252).

### **3.5. A interculturalidade crítica como elemento dialógico**

No intuito de ampliar as possibilidades de um diálogo intercultural no espaço universitário, considera-se importante que os saberes tradicionais também sejam tratados de maneira horizontal em relação ao saberes científicos, não só porque a noção de conhecimentos tradicionais e, neste caso, dos povos indígenas, apresenta ser uma possibilidade para nos mostrar ideias que possam adiar o fim do mundo, ou que o céu caia sobre nossas cabeças, devido às atividades de “fuçar” a terra, trazendo para a superfície aquilo que há muito estava adormecido, e que quando desperta, se transforma em veneno para todos nós (KRENAK, 2019; KOPENAWA; ALBERT, 2015); mas também porque tal posicionamento nos apresenta paradigmas outros, “para além da atual visão de mundo fundamentalista ocidental que falsamente finge ser a única visão” (NDLOVU, 2017, p. 128).

Nesse sentido, a ideia de saberes indígenas se torna importante porque se mostra uma possibilidade de, por meio dos conhecimentos científicos – e de um diálogo respeitoso – serem democratizados no mundo hodierno e que já não dispõe resoluções para os próprios problemas

criados. Assim, a universidade tem papel importante nesse cenário, visto que por meio dela, podemos imprimir processos de decolonização do conhecimento.

Para tanto, um conceito caro para a materialização desse cenário apresentado diz respeito à noção de interculturalidade, mais precisamente, a interculturalidade crítica, a qual atrela-se à opção decolonial<sup>35</sup> e estabelece a (re)construção de conhecimentos em diálogo com *outros* conhecimentos. Não quer dizer que seja uma relação harmoniosa. Muito pelo contrário. Exige um olhar mais crítico, holístico e sensível à todas as formas de *ser* e *estar*, de viver e conviver. Nessa lógica, no âmbito da academia, a inserção de *outros* sujeitos, implica na adoção de *outras* pedagogias (ARROYO, 2012), cada vez mais interculturais e emancipatórias.

Para Repetto et al. (2009, p. 410),

El principio de la *interculturalidad* permite establecer una relación de respeto entre culturas diferentes. [...] No obstante, la aplicación de este principio no implica simplemente reconocer el valor de cada una de estas culturas y defender el respeto entre ellas. Más que eso, la interculturalidad parece ser un principio que fortalece elementos consistentes que facilitan el descubrimiento, el enfrentamiento y la posterior búsqueda de soluciones para los conflictos que surgen de este encuentro, en todas las dimensiones. Este carácter a la vez relacionante y contrastivo del principio de interculturalidad fue fundamental para su adopción.

Partindo-se dessa lógica, a interculturalidade não assume apenas um diálogo respeitoso entre os conhecimentos e os seus conhecedores, mas também busca resoluções para os conflitos que são resultados dessas relações interculturais, intersocietárias e interepistêmicas. Desse modo, entende-se que a universidade deve se constituir como um desses espaços de diálogos, de modo que se converta em uma *pluriversidade* (CARILLO, 2006).

Segundo Walsh (2009), o conceito de interculturalidade nasce no contexto da América Latina, mais especificamente no Equador, a partir de movimentos de resistência política, social e cultural das populações negra e indígenas do país, visando à construção de um projeto – *outro* – envolvendo as dimensões já citadas, mas também de uma ética, epistemologia outra, *suleada* para a decolonização e transformação. Dito de outro modo, “la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra” (WALSH, 2009, p. 47). Outrossim, o

---

<sup>35</sup> Para Mignolo (2017), a modernidade funda-se por meio de um mito, sendo assim, devemos trata-la desse modo, o que faz desnecessário pensarmos na ideia de sermos modernos. Assim, o autor sugere que em contraposição à ideia de “nos modernizar”, devemos pensar em “nos naturalizar”, isto é, retornamos à relação intrínseca de *ser humano-natureza*, dado que a ciência, juntamente com o discurso da modernidade separaram ser humano e natureza. Assim, “a opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e con-viver com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à descolonial” (MIGNOLO, 2017, p. 31).

projeto intercultural objetiva um pensamento outro *com e contra* a modernidade/colonialidade, por meio de uma práxis política que aponte para um giro decolonial.

Para Repetto (2012), a interculturalidade não deve apenas indicar um “diálogo entre culturas”, uma vez que tal diálogo não dá garantias de que sejam construídos novos paradigmas, no sentido de (con)viver em sociedade mais equânime, visto que o objetivo da educação – enquanto processo institucionalizado – deveria apontar para esse sentido. Assim, apesar da noção de interculturalidade estar sendo utilizada em vários contextos educacionais, não se tem segurança alguma de que tais processos sejam participativos e apontem para a resolução de conflitos envolvendo os diversos atores sociais.

Dessa forma,

[...] O sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos (REPETTO, 2012, p. 21).

Isso significa pensar que o *diálogo* não poder ser visto como um mero encontro harmonioso, pois as discussões em torno da temática indígena, a depender do modo como ela é abordada, assumem uma percepção que deturpa totalmente a noção de interculturalidade, como, por exemplo, compreender tal conceito a partir de um caráter antropológico das tradições folclóricas. Nesse sentido, “o verdadeiro diálogo implica em aceitar que há não apenas línguas diferentes, mas, sobretudo opiniões diferentes às nossas, mesmo que não se concorde com elas, ou que não possamos compreender devido a limitações próprias” (REPETTO, 2012, p. 22).

Aguilera Urquiza e Calderoni (2017) corroboram essa perspectiva ao apontarem que a interculturalidade se constitui a partir da contraposição ao paradigma multiculturalista anglo-saxão, o qual se engendra por meio de um entendimento de que as diversas culturas deveriam viver harmoniosamente, numa ótica de celebração da diversidade existente.

Nesse contexto, a fim de superar as narrativas globais que serviram – e servem – de pano de fundo para sustentar os processos de colonialidade ainda existentes, a interculturalidade pode funcionar como um meio de desconstruir tais narrativas, uma vez que ela “pode ser uma alternativa para tecermos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, como possibilidade de ultrapassarmos as raízes coloniais ainda presentes pela colonialidade” (AQUILERA URQUIZA; CALDERONI, 2017, p. 7).

Segundo Walsh (2009), a noção de interculturalidade vem sendo utilizada pelo neoliberalismo como uma espécie de “gancho” de mercado. Em outras palavras, o neoliberalismo vem empreendendo esforços em um processo de deturpação de tal conceito, transformando-o em um “multiculturalismo neoliberal”. (WALSH, 2009). Dessa forma, a autora define três tipos de interculturalidade, a saber: interculturalidade relacional, funcional e crítica.

A interculturalidade relacional, segundo Walsh (2009), se refere ao modo mais genérico do contato e/ou intercâmbio *entre* culturas distintas (*entre* sujeitos, práticas, saberes, valores, tradições etc.), o qual pode acontecer tanto em condições de igualdade, quanto de desigualdade. Partindo-se dessa lógica, a autora aponta que a interculturalidade há muito tempo existe na América Latina, em virtude – por exemplo – do contato entre sociedades indígenas e populações afrodescendentes. Entretanto, o problema desse conceito inicial é que ele minimiza e/ou oculta os conflitos em torno dos processos de poder, dominação e colonialidade (WALSH, 2009).

Uma outra noção, a de interculturalidade funcional, definida por Tubino (2005), busca promover o diálogo e a tolerância sem abordar as causas das desigualdades sociais, raciais e culturais presentes na sociedade. Entretanto, para o autor, esse movimento, além de controverso, é insuficiente, pois não devemos ter como ponto de partida o diálogo propriamente dito, mas sim os questionamentos acerca das condições desse diálogo. Em outras palavras, “para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social” (TUBINO, 2005, p. 2).

No que concerne à interculturalidade crítica, dimensão na qual a presente pesquisa se pauta, Walsh (2017) considera que ela engendra-se por meio de pensamento outro, e que se afirma a partir da América Latina como um projeto outro, com enfoque nas dimensões éticas, ontológicas, epistêmica e política, questionando os modelos funcionalistas em torno do *multi* e pluriculturalismo, uma vez que estas noções trataram de validar e justificar diferenças culturais, de modo a promoverem mais processos de exclusão.

Desde la interculturalidad crítica se pone “fin” a la idea creciente que asoció la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanía global. Al igual, se interroga la fragmentación, instrumentalización y enajenación de la vida y la naturaliza impuesta por la lógica del capitalismo. De ahí que desde esta perspectiva de interculturalidad, y en relación con filosofías como el *sumak kawsay* o *buen vivir*, se planteen alternativas que proponen el reconocimiento de pensamientos ancestrales que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental (WALSH, 2017, p. 96).

Partindo-se dessa ótica, a noção de interculturalidade perpassa por diversas esferas da sociedade, buscando a construção de conhecimentos a partir do diálogo horizontal com outros

conhecimentos. Nesse sentido, faz-se importante a adoção de uma educação intercultural, que vise superar os processos de colonialidade do poder, do saber e do ser, caminhando rumo à construção de uma sociedade outra, mais equânime, em que possam (con)viver formas outras de *ser e estar* no mundo.

Segundo López (2009), a noção de educação intercultural tem seus primeiros debates no âmbito da academia nas discussões de linguistas-antropólogos venezuelanos, os quais começaram a pensar formas de aplicar o conceito de interculturalidade no campo da educação. Para o autor, existe uma estreita relação do surgimento desse conceito com as deliberações que culminaram nas Declarações de Barbados, que ocorreram nos anos de 1971 e 1977. Primeiramente, essa noção foi pensada pelos linguistas-antropólogos venezuelanos E. Mosonyi e O. González a partir da ideia de *interculturalização*, como uma forma de crítica aos processos educativos envolvendo populações indígenas. Segundo esses pesquisadores, “en cierto modo, la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (MOSONYI; GONZÁLEZ, 1974, apud LÓPEZ, 2009, p. 140).

Atualmente, o conceito de educação intercultural remete também aos processos de reflexão a partir de uma ótica decolonial, o qual questiona a lógica eurocêntrica e os discursos de poder, no que concerne à “construção de conhecimentos considerados científicos e universais” (REPETTO, 2016, p. 42).

No que diz respeito aos questionamentos acerca da universalidade dos conhecimentos científicos, a Educação Matemática, como campo de pesquisa parece ser uma das áreas que mais resiste e reproduz tal universalidade, isto é, uma ideologia da certeza: “essa visão da matemática – como um sistema perfeito, como pura, como infalível se bem usada” (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 131).

Nesse sentido, considera-se que a Educação Matemática – enquanto campo de pesquisa – não pode se fazer alheia a tais questões, que envolvem os processos de colonização e colonialidade e que culminaram em muitas – senão em todas – as desigualdades sociais e raciais presentes em nossa sociedade, bem como acaba sendo conivente ao assumir seu falso caráter de neutralidade, contribuindo para a manutenção do *status quo* dominante.

Desse modo, devemos questionar o *lugar* da matemática nos processos educacionais. Para tanto, devemos questionar as lógicas que engendram tal campo. Assim, Giraldo (2021) aponta como necessário percebermos não somente esse *lugar* da Educação Matemática, mas também o *lugar* do *outro* nesse processo.

Às vezes se argumenta que é indiferente ensinar com quaisquer referências culturais, pois a matemática que está lá é a mesma. Mas os sentidos que determinam as aprendizagens são os mesmos para aquelas e aqueles que estão nos lugares de aprendizes? E quem pode afirmar essa suposta indiferença? Como é possível fazermos tal afirmação sem que nos ensinemos aquelas e aqueles que estão nos lugares de aprendizes? Como se pode afirmar isso sem que nos ensinemos aquelas e aqueles que sempre estiveram nos lugares de subalternos, que nunca foram ouvidos, que estão lá, mas não são vistos? E como é possível fazer tal afirmação sem se olhar o que está em volta, sem ver diversas evidências que mostram, por exemplo, a dominância de homens brancos em posições sociais de destaque? Se a matemática que se ensina é universal, quem está fora desse universo? Às vezes se argumenta que a Matemática como disciplina escolar é “mais importante” que as chamadas ciências humanas ou as artes, pois é a Matemática que produz progresso no mundo contemporâneo. Mas qual é o sentido de progresso implícito nessa afirmação? E para quem é esse progresso idealizado? Progresso sem justiça social é uma invenção da colonialidade, que serve para confinar os sujeitos em posições sociais e de trabalho que interessam não a si próprios, mas à manutenção de um projeto de poder hegemônico – assim como para esse fim serve o conhecimento matemático sem crítica política (GIRALDO, 2021, p. 5).

O cenário colocado por Giraldo (Ibidem) evidencia que os *fins* da Educação Matemática que se atrela à uma perspectiva decolonial devem ter um caráter emancipatório, (auto)crítico e dialógico, uma vez que coloca em cheque a neutralidade da matemática e a quem ela serve. Para isso, é necessário que os professores e professoras sejam formados a partir de tal perspectiva. No caso dos estudantes indígenas em cursos de formação de professores que ensinam matemática, sobretudo quando estes não são específicos para tais atores sociais, nota-se que a perspectiva adotada é oriunda de um saber pronto e acabado, regido por propostas que divergem dos contextos nos quais estão inseridos, não considerando as vivências de tais sujeitos, ou seja, partem de uma visão colonizadora de formatação. Dito de outro modo, são cursos que se configuram em um processo de *formação* de um – futuro – professor ideal, para que no *amanhã* ele possa forma(ta)r seu aluno – ideal –, visando formar o jovem/adulto do futuro. Entretanto, é um *amanhã* que nunca chega (AMARIZ-RUIDIAZ; GODOY; SILVA, 2020).

Para contrapor essa lógica de forma(ta)ção, devemos conceber a formação de professores que ensinam matemática a partir da lógica da opção decolonial (MIGNOLO, 2017), isto é, superar o mito da modernidade/colonialidade e promover processos educacionais que considerem os diferentes modos de *ser* e *estar* no mundo, suas narrativas, seus saberes, a fim de sobrepujar algumas das tensões existentes entre saberes científicos e tradicionais por meio da reformulação do conhecimento em um diálogo – horizontal e respeitoso – com *outros* conhecimentos.

Para tanto, como indicou Tubino (2005), para que possamos estabelecer um diálogo real entre os saberes tradicionais e científicos e *com* os povos indígenas e demais povos tradicionais, devemos primeiramente compreender as causas do não-diálogo. Assim, o próximo capítulo apresenta os resultados da presente pesquisa até o momento, para que se possa ter um panorama de como tal diálogo está ocorrendo – ou não – *com* os estudantes indígenas dos cursos de formação de professores que ensinam matemática da Unifesspa, mais especificamente, o curso de Matemática.

### **3.6. Opção decolonial em/na Educação Matemática: diálogos com a formação de professores que ensinam (etno)matemática(s)**

Segundo Silva, (2016), as políticas afirmativas estão para além do mero processo de a universidade conceder acesso aos(às) estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados, tais como pessoas com deficiência, negros, indígenas, pessoas LGBTI+, dentre vários outros. No caso dos(as) discentes que ingressam nos cursos que formam professores que ensinam matemática, o autor aponta o papel que a Educação Matemática deve exercer, não se eximindo de tal debate, pois a partir dela pode-se pensar pedagogias *outras* para os(as) estudantes ingressantes nesses cursos – no contexto da presente pesquisa, de estudantes indígenas matriculados no curso de Matemática da Unifesspa.

Nesse contexto, um aspecto importante e que também deve ser considerado no que se refere às ações afirmativas em/na Educação Matemática é a dimensão da equidade, a qual, na presente pesquisa, coaduna-se ao pensamento de D’Ambrosio (2019, p. 74) acerca dessa questão:

Quando falo em equidade, não estou me referindo ao Princípio de Equidade, defendido por um painel de educadores matemáticos e matemáticos: “Matemática pode e deve ser aprendida por todos os estudantes”. Esse princípio responde ao ideal de continuidade da sociedade atual, competitiva e excludente, utilizando instrumentos de seleção subordinados à matemática. Essa conceituação de equidade acarrete, necessariamente, a figura do excluído. O ideal que defendo é a não existência de excluídos.

Em outras palavras, sugerimos pensar as ações afirmativas no campo da Educação Matemática a partir de uma lógica que se contraponha às linhas abissais (pois são nelas que são selecionados os incluídos, os excluídos e os que sequer fazem parte de tal binarismo), as quais, na melhor das hipóteses, apoia-se “apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (SANTOS, 2009, p. 97). Assim, devemos vislumbrar uma Educação Matemática que se atrele a duas dimensões *sine qua non*, as quais são: justiça social e justiça cognitiva (SANTOS, 2009).

Dessa forma, propomos concebê-la de modo que possa cooperar na superação do pensamento abissal, o qual se faz de maneira bastante presente – e ao mesmo tempo “invisível” – na academia (SANTOS, 2009), que desconsidera as epistemes *outras*, bem como os corpos dos sujeitos *outros* (indígenas, negros, pessoas com deficiência, pessoas LGBTI+ etc.). Dito de outro modo, a Educação Matemática deve ser pensada em uma perspectiva que faça com que o acesso às IES por estudantes indígenas e outros atores sociais “não seja feito através de uma porta giratória, mas que seja uma possibilidade de combater as tradicionais inequidades ainda existentes em nossa sociedade” (SILVA, 2016, p. 217).

Nesse aspecto, é imprescindível que a Educação Matemática tenha as suas bases repensadas a partir de *outras* perspectivas (D’AMBROSIO, 2019; 2012; KNIJNIK, 2001; GIRALDO, 2019; 2021; TAMAYO; MENDES, 2021). Para isso, se faz importante indagar sobre as suas lógicas, as quais têm um histórico de universalidade e de uma *pseudoneutralidade*, que se confundem com os processos de *colonialismo global* e *colonialidade global* (GROSFOGUEL, 2009).

Para além da exclusão de epistemologias *outras*, é importante destacar que a Matemática, historicamente, participou direta e efetivamente de diversos processos de colonização e colônias. Fernandes (2021) aponta que tal disciplina operou – e opera – juntamente com o racismo na desqualificação do outro, bem como na justificativa deste ter sido historicamente subjugado e subalternizado por meio de violências estruturais, físicas e simbólicas, além de “epistemológicas”, pois além dos corpos que são desqualificados e desumanizados, também invalidam suas epistemes, culturas e modos de interpretar o mundo.

Um dos exemplos citados por Fernandes (2021) – já em tempos hodiernos – diz respeito aos modelos matemáticos que constituem algoritmos complexos e que fazem parte das nossas vidas, sobretudo nas redes sociais, sites de busca, plataformas de *streaming* etc. Embora sejam compostos de algoritmos matemáticos complexos, estes não carregam em seu bojo conceitos como equidade ou justiça social, muito embora, carregam interesses políticos e econômicos daqueles que estão por trás – ou à frente – desses processos (FERNANDES, 2021).

O autor traz a importância de que na construção desses algoritmos haja a presença de pesquisadores preocupados em questões de diversas ordens, sobretudo no que tange às violações de direitos humanos, racismo e preconceitos, os quais reforçam as colonialidades, uma vez que atualmente essa é uma questão que não preocupa as empresas que produzem esses algoritmos. Como exemplo, Fernandes (2021) cita o episódio ocorrido no ano de 2015, em que, ao pesquisar a palavra “gorila” no Google, os resultados da busca apresentaram imagens de

jovens negros. Como justificativa, o porta-voz do Google disse apenas que tecnologia era nova e ainda não era “perfeita”. Isso mostra como questões referentes à produção de colonialidades na Matemática também se dão no contexto atual, mas que, ora são invisibilizadas, ora não são motivo de preocupação.

Segundo D’Ambrosio (2019, p. 77), a Matemática, desde a sua criação, se constitui por meio de um caráter “de infalibilidade, de rigor, de precisão e de ser um instrumento essencial e poderoso no mundo moderno, o que torna sua presença excludente de outras formas de pensamento”. Em outras palavras, a Matemática se exhibe enquanto uma entidade superior a todas as outras epistemologias, mais poderosa e até mais milagrosa do que os seres não-humanos que se fazem presentes em diversas culturas (D’AMBROSIO, 2019), tal qual nas populações indígenas.

Assim, a Educação Matemática que parte dessa perspectiva se configura a partir de um processo de assimilação cultural, “através do qual se elimina a criatividade essencial ao ser [verbo] humano” (D’AMBROSIO, 2019, p 77). Em se tratando dos cursos de formações de professores, sobretudo nos que habilitam professores e professoras que ensinam matemática, a lógica dos conhecimentos que os circunscrevem gira em torno de conhecimentos eurocentrados, excludentes à outras formas de se viver e pensar o mundo a partir do próprio mundo em que esses *outros* sujeitos vivem/viviam, demonstrando que para além da herança colonial de racismo, subalternização e invisibilização, há um legado colonial que reverbera até os tempos hodiernos, sob a forma do que podemos chamar de colonialidade do saber (PORTO-GONÇALVES, 2005).

Santos<sup>36</sup> (2021, p. 1) destaca o caráter excludente que a Matemática, desde à sua gênese, exerce sobre as epistemologias do Sul<sup>37</sup>, mesmo tendo recebido diversas contribuições delas:

Primeiro, não é só uma matemática. Há muitas matemáticas. Segundo, a matemática tem diferentes correntes internas. Então há uma pluralidade interna da matemática e uma pluralidade externa da matemática. [...] A própria matemática tem que saber as suas origens. Por exemplo, no século XIV, os contabilistas ainda na Europa não sabiam lidar com o número 0 (zero). De onde é que ele vem? Das práticas orientais, da Índia e da China. Foi uma invenção do “sul” que veio para o Norte. Muito do nosso conhecimento científico foi exatamente transformado a partir de meados do século

<sup>36</sup> Conferência proferida por Boaventura de Sousa Santos, intitulada “Porque das epistemologias do Sul agora”, realizada em junho de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/YOBMwuBBIMw>. Na oportunidade, a resposta elaborada por Santos foi oriunda de um questionamento realizado pelo autor desta pesquisa, que tratava de possibilidades de se pensar a Matemática a partir de um viés decolonial, visto que é uma área historicamente excludente a outras formas de pensamento, bem como de outros povos, que não os Europeus.

<sup>37</sup> Para Santos (2020, p. 19), a noção de Sul não se trata meramente de uma localização geográfica. Diz respeito a “um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual”. Dessa forma, há vários “suis” no Norte Global, bem como há vários “Nortes” no Sul Global.

XIX como se não tivesse raízes. Eu costumo citar o problema do zero, porque há muitos outros. Não falamos de álgebra, algarismos? De onde vêm essas palavras, o *al*? Do árabe, porque foram inventados no século IX por um matemático islâmico. Senão, não tínhamos esses nomes.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de tecer problematizações acerca do conhecimento dominante – e sempre – tido como universal, qual seja, o conhecimento euro/nortecêntrico. Para tanto, é necessário que a Educação Matemática reflita a partir de perspectivas outras e reveja “sua própria trajetória, para que possa dar conta destes múltiplos processos que se instalam em nossas vidas” (KNIJNIK, 2001, p. 8), uma vez que, em linhas gerais, o que se vê é um tratamento que se dá ora com desdém, ora com omissão (KNIJNIK, 2001).

D’Ambrosio (2019) aponta que a disciplina intitulada Matemática – da forma que é conhecida atualmente – é uma etnomatemática que nasce na Europa, mas que recebeu diversas contribuições das sociedades indianas e islâmica, chegando ao seu estado atual por volta dos séculos XVI e XVII, e que a partir desse ponto, passa a ser difundida mundo afora<sup>38</sup>. A ampla difusão dessa Matemática fez com que ela adquirisse um *status* de universalidade, principalmente devido à primazia da ciência e tecnologias – ditas – modernas, as quais vem corroborando os atuais modelos econômicos, promotores de desigualdades (sociais e raciais) e exclusões.

Tal universalização da Matemática possibilitou uma abertura rumo aos processos de globalização que são vivenciados atualmente, afetando todas as áreas do conhecimento e a própria dinâmica social na qual estamos inseridos. Knijnik (2001, p. 8) destaca que a globalização faz com que tenhamos a sensação de estar “‘em casa’, em qualquer supermercado do mundo, nas pequenas e nas grandes cidades”. Ao mesmo tempo, é esse mesmo processo, atrelado à uma lógica neoliberal, que promove exclusões, desigualdades, e nos fixa um (não)lugar, em fronteiras muito bem delimitadas entre “nós” e “eles”, isto é, entre o “outro” *anthropos* e o “outro” *humanitas* (MIGNOLO, 2017).

Essa concepção de *globalização*, de acordo com D’Ambrosio (2019), teve sua gênese já no início do cristianismo e islamismo, uma vez que ambas são religiões que pregam a conversão de todos, todas e todes, para que tenham o mesmo Deus, a mesma fé e os mesmos dogmas. Desse modo, considerando o contexto da América Latina, o cristianismo acaba

---

<sup>38</sup> Destacamos que a discussão aqui tecida vai para além de uma problematização da Matemática ocidental, a qual se apropria de outras matemáticas para se constituir. Outrossim, a discussão levantada acerca dos fundamentos históricos de conhecimentos matemáticos podem ser possibilidades de decolonização da Matemática, em vias de compreensão das origens do conhecimento eurocêntrico e ainda pela “deseurocentação” da Matemática. Tais discussões não se esgotam aqui, podendo, inclusive, serem objetos de reflexão para futuras investigações.

servindo como “ponta de lança” do colonialismo. Dessa forma, “assim como o cristianismo é um produto do Império Romano, levado a um caráter de universalidade com o colonialismo, também o são a matemática, a ciência e a tecnologia” (D’AMBROSIO, 2019, p. 76).

Durante a sua difusão, o cristianismo foi sofrendo alterações, apropriando-se de elementos culturais dos povos colonizados, o que fez com que tal religião se ampliasse para outras vertentes “híbridas”. Tendo isso acontecido com a religião cristã, esperava-se que o mesmo fosse ocorrer com as outras formas de ler e compreender o mundo,

[...] E conseqüentemente a matemática, as ciências e a tecnologia, também passassem por esse processo de ‘aclimatação’, resultado da dinâmica cultural. No entanto, isso não se deu e não se dá e esses ramos do conhecimento adquiriram um caráter absoluto universal. Não admitem variações ou qualquer tipo de relativismo (D’AMBROSIO, 2019, p. 76).

Nesse aspecto, nota-se que a história da Matemática se constrói sob a égide de um conhecimento essencialmente eurocêntrico, na qual sempre se tem como referência pensadores da Grécia Antiga, bem como diversos outros países do Norte Global.

A menção dessa matemática e dos seus heróis em grupos culturais diversificados, tais como nativos ou afro-americanos ou outros não europeus nas Américas, grupos de trabalhadores oprimidos e classes marginalizadas, em geral, não só traz à lembrança o conquistador, o escravista, enfim, o dominador, mas também se refere a uma forma de conhecimento que foi construído por ele, dominador, e da qual ele se serviu e se serve para exercer seu domínio (D’AMBROSIO, 2019, p. 77).

Nesse contexto, nota-se como os processos de colonialidade do saber agem sobre o imaginário de grupos culturalmente diferenciados, tal qual nas populações indígenas, sobretudo no que tange à noção universalista e excludente que a Matemática vem perpetuando há séculos. Dessa forma, faz-se importante pensar processos na Educação Matemática que levem em consideração “o ambiente natural, social, cultural e imaginário” (etno), que nos possibilitem “explicar, aprender, conhecer” (matema) os mais diversos “modos, estilos, artes, técnicas” (tica) (D’AMBROSIO, 2019).

Ora, a Educação Matemática deve ser compreendida em suas múltiplas vertentes e referenciais. Não se deve pensá-la a partir de uma ótica unívoca. No caso dos estudantes indígenas que ingressam em cursos que formam professores e professoras para ensinar Matemática(s), faz-se imprescindível assegurar que os processos envolvendo a Educação Matemática se constituam levando em consideração os saberes e o universo cultural e simbólico dos quais esses estudantes fazem parte, a fim de se pensar em outras possibilidades de se conceber a(s) etnomatemáticas (D’AMBROSIO, 2019).

Da mesma forma que a diversidade genética é benéfica, garantindo que as gerações futuras possam enfrentar uma diversidade de situações para que possam superá-las, o campo da Educação Matemática também precisa de múltiplas abordagens de pesquisa, diversos olhares para lidar com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, como formas de assegurar a diversidade na Educação Matemática (KILPATRICK, 1996).

Em se tratando de uma Educação Matemática que considere os aspectos culturais como elementos essenciais, o Programa Etnomatemática, cunhado por Ubiratan D'Ambrosio (2019) apresenta diversas possibilidades interculturais com interfaces decoloniais no que tange à promoção e valorização dos saberes *outros*, visto que ele busca aprender e conhecer as várias artes e modos de tais conhecimentos a partir dos mais variados ambientes sociais, culturais e imaginários, inclusive, para além dos saberes – ditos – [etno]matemáticos (D'AMBROSIO, 2019). Nesse sentido, pensar políticas afirmativas em cursos de formação de professores e professoras que ensinam Matemática(s) nessa perspectiva se faz demasiadamente importante.

A Etnomatemática, dentre vários objetivos, busca contribuir na recuperação da dignidade do(s) sujeitos(s), a qual é cotidianamente violentada por meio de processos de exclusão (social e cultural), os quais são comumente – e historicamente – promovidos pela sociedade hegemônica, sobretudo via sistemas e instituições de produção e validação de conhecimento, tal como a universidade.

Outrossim, esse sistema de violação e subjugação do *outro* se dá pela invalidação dos modos de ser e viver de tais sujeitos (povos indígenas, africanos, ribeirinhos, povos do campo, caiçaras, quilombolas), que podem ser exemplificados por meio de ações como “fazer, dos trajes tradicionais dos povos marginalizados, fantasias, por considerar folclore seus mitos e religiões, por criminalizar suas práticas médicas. E por fazer de suas práticas tradicionais e de sua matemática mera curiosidade” (D'AMBROSIO, p. 10).

A partir do reconhecimento de outras formas de pensar, isto é, de outros modelos de organização epistemológica, o que inclui também a própria matemática, podemos vislumbrar processos reflexivos mais holísticos dos próprios modos de se pensar a(s) Matemática(s), tanto de uma ótica cognitiva e epistemológica, quanto de uma perspectiva histórica, social, cultural e educacional. Desse modo, destaca-se o papel que universidade tem na promoção e abertura de tais debates nesse âmbito, sobretudo no contexto de cursos de formação de professores e professoras, em especial, que ensinam Matemática.

Segundo D'Ambrosio (2019, p. 18), o fator impulsionador do que denomina como Etnomatemática “é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da

humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”. Não obstante, o autor aponta que a pesquisa no âmbito do Programa Etnomatemática, embora rigorosa e de caráter interdisciplinar, não pode ser entendida unicamente dessa forma, pois pode ser uma concepção perniciosa. Assim, é necessário ter em mente que não se pode ter um pensamento pronto e acabado acerca dos saberes e fazeres – matemáticos – de uma determinada cultura, pois esta última não é estanque, pronta e acabada. A cultura se constitui a partir de um caráter dinâmico, fluido, que se recria, se reconfigura e se atualiza.

Partindo-se dessa noção, nós, acadêmicos e membros da sociedade não indígena, no intento de se alinhar ao pensamento decolonial – ou melhor, à *opção decolonial* –, sobretudo no que tange a essas reflexões a partir da Educação Matemática.

Podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa. O próximo passo seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Pensar a Educação Matemática como *opção decolonial* implica em desprender-se da lógica da modernidade, a qual constituiu-se a partir de uma narrativa que busca solapar outras formas de ver e pensar o(s) mundo(s). Tamayo e Mendes (2021), apontam que se supormos que as lógicas que constituem a Matemática – ocidental – não tem quaisquer relações com os processos históricos de colonialidade – do poder, do saber e do ser – poderemos facilmente ser contraditos, pois tal campo se fundou “como um discurso legitimador de opções político/epistemológicas que contribuíram para a legitimação e imposição da racionalidade da modernidade como padrão universal” (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 3).

Dessa forma, um caminho que pode ser seguida diz respeito à incorporação da *gramática da decolonialidade*<sup>39</sup> (MIGNOLO, 2010), isto é, apropriar-se da *opção decolonial* para abordar as *outras* histórias e epistemologias em/na Educação Matemática (TAMAYO; MENDES, 2021), a fim que deixemo-nos ser *afetados*, ou seja, experimentar por nossa conta, “não por aquela da ciência – os efeitos reais dessa rede particular de comunicação humana” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 157). Em outras palavras, não se trata de “experimentar” o lugar do outro a partir de nossas próprias convicções (ou da ciência), pois é precisamente por ocupar

---

<sup>39</sup> Para Mignolo (2010, p. 112), “la gramática de la descolonialidad (la descolonización del ser y del saber, de la teoría política y económica) comienza en el momento en el que actores que habitan lenguas y subjetividades racializadas y negadas en su humanidad, toman conciencia de los efectos de la colonialidad del ser y del saber”.

esse *não-lugar* da experiência de outrem que se supõe uma série de percepções sobre o que seria *estar lá* (FAVREET-SAADA, 2005).

Considera-se que essa *opção decolonial* deve ser *tecida* a partir de uma interface com a perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), uma vez que concebê-la “provoca em nós, acima de tudo, a necessidade de um deslocamento de olhar, um pensar de outro modo, deixar-se ver de outros modos e deixar-se afetar por outros modos de ver o mundo” (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 5). Nesse contexto, *tecer* uma Educação Matemática *autocrítica*, que se opõe a concepções racistas e aos projetos da modernidade/colonialidade e seus “padrões universais” é imprescindível, sobretudo porque se torna uma possibilidade de compreendermos as causas do não-diálogo (TUBINO, 2005), os quais têm criado mecanismos que perpetuam as assimetrias sociais, legitimam processos de negação e exclusão de saberes *outros*, sobretudo no âmbito da academia – que ainda é massivamente ocidentalizada. Igualmente, não basta apenas compreender tal processo, mas também, propor saídas para tal labirinto colonial.

Embora a presente pesquisa trate de cursos que não são específicos para a formação de professores e professoras indígenas para ensinar Matemática(s) – pois, para tanto, teriam de ser Licenciaturas ou Pedagogias Interculturais –, é necessário se pensar tais questões no âmbito desses cursos, identificar suas lacunas, para que dentro das possibilidades reais, possamos, a partir de suas fissuras e rachaduras, promover sementeiras (WALSH, 2017).

Giraldo e Fernandes (2019), em artigo que a partir da *opção decolonial* busca debater a formação de professoras e professores que ensinam Matemática(s), problematizam os diversos efeitos das colonialidades – do poder, do saber e do ser – no que diz respeito aos conhecimentos de grupos sociais historicamente excluídos (povos indígenas, povos africanos entre outros) e consideram que é importante que façamos uma reflexão que provoque “interpelações políticas sobre *de quem, para quem e em que estão referenciados* esses saberes e práticas, na delimitação política, geográfica e cultural que hoje se denomina Brasil, e na delimitação política e epistemológica que hoje se denomina Matemática” (GIRALDO; FERNANDES, 2019, p. 471, grifos dos autores).

No que concerne à Educação Matemática e o seu papel no campo das políticas afirmativas, Giraldo e Fernandes (2019) propõem três caminhos, os quais, para o contexto da pesquisa em destaque se fazem pertinentes, a saber: *coletivos docentes como espaços de resistência; metodologias em diálogos com saberes; e matemática como desobediência político-epistêmica.*

No primeiro caminho apontado pelos autores supracitados – *coletivos docentes como espaços de resistência* –, destaca-se a importância do estabelecimento de *redes* entre professores e professoras para refletir sobre os seus saberes e práticas, de modo que tais processos possam ser reconstruídos, com vistas ao estabelecimento de uma ótica *colaborativa* entre tais atores sociais, de modo terem suas bases éticas, filosóficas, políticas e culturais voltadas para as diversidades socioculturais em que se constituem os sujeitos desse(s) *pluriversos* (GIRALDO; FERNANDES, 2019).

Um outro caminho refere-se às *metodologias em diálogos com saberes*, o qual busca promover processos de decolonização da universidade e da própria escola<sup>40</sup> a partir de situações de diálogo horizontal, que promovam, valorizem e considerem as diversas *epistemes*, ao passo que, nas situações de conflito, possam se pensar em possibilidades *outras*, a fim de ultrapassar as barreiras epistemológicas que hierarquizam e legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Assim, tem-se a oportunidade de se (re)pensar e considerar como positiva uma aproximação intercultural e interepistêmica entre os diferentes saberes produzidos em diferentes contextos socioculturais. “No âmbito da formação de professoras e professores que ensinam matemática, esse diálogo pode ser promovido ao se revisitarem metodologias de ensino, colocando-as a serviço da ampliação das relações entre os conhecimentos presentes ou ausentes nos processos formativos” (GIRALDO; FERANDES, 2019, p. 484).

Entretanto, deve-se ter em vista que os *usos* da Matemática com vistas ao reconhecimento de saberes *outras*, considerando o *lugar* que ela ocupa nas estruturas epistemológicas, pode favorecer e até mesmo reafirmar justamente a hierarquização que a perspectiva decolonial busca combater. Nessa lógica, Giraldo e Fernandes (2019, p. 485) questionam:

Devemos participar do jogo cuja regra determina que um dado saber, para se afirmar, precisa mobilizar a matemática? O que deveria ser considerado, o valor atribuído à matemática ou o papel periférico e simplista que ela assume como linguagem, procedimento ou registro de questões tão complexas da vida social?

Tais questionamentos são demasiadamente complexos e não teríamos a possibilidade de esgotá-los ao longo da presente pesquisa. Não obstante, a partir de tais indagações podemos

---

<sup>40</sup> Sabemos que ambos (universidade e escola) fazem parte de um empreendimento colonial (LUCIANO, 2011), entretanto, devemos buscar promover processos decoloniais nesses *loci*, sobretudo por considerar que o acesso a tais espaços por estudantes indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas LGBTI+ implica em uma mudança de paradigma, a qual passa não somente por termos estruturais (como a construção de rampas, adoção de política de “cotas” e ações afins). Tal mudança passa, sobretudo, por uma postura *outra* acerca dos modos que tais sujeitos percebem as suas realidades e como esses espaços dialogam com suas perspectivas.

(re)pensar os processos de decolonização da/na universidade, especialmente na formação de professores e professoras que ensinam Matemática(s), em que estudantes indígenas, com suas cosmovisões, vivências e culturas possam fortalecer suas raízes e se apropriar de conhecimentos que contribuam na superação das relações assimétricas de poder, tanto na formação de professores e professoras que ensinam matemática(s), quanto nos processos educativos que tais atores sociais promoverão em suas respectivas comunidades.

No caminho trilhado pela *matemática como desobediência político-epistêmica*, Giraldo e Fernandes (2019) apontam que, *a priori*, devemos entender que a constituição da Matemática se faz sob a égide de um projeto colonial. Assim, professores e professoras que ensinam Matemática(s), bem como a própria Educação Matemática devem ser entendidas como *agentes* e *efeitos* dessa herança colonial. Não obstante, devemos compreender que apesar da colonialidade do saber (PORTO-GONÇALVES, 2005), bem como os seus efeitos, estarem presentes na Educação Matemática, não devemos simplesmente aceitá-los e/ou obedecê-los.

Devemos buscar meios de tensionar a Educação Matemática<sup>41</sup> e os traços coloniais presentes – e constituintes – dela/nela. A partir de tal tensionamento, podemos (re)pensar os sentidos da formação de professores e professoras que ensinam matemática(s), concebendo a Educação Matemática “não como partícipe desse jogo, mas como uma intrusa, trapaceira e traiçoeira jogadora que, em um movimento de desobediência, irrompe regras estabelecidas e redesenha os sentidos atribuídos a essa formação” (GIRALDO; FERNANDES, 2019, p. 492). Em outras palavras, tal postura nos convida a caminharmos pela via da *opção decolonial* (MIGNOLO, 2017).

Adotar uma postura decolonial implica em nos colocarmos em um lugar *outro*, o da crítica continuada, abrangendo todos os processos de colonização e colonialidades, a fim de que possamos escapar das armadilhas impostas por eles, as quais intentam perpetuar uma única forma de ver e compreender o mundo, sobretudo quando se trata de um mundo visto a partir de uma unilateralidade, isto é, o lado da modernidade, que oculta o seu lado mais escuro (o da colonialidade), bem como todas as outras epistemologias, culturas, cosmovisões etc. (MIGNOLO, 2017).

---

<sup>41</sup> Segundo Fernandes (2021, p. 12), “a Educação Matemática tem uma complexa constituição e consolidação no espaço acadêmico brasileiro. Em linhas gerais, pode-se dizer que a área assume seus contornos no Brasil a partir da década de 1980, ganhando expressividade por meio da criação, no período, de programas de pós-graduação, de revistas científicas especializadas e de sociedades de caráter científico e educacional, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

#### 4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PDI DA UNIFESSPA

O PDI é um documento que apresenta um conjunto de ações elencadas e convencionadas entre o corpo gestor da IES e a sua comunidade acadêmica para serem realizadas dentro de um espaço de tempo, bem como as estratégias que serão utilizadas, a fim de alcançar todas as metas e intenções estipuladas. Refere-se ao planejamento estratégico das IES, no qual se apresenta a filosofia de trabalho da instituição, sua missão, valores, bem como as diretrizes e parâmetros que balizam suas práticas pedagógicas, administrativas, organizacionais etc.

No caso do PDI da Unifesspa, o documento tem como finalidade:

- I. constituir uma base referencial para a avaliação institucional;
- II. atender, em estrita observância, ao compromisso da Instituição com o MEC, conforme definido no Decreto 9.235/2017;
- III. obter conformidade em relação às demais normas, notadamente àquelas mencionadas no quadro 1, apresentado mais adiante;
- IV. atender ao requisito documental exigido em atos de credenciamento e recredenciamento;
- V. atender, se exigido, como requisito documental na instrução das ações de supervisão realizadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC;
- VI. coordenar as atividades de modo integrado;
- VII. orientar o desenvolvimento e a construção do futuro (UNIFESSPA, 2020, p. 37).

Sobre os modos que foram obtidos os dados apresentados no documento, o PDI da Unifesspa aponta-se um variado leque de obtenção de tais elementos. Foram obtidos por meio de um conjunto de instrumentos e canais de comunicação articulados as pró-reitorias e demais setores da Unifesspa, dentre os quais se elenca: memorandos, ofícios, e-mails, atas de reuniões; apreciação de documentos de natureza diversa; realização de levantamentos; realização de visitas in loco nos campi da Unifesspa, a fim de ter um panorama da estrutura física e funcional da instituição; contribuições realizadas por estudantes, professores, técnicos-administrativos por meio do PARTICIPA<sup>42</sup>, da Unifesspa (UNIFESSPA, 2020).

Após a captação desses materiais, a elaboração do PDI seguiu para as seguintes etapas: construção do plano de trabalho, com enfoque na gestão organizacional, conceitos-chave, ideias centrais e objetivos; mapeamento de modelos de PDI de outras IES, bem como pesquisadores de temáticas relacionadas à construção de tais documentos, a fim de se ter um aprofundamento da natureza do PDI; realização de reuniões periódicas; construção da minuta inicial para a apreciação da comunidade acadêmica; estruturação das contribuições recebidas; reunião com toda a comunidade acadêmica da Unifesspa para discussão da minuta do PDI em todas as suas

---

<sup>42</sup> Refere-se à plataforma de acesso para inserção de contribuições nos processos de construção de documentos de cunho institucional da Unifesspa. Nela, ficam disponíveis as minutas de editais, resoluções, dentre outros documentos, visando à construção democrática destes.

dimensões (UNIFESSPA, 2020). Ao final de todos esses processos, foi possível se ter um amplo documento, com 352 páginas. O PDI em vigor tem duração de 4 (quatro) anos, de 2020 a 2024.

#### **4.1. Breve histórico de construção da Unifesspa**

É interessante destacar o reconhecimento da diversidade étnico-cultural do sul e sudeste paraense, o que é bastante enfatizado no PDI da Unifesspa. O documento salienta, logo no seu contexto histórico de criação da instituição, os conflitos envolvendo a luta pela terra, o que afeta diretamente - e até hoje - as populações indígenas da região.

De acordo com o PDI da Unifesspa, o contexto de criação de uma universidade no sudeste paraense, se dá a partir da instalação de um *campus* avançado da Universidade de São Paulo na cidade de Marabá, no ano de 1971 (já em um contexto ditatorial). Nesse sentido, o próprio documento aponta que o Governo Federal concebia a região do sul e sudeste paraense como uma "área prioritária", que a partir da cidade de Marabá, poderia incidir influência sobre as cidades do seu entorno (UNIFESSPA, 2020). Assim, em uma primeira análise, nota-se que o contexto de construção das IFES no sudeste do estado do Pará se dá, sobretudo, na mesma conjuntura de criação de outros projetos desenvolvimentistas para a região supracitada.

Por visarem à exploração dos recursos naturais existentes nos territórios indígenas da região, sul e sudeste do estado do Pará, diversos grupos pertencentes às elites econômicas da região começaram a estabelecer a privatização das terras, o que afetou não somente povos indígenas, mas também diversas populações tradicionais, como grupos de extrativistas, ribeirinhos, povos do campo etc.

O cenário apresentado no documento aponta que a década de 1960 foi marcadamente importante no que tange à implementação dos "grandes empreendimentos" na região amazônica, tais como a criação de rodovias (cortando os territórios indígenas), bem como incentivos para a "ocupação" do que fora chamado de "vazio demográfico", isto é, terras que teriam um demasiado potencial de exploração de recursos naturais, mas que não eram aproveitados devidamente, dentro de uma leitura capitalista, isto é, não eram transformados em mercadoria, sejam os recursos naturais, seja a própria terra. Tais ações ocasionaram um aumento significativo da população vivente nas cidades da Amazônia paraense, o que aumentou em ritmo acelerado as desigualdades sociais e raciais na região sul e sudeste do estado (UNIFESSPA, 2020).

A partir do ano de 1987, a UFPA, começa a implementar ações de cunho formativo na cidade de Marabá, por meio de uma política de interiorização da instituição, promulgada pela

Resolução nº 1.355 de 3 de fevereiro de 1986, cujo objetivo centrava-se justamente na ampliação da IES para além da região metropolitana de Belém, a fim de qualificar professores e professoras da rede pública de ensino, atuantes no interior do estado. Para tanto, os primeiros cursos implementados no sul e sudeste paraense referem-se justamente à formação de professores e professoras, na modalidade intervalar, os quais são, matemática, pedagogia, história e geografia (UNIFESSPA, 2020).

A partir da década de 1990, a UFPA começa a tornar os campi do interior do estado. No caso da cidade de Marabá, outros cursos passam a fazer parte, tais como direito, letras, ciências sociais, engenharia de materiais, de minas e meio ambiente, geologia, licenciatura em química e ciências naturais.

Nesse sentido, nota-se que a inserção de uma universidade na região sul e sudeste paraense vai ao encontro da necessidade de diversos atores sociais viventes na região, uma vez que estes demandam a criação de cursos específicos, formação crítica de sujeitos, com vistas ao reconhecimento e valorização de conhecimentos tradicionais, bem como contribuir para a formação de professores e professoras da educação básica, os quais, em sua grande maioria, dispunham de baixa escolaridade.

De acordo com o PDI da Unifesspa,

A Universidade entra neste contexto de disputas em torno do território, pois surgem nesse período diversos movimentos sociais e sindicais que reivindicam seu direito a um processo formativo de qualidade, público e gratuito. Logo, muitos dos cursos que foram propostos no âmbito da UFPA para a região são provenientes das reivindicações desses movimentos que ambicionavam formar sujeitos críticos, valorizando a realidade regional e os conhecimentos tradicionais, além de sanar o grave problema de baixa escolaridade dos professores (UNIFESSPA, 2020, p. 43).

Assim, a UFPA, aumenta o quantitativo de cursos ofertados na região sul e sudeste do estado do Pará, além da ampliação do quadro de servidores públicos (professores(as) e técnicos devido às políticas de ampliação do acesso à educação superior, mais especificamente, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), promulgado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Nessa ótica, a Unifesspa surge, essencialmente, enquanto fruto dos processos de expansão e interiorização desencadeado por políticas públicas de governos democráticos e progressistas, o qual pôde possibilitar a oferta e ampliação de cursos de graduação e pós-graduação no sul e sudeste paraense. Em 2013, graças - também - ao REUNI - cria-se a Unifesspa, em 5 de junho de 2013, por meio da Lei nº 12.824/2013 (BRASIL, 2013a).

A partir do ano de 2014, a Unifesspa já inicia a implantação de diversos *campi*, tais como os situados nas cidades de Rondon do Pará, no qual localiza-se o Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA); Xinguara, sediando o Instituto do Trópico Úmido (Ietu); Santana do Araguaia, onde localiza-se o Instituto de Engenharia do Araguaia (IEA); São Félix do Xingu, em que situa-se o Instituto de Estudos do Xingu (IEX).

Destaca-se que na própria historicização da criação da Unifesspa, bem como os diversos *campi* criados, a instituição reconhece que diversos cursos foram criados justamente para atender os atores sociais viventes na região, a fim de contribuir para a diminuição das assimetrias sociais da região sul e sudeste do estado do Pará.

O PDI da Unifesspa deixa bem explícito que no que tange à economia da região sul e sudeste do Pará, a produção agropecuária e a exploração mineral são as atividades que mais movimentam a economia - muito embora isso tenha consequências quase que irreversíveis acerca dos próprios recursos naturais da região - e representavam, até o ano de 2016, cerca de 33% do Produto Interno Bruto (PIB) do estado do Pará.

O documento supracitado reconhece a necessidade de constituição de cursos que possibilitem intervir criticamente nesse contexto de "progresso" e "desenvolvimento" na Amazônia brasileira, em especial, no sul e sudeste paraense, que causa sérios danos ao meio ambiente, bem como interfere na vida de diversos atores sociais, como as populações tradicionais já citadas, o que inclui os povos indígenas da região.

Assim, a Unifesspa se insere em um contexto de atuação *multicampi*, tendo uma ampla área de influência, o que fez com que a finalidade da IES supracitada fosse ofertar cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais que pudessem lidar com criticidade nos espaços de atuação. Paralelo à esse universo de exploração dos recursos naturais, (r)existem uma diversidade de sujeitos pertencentes às populações tradicionais, tais como pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinho, indígenas, agricultores familiares, comunidades quilombolas etc.

Dada a ampla desigualdade social e racial existente na região, o PDI da Unifesspa destaca a situação socioeconômica de parcela significativa dos(as) estudantes que ingressam na instituição, o que implica na necessidade de implementação de políticas institucionais que garantam a permanência e progresso acadêmico de tais atores sociais.

Em sua *missão*, visa “produzir, sistematizar e difundir conhecimentos filosófico, científico, artístico, cultural e tecnológico, ampliando a formação e as competências do ser humano na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e do avanço da

qualidade de vida” (UNIFESSPA, 2020, p. 50). Em seus *valores*, reafirma a construção de uma sociedade mais justa, com respeito à diversidade étnico-racial presente no contexto amazônico, na busca da consolidação da Unifesspa enquanto instituição de excelência em âmbito local, nacional e internacional (UNIFESSPA, 2020).

#### **4.2. Percepções sobre o PDI da Unifesspa**

Destaca-se que o PDI da Unifesspa mostra-se especialmente preocupado em articular a atuação da universidade junto às demandas locais e regionais dos atores sociais, sobretudo no que se refere à diminuição das desigualdades sociais e raciais, diretamente aprofundadas pelo avanço desordenado de grandes empreendimentos na Amazônia paraense, agronegócio, conflitos agrários etc., que envolvem diretamente as populações indígenas da região, tal como a construção da usina hidrelétrica de Tucuruí-PA, a linha ferroviária que corta a TIMM, bem como os linhões de energia elétrica que situam-se ao longo das comunidades também da TIMM.

O PDI da Unifesspa apresenta alguns objetivos estratégicos elencados para o quadriênio 2020-2024, sendo um total de 11 (onze), abrangendo diversas dimensões do fazer universitário. Eles correspondem às ambições da universidade no período de vigência do PDI. Igualmente, estão ligados à uma cadeia hierárquica, tendo um primeiro objetivo de ordem “geral”, e, por conseguinte, outros que possuem caráter específico. Dito de outra forma, “o 1º objetivo estratégico, de caráter mais geral, por premissa, é articulado à missão e, por conseguinte, a qualquer projeto ou iniciativa a ser desenvolvida. Já os objetivos estratégicos [secundários] são vinculados, eventualmente, a um ou mais temas específicos tratados no PDI” (UNIFESSPA, 2020, p. 56).

Dentre o conjunto geral de objetivos estratégicos elencamos no documento, enfatizamos 3 (três), os quais possuem vistas à promoção da diversidade, inclusão e respeito ao meio ambiente (objetivo 1); ampliação de ações no âmbito da assistência estudantil, promoção e respeito à diversidade, no intuito de contribuir para a permanência dos(as) estudantes (objetivo 6); qualificação de servidores, a fim de fomentar o respeito à diversidade (objetivo 9).

Em nossa leitura, tais objetivos são importantes para possibilitar a construção de um espaço em que de fato possa acontecer um diálogo intercultural e interepistêmico, sobretudo para os(as) estudantes indígenas, tendo em vista que tais aspectos situam-se como os grandes obstáculos para tais atores sociais dentro do ambiente universitário.

Há o enorme desafio de tornar o ambiente acadêmico acolhedor das identidades indígenas. Talvez seja esse aspecto um dos mais desafiadores para as instituições: reconhecer que o direito à educação para esses sujeitos implica acolhê-los em suas diferenças e singularidades, de tal modo que sua presença no campus seja um fator de enriquecimento da vida universitária, do convívio multicultural, do aprendizado de novas relações entre saber e viver, entre herança e tradição, informação e conhecimento (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 10).

Não obstante, sabemos que há certo abismo entre o que está prescrito nos documentos institucionais e a materialização de tais ações, mas assegurar esses aspectos em normativas da universidade é importante para que os processos de implementação dessas garantias sejam mais dinâmicos. Igualmente, não basta que apenas que o PDI da Unifesspa possua tais prerrogativas. É necessário que os diversos setores, pró-reitorias, institutos, faculdades e cursos também estejam alinhados a essas normativas.

Para tanto, o PDI da Unifesspa propõe na perspectiva do Desenvolvimento Acadêmico (DA), no caso dos cursos de graduação, que 100% dos PPC dos cursos já estivessem alinhados ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) até o final de 2020. Até o ano de 2019, de acordo com o documento, cerca de 97,65% dos PPC dos cursos da Unifesspa estavam confluentes com o que versa o PDI. Entretanto, o documento não deixa explícito sobre como a avaliação dos PPC foi realizada para verificação de tal alinhamento, bem como os critérios estabelecidos.

Outra projeção no âmbito do DA era de que até o ano de 2020 o índice de estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas, no que se refere aos critérios de raça/cor atingisse o percentual de 50%, além da garantia da reserva de vagas ofertadas nos processos de seleção para turmas regulares já em 2020. Em 2019, esses índices eram, respectivamente de 30,97% e 40,08% (UNIFESSPA, 2020). Chama a atenção no primeiro objetivo mencionado o PDI utilizar a expressão “atingir o limite da Lei 12.711/2012 (50%) e demais normas publicadas” (UNIFESSPA, 2020, p. 59).

Essa questão chama a atenção pelo fato da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b), não estipular um limite “máximo” de reserva de vagas, mas sim, um percentual mínimo, qual seja, os 50% destacados pelo PDI da Unifesspa. Igualmente, a projeção apontada no documento, em certo sentido, pode contribuir para que Índice de Inclusão Racial (IIR) da região Norte, o segundo mais baixo dentre as IFES brasileiras, caminhe a passos lentos no que concerne à uma melhora de tal índice, como apontam os levantamentos realizados por Freitas et al. (2020; 2021).

Em 2018, o IIR das IFES da região Norte era de 0,43, com reserva de vagas para Pretos Pardos e Indígenas de 32,8% (FREITAS et al., 2020). Em 2019, o IIR subiu para 0,47, com o percentual de vagas para PPI em 36% (FREITAS et al., 2021). Apesar do relativo crescimento

no IIR – que quanto mais próximo de 1, melhor – bem como na reserva de vagas para PPI, nota-se que a ação apontada no PDI da Unifesspa, no intuito de estabelecer a Lei 12.711/2012 a partir de um “limite” pode implicar em uma demora que esse índice seja o mais próximo do ideal.

Também, contrapõe-se, de certo modo, a todo o cenário de diversidade étnico-racial apresentado ao longo do PDI, bem como no próprio processo de inserção da Unifesspa no contexto da Amazônia paraense, sendo o Pará o estado com o maior percentual de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas) do país (76,7%) (PETRUCCELI; SABOIA, 2013) e um percentual de indígenas que representa 4,8% do total desse grupo social no Brasil (IBGE, 2012).

Outro elemento apontado no DA refere-se à elevação dos percentuais de cursos de graduação que possuem componentes curriculares voltados às discussões referentes à EREER e outro sobre gênero e diversidade sexual para, respectivamente, 100% e 80% até o ano de 2024. Essas ações estão/estarão sob a responsabilidade do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade) – o qual será apresentado posteriormente. Até o ano de 2019, o PDI expõe que 83% dos cursos de graduação contemplavam o indicador acerca da EREER e 29% sobre gênero e sexualidade, o que, neste segundo, salienta a necessidade da inserção de componentes curriculares nos cursos da Unifesspa. A título de exemplo, na análise do PPC do curso de Licenciatura em Matemática da IES em destaque, não foram encontradas quaisquer menções – pelo menos, não de maneira explícita – que abordem temática de gênero e sexualidade. No caso da EREER, é mencionada no momento em que é citada a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Embora a inclusão de componentes curriculares seja importante para a discussão de temáticas no campo da interculturalidade, tais como a EREER e diversidade sexual e de gênero, deve-se compreender que não é o fato de ser ter uma disciplina sobre esses aspectos que é suficiente para se esgotar os elementos que a interculturalidade propõe. No caso de estudantes indígenas em cursos de Licenciatura em Matemática, é importante o estabelecimento de um diálogo horizontal entre os conhecimentos e práticas tradicionais e os conhecimentos matemáticos oriundos da academia, de modo a possibilitar um enriquecimento mútuo.

No trabalho de Rolim (2015), por exemplo, os depoimentos dos estudantes indígenas matriculados nos cursos de Matemática da UFRR, abordam a necessidade de reconhecimento por parte da universidade dos estudantes indígenas enquanto sujeitos que possuem uma forma outra de ler e compreender o mundo, para além de uma visão eurocêntrica do que é conhecimento. Isso aponta a necessidade de empreender diálogos interculturais junto a tais sujeitos, pois “sem conhecer o que institui os povos indígenas enquanto diferentes, não há como sustentar o discurso de respeito à diferença” (AGUILERA URQUIZA, 2001, p. 14).

Para que os objetivos estratégicos possam ser consolidados o PDI da Unifesspa apresenta um portfólio que contém os principais projetos estratégicos, os quais alinham-se à Perspectiva da Sociedade (SO), DA e Desenvolvimento Institucional (DI), sendo todos estes vinculados aos objetivos estratégicos do PDI, bem como seus indicadores. No total são elencados 30 (trinta) projetos estratégicos, de naturezas diversas, dentre os quais daremos destaque aos que apresentam aspectos relacionadas às ações afirmativas voltadas para indígenas, ou que de alguma maneira favoreçam a permanência e progresso acadêmico de tais atores sociais. Do mesmo modo, buscar-se-á encontrar possibilidades de contribuição da Educação Matemática para o favorecimento de tais processos.

Um dos projetos estratégicos tem como finalidade atualizar e alinhar os PPC dos cursos de graduação da Unifesspa ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ambicionando que já em 2020 todos os PPC estivessem alinhados ao PPI, além de estipular o prazo máximo até 2024 para tal ação. Entretanto, considerando a análise realizada na presente pesquisa, vê-se que isso não acontece em relação ao PPC do curso de Matemática da Unifesspa, o que mostra que embora o PDI objetive tal alinhamento, com vistas à contemplar todas as suas normativas e orientações, isso ainda não acontece em relação à licenciatura em Matemática.

Sobre as políticas afirmativas, o PDI prevê como projeto estratégico fortalecer ações afirmativas fundamentadas na Lei 12.711, de 2012 (BRASIL, 2012b), objetivando ampliar o acesso à universidade para pessoas oriundas de escolas públicas, pretos e pardos, indígenas e quilombolas, bem como pessoas com deficiência.

Outro projeto estratégico citado no PDI diz respeito ao fortalecimento de ações de assistência, integração estudantil, acessibilidade e promoção do respeito à diversidade, o que inclui os estudantes indígenas. Tal projeto tem a finalidade de garantir processos formativos que favorecem a permanência e progresso acadêmicos dos(as) estudantes, a fim de melhorar as taxas de egressos. Nesse sentido, tal ação se faz demasiadamente importante para os(as) estudantes indígenas, uma vez que as taxas de evasão e de conclusão, bem como de desistência, são preocupantes, o que sugere que tais sejam compreendidas dentro de um caráter imediato.

O rol de projetos estratégicos também salienta a necessidade de se avançar na promoção de respeito às diversidades no âmbito dos componentes curriculares. Para tanto, objetiva-se que até o ano de 2024, todos os cursos da Unifesspa, tenham atividades curriculares que abordem a ERER. Tal objetivo se faz demasiadamente importante, visto que, diferentemente das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003; 2008), não se prevê um enfoque apenas a

determinadas áreas do conhecimento, o que possibilita uma abordagem interdisciplinar e intercultural no âmbito dos 42 cursos de graduação ofertados até o momento pela Unifesspa.

A leitura do PDI da Unifesspa, mostra, até o momento, que as políticas afirmativas estão como uma das principais preocupações da IES, que está amplamente inserida em um contexto de sociodiversidade, o que exige que ações de cunho emancipatório devam ser elaboradas. Para que isso aconteça, é necessário também que se tenha cenário dialógico junto aos atores sociais interessados em tais políticas, como os(as) estudantes indígenas, quilombolas, dentre outros(as).

Um aspecto importante a se destacar no PDI da Unifesspa é que o PPI constitui-se juntamente ao primeiro documento. O PPI diz respeito à forma como a universidade expõe as ações educacionais propostas no âmbito institucional a partir de uma perspectiva pedagógica, de modo a balizar os cursos, projetos e programas realizados junto à universidade.

No caso da Unifesspa, tal documento, logo em seus objetivos, destaca como um de seus objetivos a orientação de ações no campo do ensino, pesquisa e extensão realizadas na instituição, de modo a articularem-se aos saberes tradicionais dos atores sociais presentes na região, o que abre espaço para que conhecimentos dos povos indígenas possam dialogar intercultural e intepistemicamente com os saberes produzidos no âmbito da Unifesspa.

De acordo com o PDI da Unifesspa, acerca do PPI (2020, p. 116), destaca-se que

O principal objetivo deste documento é orientar as ações realizadas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão praticados pela Unifesspa, fundamentadas na formação crítica, ética e de vanguarda daqueles que buscam na educação superior a consolidação de conhecimentos e a ampliação de saberes tradicionais.

Nessa ótica, nota-se que o PPI da Unifesspa abre espaço para uma aproximação entre os diversos saberes produzidos na região pelas populações tradicionais, tentando aproximar-se dessas *epistemes*, bem como seus produtores. Assim, pode-se pensar aspectos da interculturalidade de modo a perpassar as diversas esferas da instituição. No caso dos cursos de graduação, é importante que se tenha isso em vista, dado que historicamente algumas áreas do conhecimento não têm aberto espaço para esses diálogos, como é o caso da Matemática.

Em seus objetivos e princípios para o ensino de graduação, o PPI estabelece novamente preocupação com questões atinentes à diversidade de sujeitos. Embora não faça menção aos estudantes indígenas, entende-se que tais atores sociais, em linhas gerais, também beneficiar-se-ão de, sobretudo no objetivo I (buscar a excelência no ensino, em uma perspectiva de cidadania ativa, inclusão diversidade e respeito) e VI (fortalecimento e ampliação de ações no

campo do acesso e permanência dos estudantes), bem como nos princípios II (respeito à diversidade étnica, biológica e cultural) e III (pluralidade de concepções) (UNIFESSPA, 2020).

Dentre as ações apresentadas no PPI da Unifesspa no que concerne à política de graduação, daremos destaque às que se inserem no campo das ações afirmativas e afins, de modo que favoreçam – também – a inclusão de estudantes indígenas. A primeira dessas políticas apresentadas no PPI da Unifesspa diz respeito à política de reserva de vagas da IES para o SiSU, promulgada pelo Resolução 23 do Consepe, de 3 de novembro de 2014 (UNIFESSPA, 2020).

No edital para seleção de alunos para ingresso em cursos de graduação na Unifesspa no ano de 2022 por meio do SiSU (UNIFESSPA, 2021a), as ações afirmativas adotadas para a reserva de vagas se deu da seguinte forma:

Das vagas ofertadas em cada curso, metade serão destinadas à ampla concorrência e metade serão distribuídas nas seguintes cotas:

I. Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa MEC nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

II. Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

III. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

IV. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

V. Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

VI. Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

VII. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

VIII. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) (UNIFESSPA, 2021, p. 3).

Isso mostra que no que se refere ao rol de ações afirmativas para a reserva de vagas, há uma série de possibilidades de inclusão de grupos sociais historicamente sub-representados nas IES públicas, como é o caso das sociedades indígenas. Além desse conjunto de cotas, o edital supracitado reserva 2 (duas) vagas em cada um dos cursos para Pessoas com Deficiência (PcD), além de uma bonificação que acrescenta 20% na nota final do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para estudantes que tenham cursado, no mínimo, um ano do ensino médio em

escolas que fazem parte da zona de influência dos municípios em que a Unifesspa possui *campus*, abrangendo, além das cidades do sul e sudeste paraense, cidades do estado do Maranhão e Tocantins (UNIFESSPA, 2021a).

Uma ação importante implementada pela Unifesspa para o acesso de indígenas à universidade é a criação de um Processo Seletivo Específico para Indígenas e Quilombos (PSIQ), criado por meio da Resolução Consepe/Unifesspa nº 22, de 13 de novembro de 2014, o qual adiciona 4 (quatro) vagas em todos os cursos de graduação da Unifesspa, sendo, respectivamente, duas para indígenas e outras duas para quilombolas. O processo seletivo do PSIQ ocorrido no ano de 2021 (UNIFESSPA, 2021b), ofertou um total de 164 (cento e sessenta e quatro) vagas para indígenas e quilombolas, distribuídas pelos 42 (quarenta e dois) cursos dos *campi* da Unifesspa.

No PSIQ, o processo seletivo tem as seguintes etapas: produção de uma carta de intenção (em língua portuguesa) e entrevista individual, ambas de caráter eliminatório e classificatório. Na carta, escrita a de próprio punho, os candidatos devem abordar aspectos de suas trajetórias de vida, vivências escolares, justificativa do curso ao qual se candidata, apontando aspectos relativos às suas comunidades, bem como o modo que pretende contribuir junto à após formado. Na etapa de entrevista, avalia-se a “vinculação étnica/política do candidato através da sua história de vida e sua trajetória escolar” (UNIFESSPA, 2021b, p. 6). Além disso, os candidatos indígenas e quilombolas devem apresentar uma declaração de autorreconhecimento étnico, bem como uma declaração de pertencimento étnico e residência, a qual deve ser assinada por três lideranças comunitárias (tradicionalistas ou políticas).

Não obstante, ações para além do acesso devem ser formuladas no âmbito das IES. Nesse sentido, destaca-se que a própria instituição reconhece que não basta apenas ampliar o acesso de atores sociais pertencentes a grupos historicamente marginalizados, os quais por muito tempo tiveram o direito à educação superior negado, como é o caso dos povos indígenas, que chegaram até mesmo a serem dados como sujeitos transitórios, que mais cedo ou mais tarde deixariam de existir devido ao processo de assimilação cultural, integrando-se à sociedade nacional como um só povo (BANIWA, 2019).

De acordo com o PPI da Unifesspa,

Há de se atentar também para ampliação da diversidade de sujeitos nos últimos anos no ensino superior, não somente pela adoção dos princípios republicanos de gestão ou políticas afirmativas, mas ainda como um reflexo de ações inclusivas propostas ou incentivadas no cenário nacional. Essa diversidade exige o reconhecimento de sua legitimidade e importância pela Instituição, o que demanda uma série de ações para consolidar o acesso ao ensino superior, a permanência exitosa e o sucesso na conclusão dos estudos empreendidos (UNIFESSPA, 2020, p. 118).

Nesse sentido, faz-se necessário a implementação de ações efetivas e contínuas que favoreçam não somente o acesso, como é o caso da política de reserva de vagas, ou da criação de processos seletivos específicos – muito embora esse, talvez, em minha leitura, seja um dos pontos de partida para a ampliação da sociodiversidade no contexto universitário. As IES devem conceber as ações afirmativas como políticas amplas, que vislumbrem não somente o acesso, mas também a permanência e o progresso acadêmico.

No caso da Unifesspa, existem, o documento aponta as ações de dois núcleos e um departamento, os quais têm como finalidade desenvolver ações que contribuam para a permanência de estudantes nos cursos de graduação da Unifesspa, os quais são: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (Naia); Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade); e Departamento de Apoio Psicossociopedagógico (Dapsi). Dentre estes, enfatizamos o Nuade, o qual inter-relaciona-se diretamente com o contexto da presente investigação.

Consideramos importante que a universidade, no intuito de elaborar estratégias, projetos e ações no campo das políticas afirmativas, possua um departamento ou setor responsável para tratar de tais questões. A título de exemplo, no levantamento realizado por Silva (2016), até o ano de 2014, apenas 5 (cinco) das 19 (dezenove) IFES da região sudeste possuíam um setor próprio para tratar de questões referentes às ações afirmativas. Este não é o caso da Unifesspa, tendo em vista que em sua organização administrativa possui o Nuade.

Criado em 2018 por meio da Resolução nº 058, de 12 de abril desse mesmo ano, o Nuade é fruto de uma das reivindicações de estudantes, manifestadas no I Seminário de Políticas de Ações Afirmativas e Diversidade da Unifesspa, ocorrido no ano de 2016. É um órgão suplementar, vinculado à Reitoria. Em sua descrição, o Nuade “como um vetor para problematizar a conexão entre as linguagens científicas, valorização da diversidade e impacto social propositivo nesta área da Amazônia Brasileira” (UNIFESSPA, 2020, p. 122). Divide-se em três coordenadorias, a saber: Coordenadoria de Apoio à Diversidade de Gênero e Sexualidade (CADGS); Coordenadoria de Apoio à Diversidade Étnico-Racial (CADER); e Coordenadoria de Apoio à População do Campo (CAPC).

No âmbito do PPI da Unifesspa, o Nuade apresenta um conjunto de 16 (dezesseis) objetivos, dos quais apontam diversas ações a serem realizadas a partir de suas coordenadorias. Dentre esses, destacamos os seguintes:

III. trânsito entre as distintas modalidades científicas vivenciadas na universidade com

a perspectiva cultural e modos de vida de povos indígenas, quilombolas e demais povos do campo, fortalecendo o princípio de que, para além do processo de transmissão do saber, a Universidade e seus regimes de racionalidade possam apreender outras cosmovisões em favor das práticas democráticas interculturais;

IV. oficinas, debates, simpósios e alternativas cabíveis no enfrentamento ao racismo e preconceitos de cunho social, político e religioso;

V. colaboração em demandas de propostas para inovação nos Núcleos Docentes Estruturantes, em diálogo com a comunidade estudantil e assumindo a especificidade ou formas próprias das áreas do conhecimento nas práticas de ações afirmativas;

XI. construção de propostas de interlocução no campo da diversidade e das ações afirmativas entre os espaços demandados da sociedade civil e os espaços universitários;

XII. promoção de permanente diálogo com povos indígenas e populações tradicionais, tais como quilombolas e extrativistas, entre outros (UNIFESSPA, 2020, p. 123).

Entendemos que tais objetivos, articulados a um conjunto de ações pensadas *com* os atores sociais, podem beneficiar estudantes indígenas matriculados nos cursos da Unifesspa, impactando positivamente na própria visão que eles têm da universidade, favorecendo um diálogo intercultural de fato, com seus conflitos, contradições, negociações, a fim de que sejam construídas alternativas viáveis para a permanência a sua permanência e progresso.

Construir propostas no campo das diversidades, tendo a participação dos atores sociais envolvidos, contribuir com proposições de reestruturação dos currículos dos cursos da Unifesspa, em especial, em cursos de formação de professores e professoras (de Matemática), propor ações para o enfrentamento do racismo institucional, estabelecimento de diálogo permanente como povos indígenas e do campo etc. exigem muito mais do que a formulação de objetivos escritos em *peles de papel* (KOPENAWA, 2015). Assim, é necessário que as ações de um núcleo tão potente como o que se propõe a ser o Nuade possam ecoar nas políticas afirmativas para indígenas na Unifesspa a partir de redes de diálogos estabelecidas.

Em se tratando das políticas institucionais sobre a pesquisa, o PPI traz à tona ações ligadas à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (Propit) no que diz respeito à política de ensino de pós-graduação na Unifesspa. Dentre as ações, damos destaque à criação do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena (PPGEEI), ofertado em parceria com a Universidade do Estado do Pará (Uepa), Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). O curso é voltado especificamente para indígenas e tem como objetivo qualificar, em nível de pós-graduação, indígenas que atuam na EEI.

A criação de um curso *stricto sensu* voltado especificamente para indígenas no contexto da Unifesspa, a partir de uma colaboração interinstitucional – o que pode favorecer processos de colaboração intercultural (FERNANDES, 2014) entre as IES do estado do Pará – é demasiadamente importante, uma vez que possibilita a continuidade de estudos para tais atores

sociais, aprofundando suas pesquisas e articulando estas às suas vivências no âmbito da EEI, bem como possibilita uma problematização das bases científicas ocidentais que permeiam o contexto da pós-graduação a partir do olhar do indígena pesquisador (ou pesquisador indígena).

No que se trata das políticas de extensão, o PPI da Unifesspa compreende que as ações voltadas para esse campo devem ter como objetivo, dentre os 8 (oito) objetivos elencados,

- I. articular a extensão com o ensino e a pesquisa no processo formativo dos alunos com base na pluralidade e na diversidade regional e cultural, na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária;
- V. fomentar ações de comunicação social educativa, produzindo e difundindo conteúdos acadêmicos e culturais, articuladas com as demandas da sociedade local e regional, consolidando a Unifesspa como uma universidade intercultural;
- VIII. ampliar o diálogo com as comunidades indígenas, afro-brasileiras, ribeirinhas, urbanas socioeconomicamente vulneráveis e os movimentos sociais (UNIFESSPA, 2020, p. 145).

Dessa forma, entende-se que as ações extensionistas proposta pela instituição devem afirmar o compromisso com os sujeitos que vivem em seu entorno, tais como os 8 (oito) povos indígenas da mesorregião sul e sudeste (ALENCAR, 2018). Assim, no PPI são elencadas os programas, ações e projetos de caráter permanente pela Pro-Reitoria de Extensão (Proex), uma delas é o projeto intitulado *Preservação do Acervo Iara Ferraz*<sup>43</sup>, o qual trata da digitalização e documentação dos materiais doados pela pesquisadora à Unifesspa, constituídos ao longo dos seus mais de 30 anos dedicados à pesquisas junto aos povos indígenas do sudeste paraense, sobretudo da TIMM.

Outras iniciativas são elencadas, tais como o *Programa TV Tapiri*<sup>44</sup>, cujo objetivo é de empreender processos de divulgação científica, bem como a promoção de debates e reflexões acerca de temas importantes, tais como: gênero e sexualidade, diversidades, direitos humanos na Amazônia e culturas. Destaca-se também o *Programa Intercâmbio de Saberes*, o qual tem como intuito a articulação entre saberes tradicionais de povos do campo acerca de práticas agroecológicas, agroflorestais e comercialização de produtos por meio da *Feira dos Povos*. Por último, tem-se o projeto intitulado *Cine Clube Tapiri*, que promove difusão de produções audiovisuais locais e regionais, articuladas à debates em torno dos temas que giram tais produções.

---

<sup>43</sup> Iara Ferraz possui é doutora em antropologia possui vasta experiência na área de etnodesenvolvimento, pesquisando principalmente questões relacionadas à etnicidade, projetos desenvolvimentistas na Amazônia, industrialização e fronteira. Ao longo de 30 anos assessorou povos indígenas e ribeirinhos do sudeste paraense, com vistas ao seu fortalecimento nas relações e negociações junto às grandes empresas que se instalaram na região.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCaRt7SFGNce0lfheaCZulCw>.

Tais ações permanentes de extensão são, a nosso ver, formas de ampliar as políticas afirmativas para além de aspectos relacionados ao ingresso dos(as) estudantes indígenas, tendo em vista que têm o potencial de estabelecerem um diálogo horizontal com as *epistemes* de tais atores sociais, a promoção de valorização e reconhecimento da história e cultura dos povos indígenas do sul e sudeste paraense, além de promover uma polifonia de vozes, por meio de projetos de cunho artístico-cultural.

O PDI da Unifesspa apresenta uma sessão específica para tratar do atendimento às demandas dos estudantes, onde são apresentadas as políticas de assistência e integração estudantil. Tais políticas têm a finalidade acompanhar e favorecer a permanência e o progresso acadêmico dos(as) estudantes da instituição. Tais auxílios apresentam-se, basicamente, a partir de três dimensões: financeira, pedagógica e formativa. Elas têm como público-alvo alunos com deficiência, indígenas, negros, do campo, quilombolas e de outros grupos tradicionais etc.

Sobre as políticas afirmativas de cunho permanente adotadas pela Unifesspa, em especial, as que convergem diretamente com as demandas de estudantes indígenas, ainda no PPI são apresentados programas e projetos de ensino com essa finalidade, os quais são: Programa de Apoio ao Estudante Quilombola (Paequi), Programa de Apoio ao Indígena (Paind); e o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi). Em nossa análise, daremos enfoque nos dois últimos, pois entendemos que estes podem favorecer a permanência de estudantes indígenas, além de apresentarem possibilidades via Educação Matemática para tais processos.

De acordo com o PDI, a política de assistência estudantil da Unifesspa se dá a partir de quatro eixos centrais, a fim de abranger diversas dimensões ao longo dos processos formativos pelos quais os(as) estudantes se inserem ao longo do percurso de formação. Elas têm como objetivos, além de ampliar as políticas de permanência para os(as) estudantes da Unifesspa, “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (UNIFESSPA, 2020, p. 189).

Todas essas políticas são, essencialmente, destinadas à beneficiários de ações afirmativas – estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, egressos de escola pública, pessoas com deficiência etc. – o que inclui também estudantes indígenas. Assim, é importante destacar que no PDI da Unifesspa, nota-se um esforço da IES promover ações que favoreçam a permanência e progresso acadêmico por meio de políticas afirmativas, o que se dá em diferentes vieses.

As ações que visam à permanência de estudantes da Unifesspa se dão a partir de 4 (quatro) eixos, os quais são: I) assistência prioritária: intentam reduzir as desigualdades sociais e raciais, sobretudo no que tange ao aspecto financeiro, a fim de contribuir com a alimentação, moradia, transporte, para que o(a) estudante possa concluir o curso no qual está matriculado(a); II) promoção e prevenção: são ações no âmbito da qualidade de vida e integração estudantil, tais como atividades de lazer, esporte e culturais; III) apoio e acompanhamento: de cunho mais pedagógico, no intuito de contribuir com aspectos psicossociais e acadêmicos visando à permanência de tais atores sociais; e IV) inclusão e cidadania: voltadas para estudantes público-alvo da educação especial, além de abordar aspectos da igualdade étnico racial, diversidade sexual e de gênero etc.

Há uma diversidade de auxílios que são concedidos para estudantes, tais como: auxílio-permanência, moradia, transporte, creche, emergencial e os que são destinados às pessoas com deficiência. Em linhas gerais, todos são oferecidos, tanto para os alunos de cursos na modalidade regular, quanto na modalidade intervalar<sup>45</sup>. Não obstante, o documento aponta que a redução dos investimentos na educação superior vem afetando significativamente a assistência estudantil. Em 2018, um total de 767 alunos foram contemplados por alguma modalidade dos auxílios mencionados. Em 2019, esse número caiu para 596. Além disso, o valor dos auxílios moradia e permanência tiveram seu valor reduzido de R\$ 400,00 para R\$ 300,00, a fim de ampliar o número de bolsas (UNIFESSPA, 2020).

É importante frisar que no PDI da Unifesspa consta um programa de assistência estudantil direcionado especificamente para estudantes indígenas e quilombolas, que é o Programa Bolsa Permanência (PBP), do Ministério da Educação (MEC), o qual foi criado em 2013, por meio da Portaria nº 389 (BRASIL, 2013b), direcionado a estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de IFES, e o valor da bolsa do PBP é de R\$ 900,00.

Essa é uma ação importante para favorecer a permanência de estudantes indígenas na Unifesspa, tendo em vista que o aspecto financeiro é fator preponderante para que tais sociais possam concluir seus cursos, fato que é apontado no trabalho de doutorado de Lisbôa (2019, p. 24), o qual teve como objetivo “evidenciar o papel da língua/linguagem nas práticas sociodiscursivas da universidade, como instituição de materialização das normatividades

---

<sup>45</sup> Os cursos de graduação regulares (também chamados de extensivos) são os realizados nos períodos pares (Exemplo: 2022.2 ou 2022.4) e os cursos Intervalares (ou cursos intensivos) são organizados a partir dos períodos ímpares (Exemplo: 2022.1 ou 2022.3).

hegemônicas do dispositivo colonial, para a permanência de alunos indígenas”, mais especificamente, estudantes das etnias Gavião (*Akrātikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê*).

Em um dos relatos contidos no trabalho dessa autora, um estudante indígena aponta a importância de políticas institucionais que tratem do aspecto financeiro para a (sobre)vivência ao longo do curso, evidenciando as dificuldades que surgem devido à ausência de políticas desse cunho: “no começo que eu estudei, 2016, não tive bolsa, desisti logo no primeiro semestre. Achava, muita dificuldade. Eu ia com o carro dos meus pais, só que eles também precisam dele” (LISBÔA, 2019, p. 127).

Para além do aspecto financeiro, é importante também que as IES discutam ações de permanência e progresso acadêmico para estudantes indígenas voltadas para outras áreas, sobretudo visando aspectos pedagógicos. Para tanto, uma outra política afirmativa voltada para estudantes indígenas na Unifesspa apontada no PDI é o Programa de Apoio ao Indígena (Paind).

Este programa visa contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas desde o seu ingresso na instituição, por meio de ações de ensino que possibilitem espaços de integração que contribuam para a permanência de tais atores sociais, seja pela intervenção de professores e professoras, bem como de outros estudantes de graduação que atuam como apoiadores nos processos de inclusão dos estudantes indígenas no universo.

De acordo com o PDI da Unifesspa, os objetivos centrais do Paind são:

- I. contribuir para o sucesso da política de ações afirmativas da Unifesspa, assegurando melhores condições de permanência, desenvolvimento acadêmico, redução dos índices de evasão, reprovação e baixo desempenho dos alunos indígenas da Universidade;
- II. inserir os estudantes recém-ingressos na Unifesspa à realidade universitária, visando minimizar as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes;
- III. cooperar para a qualificação do ensino de graduação, por meio da participação dos alunos apoiadores em práticas pedagógicas já existentes e do desenvolvimento de novas práticas;
- IV. promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos apoiadores por meio do diálogo intercultural associado à reflexão sobre a diversidade como pertinente à sua formação acadêmica.

Embora seja uma política afirmativa importante, há de se considerar que dado o potencial apresentado pelo Paind no que tange à contribuição na permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas, é necessário também uma reflexão crítica sobre o seu papel no processo de decolonização e interculturalização da própria instituição. Dentre os objetivos apontados acerca do Paind, nota-se que, em certo sentido, voltam-se essencialmente para a melhoria do rendimento de estudantes indígenas, bem como processos de inserção e adaptação destes ao ambiente universitário.

Assim, é preciso cuidado para que um programa tão importante quanto se mostra o Pains não seja pensado em uma lógica da *interculturalidade funcional*, visando “el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (WALSH, 2010, p. 3). Nesse sentido, o Pains funcionaria apenas como *funcional* ao sistema já existente, de modo a “integrar” os(as) estudantes indígenas à universidade, sem questionar as assimetrias culturais e sociais, bem como não questionar as regras desse jogo, “por eso ‘es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente’” (Ibdem).

Bechelany e Alencar (2021), ao refletirem sobre os projetos do Pains realizados junto aos cursos do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Unifesspa, destacam justamente os horizontes possíveis por meio de tal Programa, além de problematizarem a centralidade do Pains nas performances dos estudantes indígenas.

Segundo o pesquisador e a pesquisadora:

A experiência do PAINS evidenciou a necessidade de se superar a visão da diferença como problema e passarmos a compreendê-la como oportunidade de constituição de uma universidade efetivamente amazônica, plural e que, pelo diálogo com as epistemologias indígenas, possa desenvolver tecnologias e elaboração de políticas públicas para um desenvolvimento regional que se efetiva sem reproduzir as violências sobre os territórios e modos de ser-existir dos povos tradicionais, um modelo ecológico de desenvolvimento regional que só se torna possível com a interculturalização da universidade e de seus currículos (BECHELANY; ALENCAR, 2021, p. 142).

Acerca das possibilidades de engajamento da Educação Matemática na promoção de ações afirmativas (SILVA, 2016), o PDI da Unifesspa apresenta um programa que pode possibilitar tal aspecto, qual seja, o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi). Este programa busca auxiliar os estudantes ingressantes matriculados nos primeiros semestres dos cursos de graduação da Unifesspa, bem como os que já possuem reprovação referentes às disciplinas tidas como "básicas" nos componentes curriculares desses cursos.

O objetivo central do Padi é

Ampliar o atendimento aos alunos ingressantes proporcionando-lhes suporte no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação, com ações que contemplem as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, Informática e Metodologia Científica, entre outras (UNIFESSPA, 2020, p. 197).

Uma outra ação importante acerca da permanência para estudantes apontadas pelo PDI da Unifesspa, é o Programa de Acompanhamento Psicológico Estudantil (Papse), que tem a finalidade de prestar apoio psicológico a estudantes de todos os cursos da Unifesspa, seja de

graduação ou pós-graduação, com vistas à contribuição na redução de evasão e/ou retenção dos alunos, em decorrência de problemas de cunho psicológico e psicopedagógicos.

Embora não seja direcionado especificamente para estudantes indígenas, - o que, em nossa leitura poderia ser implementado, visto que tais atores sociais, ao ingressarem na universidades sofrem os efeitos de diversos processos, tanto os que estão relacionados à própria vivência em outro espaço (a academia), totalmente distinto do seu cotidiano, como também, processos de discriminação, preconceitos e o racismo estrutural presentes em nossa sociedade, e que, na universidade, ainda reverbera um sem número desses processos, desde às relações com estudantes não indígenas, professores, como também o não reconhecimento de seus modos de ser e estar no mundo.

No PDI da Unifesspa também consta o Programa do Acompanhamento de Egressos (PAE), que tem como elementos balizadores 8 (oito) objetivos específicos, que têm com finalidades identificar a percepção dos egressos, situação ocupacional, conseguir subsídios para a avaliação dos cursos etc. Esses objetivos são alicerçados a 4 (quatro) princípios, a saber: I. valorização profissional; II. continuidade do ensino; III. avaliação do profissional formado e autoavaliação; e IV. o trabalho como princípio educativo (UNIFESSPA, 2020).

Embora o PAE não mencione uma ação específica para abordar aspectos voltados para a dimensão pós- formação a grupos culturais diferenciados, tais como estudantes indígenas, considera-se importante a realização de ações desse cunho. Pensar tais políticas junto a outros departamentos, como, por exemplo, o Nuade seria pertinente, a fim de produzir subsídios acerca dos processos formativos pelos quais esses atores sociais vivenciaram. Nesse sentido, o próprio documento aponta a necessidade de tais processos serem pensados junto a outros setores da universidade (inicialmente, tal ação é de responsabilidade da Proeg), bem como a ampliação do debate acerca da institucionalização de políticas visando o acompanhamento de egressos.

Em suma, pode-se notar que a Unifesspa busca empreender esforços significativos para a democratização do acesso à educação universitária no contexto da Amazônia paraense, criando políticas de reservas de vagas a partir de uma gama de critérios socioeconômicos e raciais, além da própria bonificação de 20% para estudantes que cursaram pelo menos um ano do ensino médio em escolas públicas nas cidades que fazem parte da região de influência dos *campi* da Unifesspa.

Além disso, no caso dos estudantes indígenas, os quais fazem parte do universo de interesse da presente pesquisa, há também a criação do PSIQ, o qual adiciona duas vagas para indígenas nos 42 cursos ofertados pela Unifesspa até o momento, o que mostra que a instituição

reconhece a importância do acesso de tais atores sociais na presente instituição. Dessa forma, as políticas de acesso da presente IES caminham no sentido de tornar o espaço universitário heterogêneo, fazendo com que esta possa se tornar uma *pluriversidade* (SANTOS, 2020b).

Sobre as ações de permanência e progresso acadêmico, consideramos que a criação do Nuade – fruto das reivindicações dos estudantes, especialmente, indígenas e quilombolas – seja um importante espaço para que questões relacionadas aos estudantes indígenas na Unifesspa. Sobre o Núcleo supracitado, Lisbôa (2019) aponta que este, segundo os estudantes indígenas entrevistados em sua pesquisa, o concebem como um “local de referência”, no qual podem direcionar-se para o atendimento de suas demandas.

De acordo com a pesquisadora,

Considerando o Nuade como principal ação política-institucional tomada pela universidade para com esses sujeitos, entendendo que se espera do Nuade, como uma experiência concreta de colaboração intercultural entre a instituição e os movimentos ligados aos povos indígenas, a busca por prestação de serviço e resolução de problemas pedagógicos, administrativos e culturais em decorrência da permanência desses sujeitos na universidade (LISBÔA, 2019, p. 153).

Desse modo, o Nuade tem um demasiado potencial de contribuição nos processos de decolonização da Unifesspa, considerando o seu *status* institucional, bem como a possibilidade de diálogo intercultural junto aos estudantes e povos indígenas da região sul e sudeste do Pará, de modo a somarem forças na luta dos povos indígenas para que seus modos de ler e interpretar o mundo, isto é, seus saberes e fazeres, também ocupem lugar no âmbito universitário, de modo a traçar uma linha horizontal entre os saberes tradicionais e científicos, cruzando, ou melhor, apagando, a linha (visível e invisível) abissal existente atual e historicamente.

Nesse contexto, é importante que as políticas de permanência da Unifesspa sejam implementadas e ampliadas sob o princípio de um diálogo intercultural, negociando, refletindo e resolvendo os conflitos que surgem pois a interculturalidade não se dá a partir de um diálogo harmonioso (REPETTO, 2012), mas é partir da dialogicidade que se consegue superar os processos de colonialidade existentes no contexto universitário, os quais implicam na evasão de estudantes (indígenas), negação de suas *epistemes*, bem como em diversos outros processos de violência estrutural.

### 4.3. Estudantes indígenas na/da Unifesspa

Entre os anos de 2013 a 2020, ingressaram 189 (cento e oitenta e nove) indígenas nos cursos da Unifesspa. A grande maioria desses discentes são naturais<sup>46</sup> dos estados do Pará (76,2%), seguidos pelos estados do Tocantins (10%), Maranhão (9,5%), Goiás (2,6%), Mato Grosso (0,5%), Amazonas (0,5%), distribuídos em mais de 38 cidades entre os estados citados, porém concentrando-se majoritariamente nas cidades de Marabá (35,4%), Bom Jesus do Tocantins (11,6%) e Parauapebas (10,6%). No que tange ao sexo (enquanto categoria biológica), nota-se que a maioria dos estudantes indígenas ingressantes no recorte temporal analisado são do sexo masculino (111, ou 58,7%), ao passo que discentes indígenas do sexo feminino representam 41,3% (no total, 78).

O Gráfico 29 apresenta a distribuição percentual de discentes indígenas nos cursos da Unifesspa de 2013 a 2019, de acordo as áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>47</sup>

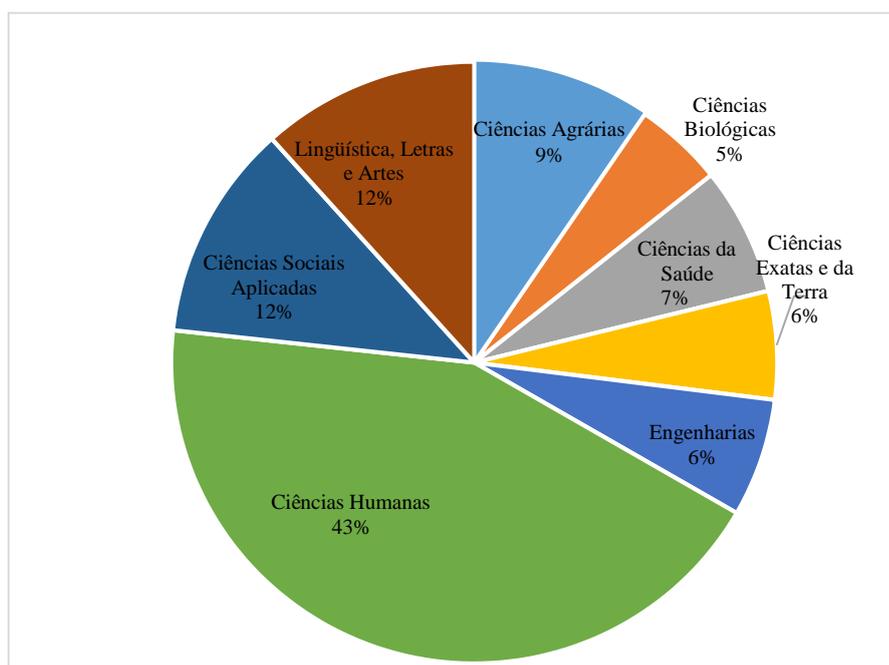


Gráfico 29 – Distribuição de discentes indígenas nos cursos da Unifesspa de 2013 a 2020, de acordo com a área do conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa. 2021.

<sup>46</sup> Referimo-nos aos locais de nascimento de tais sujeitos, tal como consta em seus registros acadêmicos, e não às regiões em que os discentes moravam/moram ou viviam/vivem.

<sup>47</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em: 25 maio 2021.

Percebe-se que a distribuição dos discentes indígenas abrange diversas áreas, desde as Ciências Humanas, até as Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas. Para termos um panorama dos cursos em que os estudantes indígenas ingressaram no recorte temporal 2013-2020, a Tabela 2 exibe a distribuição dos cursos nos quais os estudantes indígenas se matricularam. Destaca-se que dos 42 (quarenta e dois) cursos atualmente ofertados pela Unifesspa, os discentes indígenas se matricularam em 32 (trinta e dois), evidenciando que o leque formativo de tais atores sociais vem tornando-se cada vez mais diversificado.

**Tabela 2** – Distribuição de ingresso de estudantes indígenas (2013-2020).

<b>Curso</b>	<b>Alunos</b>
Administração	4
<b>Agronomia</b>	<b>15</b>
Artes Visuais	7
Ciências Biológicas	9
Ciências Econômicas	5
Ciências Naturais	3
Ciências Sociais	2
Ciências Sociais - Bacharelado	5
Ciências Sociais - Licenciatura	6
<b>Direito</b>	<b>13</b>
<b>Educação do Campo</b>	<b>18</b>
Engenharia Civil	3
Engenharia da Computação	1
Engenharia de Materiais	1
Engenharia de Minas e Meio Ambiente	3
Engenharia Elétrica	1
Engenharia Mecânica	2
Engenharia Química	1
Geografia - Bacharelado	7
Geografia - Licenciatura	9
Geologia	2
História - Licenciatura	11
Letras – Inglês	1
<b>Letras - Português</b>	<b>14</b>
Matemática – Licenciatura	4
Medicina Veterinária	2
<b>Pedagogia</b>	<b>16</b>
Psicologia	8
Química	1
<b>Saúde Coletiva</b>	<b>13</b>

Sistemas de Informação	1
Zootecnia	1
<b>Total</b>	<b>189</b>

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

É interessante destacar que os 6 (seis) cursos com maiores quantitativos de estudantes indígenas no período analisado indicam áreas estratégicas para articulação junto às agendas de lutas dos povos indígenas, a saber: Educação do Campo (18), Pedagogia (16) e Letras – Português (14) (formação de professores); Agronomia (15) (manejo de ecossistemas e ambiente biofísico); Direito (garantia e efetivação de direitos); Saúde Coletiva (saúde indígena). Também merece destaque o número de indígenas ingressantes no curso de Geografia, que somando as duas modalidades – licenciatura e bacharelado – chegam a um total de 16 (dezesseis). Tal formação pode vir a contribuir com as questões envolvendo as noções de território e territorialidade, bem como em aspectos importantes dos modos de *ser* e *(con)viver* dos povos indígenas.

O Gráfico 30, apresenta os índices em relação aos estudantes indígenas que ingressaram na Unifesspa entre os anos de 2013 a 2020, de acordo com a situação de matrícula (se cadastrada, ativa, trancada, em vias de conclusão (formando), ou concluído). Os dados foram disponibilizados pelo Centro de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) da Unifesspa.

Dos 189 (cento e oitenta e nove) indígenas que ingressaram na Unifesspa, apenas 7 (sete) conseguiram concluir a graduação, o que representa apenas 3,7% do total de estudantes. No que diz respeito à evasão, durante o período supracitado, 51 (cinquenta e um) discentes indígenas tiveram suas matrículas canceladas, o que representa 27% do total de indígenas no período.

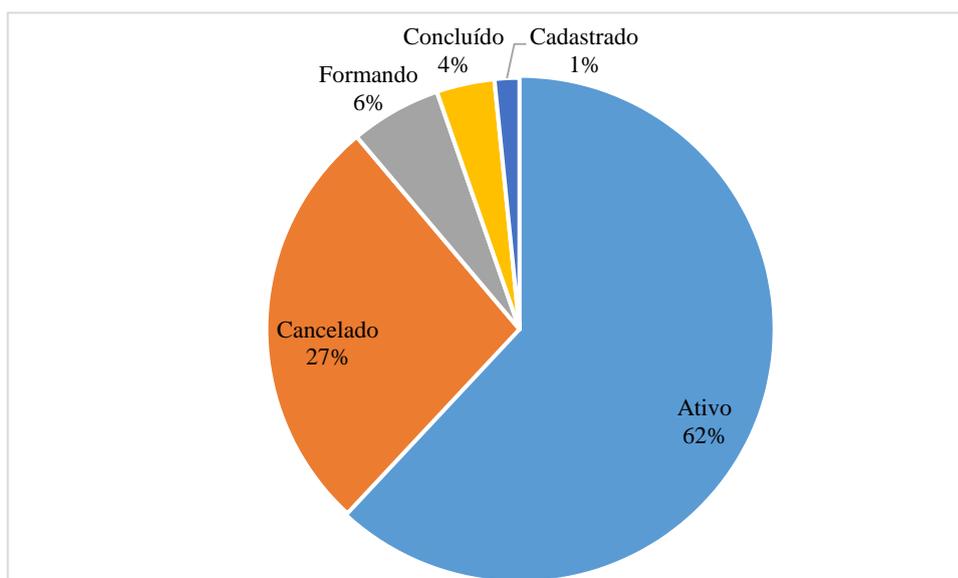


Gráfico 30 – Índices de estudantes indígenas da Unifesspa, de acordo com vínculos (2013-2020).  
Fonte: Dados da pesquisa. 2021.

Não há como negar que o número de estudantes indígenas com a matrícula cancelada durante o período 2013-2020, em que quase um terço dos ingressantes no período perderam seus vínculos institucionais com os cursos nos quais haviam se matriculado inicialmente chama a atenção e merece total preocupação.

No ano de 2018, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) realizou a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação nas IFES (ANDIFES, 2018). Essa pesquisa objetivou fazer um levantamento de informações acerca do perfil dos estudantes matriculados nas IFES, “mais precisamente sobre perfil básico, moradia, origem familiar, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, atividades culturais, saúde e qualidade de vida e, finalmente, dificuldades estudantis e emocionais” (ANDIFES, 2018, p. 9).

Dentre os vários elementos da pesquisa, chama a seção que trata das dificuldades para estudar apontadas pelos discentes e de como fatores como violência, intolerância, discriminação e preconceito influenciam no rendimento acadêmico e permanência destes. Por exemplo, das dificuldades estudantis que impactam no desempenho acadêmico dos participantes da pesquisa, os estudantes apontaram adversidades das mais diversas ordens (ANDIFES, 2018).

Todavia, para as reflexões da presente pesquisa consideramos as motivações referentes às *discriminações e preconceitos* (4,6%), *dificuldades de acesso a materiais* (8,6%), *relação professor(a)-estudante* (12,%) e *dificuldades financeiras* (24,7%). Em todas essas dificuldades

apontadas, o maior percentual de estudantes com base no critério cor/raça a relatar tais aspectos referem-se aos estudantes indígenas.

Tais índices apontam para uma reflexão acerca do papel que Universidade vem desempenhando – ou deixando de desempenhar –, corroborando a necessidade de políticas de afirmativas que se expandam para além da dimensão do acesso, uma vez que após o ingresso, questões das mais diversas ordens permeiam a vida acadêmica do discente indígena. Tais dificuldades de permanência e progresso acadêmico apontados por tais atores sociais na pesquisa da ANDIFES (2018) evidenciam que ainda há muitos resquícios da herança colonial, ainda muito presente no ambiente universitário.

Grande parte das dificuldades apontadas pelos discentes indígenas na pesquisa supracitada convergem com os relatos dos discentes indígenas apresentados no ano de 2016, por meio do relatório de uma pesquisa diagnóstico que a Unifesspa realizou, por meio do *Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade: Indígenas e quilombolas na Unifesspa*, no intuito de compreender as demandas e necessidades de estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram na instituição durante o período de 2010 (quando ainda era UFPA) a 2016 (UNIFESSPA, 2016). Tal documento contém informações como: sexo, faixa etária, estado civil, etnia, forma de ingresso, cursos escolhidos, entre outras. Além disso, foram realizadas entrevistas com vistas a abordar aspectos concernentes aos percursos desses sujeitos na educação básica, relação com a família e a comunidade das quais são oriundos, bem como sua relação com a universidade (Idem).

Na pesquisa diagnóstico supracitada, há também diversos relatos sobre situações de preconceito, exclusão dos/nos grupos para realização de trabalhos, comentários discriminatórios, dificuldades de serem aceitos nos grupos sociais, distanciamento dos docentes, superficialidade (ou ausência) no tratamento de temáticas envolvendo os povos indígenas, dificuldades financeiras etc. (UNIFESSPA, 2016).

Algumas situações apontadas pelos indígenas surgem antes mesmo destes terem acesso à universidade, ainda no processo seletivo. Sobre o processo seletivo, um dos discentes indígenas relatou que este

Deixou a desejar muitas coisas, pelo menos pra gente que não tem clareza, porque as primeiras entrevistas que teve foi assim: a mesma pergunta que faziam pra mim não era a que faziam pro outro. Então a gente acabou pensando que as pessoas que iam entrevistar, não traziam um rol de perguntas pré-elaboradas pra perguntar as mesmas perguntas pra todos. Aquele que responder de forma mais segura, mais coesa deveria alcançar a nota, tanto é que teve aluno que tirou nota zero na entrevista. (JS, 2016, apud UNIFESSPA, 2016, p. 51).

Outro discente indígena relatou a experiência do processo seletivo para ingresso na universidade como uma das piores experiências já vivenciadas por ele: “achei a forma de entrevista assim... discriminatória. Eu saí daquela sala, depois que tive a entrevista, a pior pessoa possível. Porque eu achei as perguntas humilhante. Eu estava me sentindo como se eu estivesse sentada diante de um delegado” (SA, 2016, apud UNIFESSPA, 2016, p. 51).

Considera-se que o alto índice de evasão pelos estudantes indígenas, evidenciado pelo percentual de quase 30% está em parte relacionado ao processo de remarcação da linha abissal, tornando o estudante indígena (que embora tenha “cruzado” a linha, pelo menos fisicamente, ainda é visto como o “outro” *anthropos* e não o “outro” *humanitas* (SANTOS, 2009; MIGNOLO, 2017), isto é, um corpo indesejado no espaço acadêmico, desconsiderando suas *epistemes*, suas cosmovisões, suas línguas, suas tradições, suas culturas etc.

Assim, nota-se que

A percepção de que sujeitos outros ocupam espaços antes reservados somente a um determinado perfil faz com que os preconceitos sejam evidenciados por atitudes que buscam desumanizar os que ousaram ultrapassar a barreira invisível existente entre os que acreditam que tem direito a ocupar os lugares de saber e poder, em oposição aos pertencentes a segmentos antes desprivilegiados de poder, e que nas universidades os saberes ancestrais que os acompanham evidenciam que há outras formas de produzir e socializa-los (NASCIMENTO et al., 2020, p. 127).

A título de uma breve comparação, o Gráfico 31 apresenta os percentuais dos estudantes não indígenas da Unifesspa, com base no critério cor/raça (negros, amarelos e não informados), a fim de verificar a situação de matrícula de tais atores sociais.

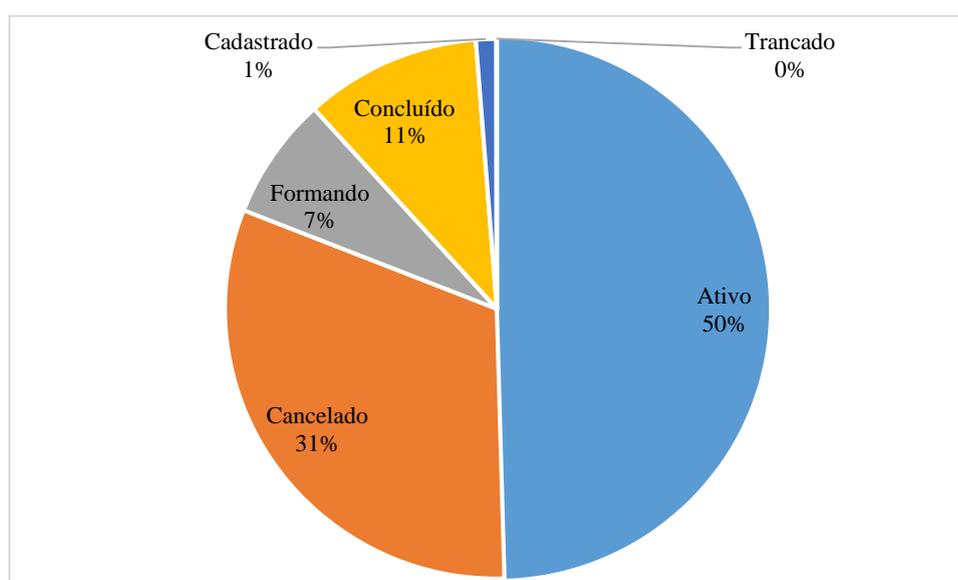


Gráfico 31 – Situação de estudantes da Unifesspa (2013-2020).

Fonte: Dados da pesquisa. 2021.

Ao realizarmos uma análise no universo de estudantes indígenas de Licenciatura em Matemática, identificou-se que os 4 (quatro) estudantes ingressaram na Unifesspa por meio do PSIQ nos anos de 2015 (1), 2019 (1) e 2020 (2). Dentre estes, até o ano de 2020, 1 (um) estudante já havia cancelado a sua matrícula, ao passo que os demais (3) ainda constavam com suas matrículas ativas.

A seção em destaque buscou apresentar um panorama acerca das taxas de matrícula, evasão, abandono e conclusão de estudantes indígenas da Unifesspa. A partir de dados disponibilizados pelo Centro de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) da Unifesspa, foram sistematizados tais índices, os quais referem-se ao período 2013-2020. Consideramos que a partir dos elementos apresentados acerca da situação acadêmica dos(as) estudantes indígenas pode-se notar a importância acerca da ampliação de políticas afirmativas para estudantes indígenas na Unifesspa.

Considerando a presença de tais atores sociais no sul e sudeste paraense em um curso de Licenciatura em Matemática e tendo em vista a importância da construção de currículos pautados na perspectiva da interculturalidade crítica, sobretudo por se tratar de uma IES que apesar de nova, vem realizando ações no sentido de garantir o acesso, permanência e progresso de estudantes indígenas, faz-se pertinente voltar os olhares para o projeto pedagógico do curso de Matemática da Unifesspa, isto é, seu PPC, no intuito de interpretar os elementos que se fazem presentes – ou ausentes – neste documento, a fim de sugerir e propor possíveis diálogos interculturais, bem como compreender algumas causas do não-diálogo (TUBINO, 2005).

## 5. UM OLHAR PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIFESSPA

Inicialmente, faz-se importante mencionar que o curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa surge no contexto da então UFPA, a qual, posteriormente tornou-se a IES supracitada. Nesse sentido, não há como desvincular o histórico de criação do curso de Matemática da própria conjuntura de criação da UFPA.

O curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, do *campus* Belém constitui-se, inicialmente, a partir da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, no dia 04 de maio de 1954, tendo um desenvolvimento mais intenso do curso a partir da década de 1960, por meio do Núcleo de Física e Matemática da UFPA. Tal desenvolvimento foi ocasionado devido ao grande número de professores que cursaram pós-graduação no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), bem como na Universidade de São Paulo (USP). Finalizando seus estudos em tais instituições, retornaram à Belém para ministrar aulas no curso de Licenciatura Plena em Matemática (FAMAT, 2013).

No que tange ao campus universitário da cidade de Marabá, as atividades acadêmicas da UFPA começam a ser realizadas a partir do ano de 1987, por meio da resolução nº 1404/86, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a qual aprovou a proposta de interiorização da UFPA no sudeste paraense, bem como no oeste do estado, além da região metropolitana de Belém. Tal projeto contemplou as cidades de Abaetetuba, Altamira, Cametá, Castanhal e Santarém, nas quais foram criados *campi* universitários (FAMAT, 2013).

No caso da cidade de Marabá, foram instituídos, *a priori*, os cursos de Licenciatura Plena em História, Letras (com habilitação em Língua Portuguesa), Matemática, Geografia e Pedagogia. Em um primeiro momento, todos esses cursos funcionam na modalidade intensiva, nos períodos em que se davam o recesso escolar, a saber de janeiro a março e de julho a agosto. As aulas eram ministradas por professores lotados no campus do Guamá, que fica em Belém. Sendo cursos, os professores se deslocavam para a cidade de Marabá, ministravam as disciplinas e retornavam para a capital do estado.

A partir do início da década de 1990, foram criados os cursos de Letras e Matemática na modalidade extensiva, os quais tinham como professores e professoras aqueles contratados por meio de um convênio realizado entre UFPA, Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP). Tais cursos eram regidos a partir dos mesmos regulamentos e projetos pedagógicos que os localizados em *campi* da sede.

Em 2000, o campus universitário de Marabá tem, por meio da Resolução nº 1111/00, do Conselho Superior de Administração (CONSAD) sua autonomia aprovada. A partir desse marco, em 2007, o curso de Licenciatura em Matemática, da Faculdade de Matemática (FAMAT), do *campus* de Marabá, sugere uma proposta pedagógica para a sua reformulação curricular, a qual foi aprovada por meio da Resolução nº 3546/07 do CONSEPE.

Atualmente, o curso<sup>48</sup> de Licenciatura em Matemática da Unifesspa faz parte do Instituto de Ciências Exatas (ICE), da Faculdade de Matemática (FAMAT) e oferta 40 vagas anuais na modalidade presencial, por meio do SiSU, além de duas vagas adicionais para indígenas e duas para quilombolas – chegando ao total de 44 (quarenta e quatro) vagas – as quais podem ser nos turnos matutino, vespertino e/ou noturno. Possui duração mínima de 4 (quatro) anos e máxima de 6 (seis) anos, com carga horária total de 2.992 (duas mil novecentos e noventa e duas) horas.

A organização curricular do curso está estruturada a partir de 3 (três) Núcleos, mais o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os quais são: 1) Núcleo Comum: onde situam-se essencialmente as disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da Matemática. O Núcleo dispõe de uma carga horária total de 1.462<sup>49</sup> horas, distribuídas em 22 (vinte e duas) disciplinas; 2) Núcleo Profissional, no qual localizam-se as disciplinas de cunho pedagógico, bem como as que abordam aspectos gerais da educação. É constituído de 16 (dezesseis) disciplinas, com carga horária de 884 horas. 3) Núcleo de Estágio e Atividades Complementares: esse núcleo volta-se para aspectos relacionados aos estágios supervisionados, além das atividades complementares individuais (disciplinas optativas e Atividades Acadêmico Científico Culturais – AACC). O Núcleo possui uma carga horária de 612 horas, as quais distribuem-se em 408 horas destinadas aos estágios supervisionados e 204 horas para as AACC e disciplinas optativas. Soma-se a isso a carga horária destinada ao TCC, que é de 34 horas.

Quanto à distribuição das disciplinas (Tabela 3), sua dimensão e carga horária, estas estão divididas da seguinte forma: as disciplinas de conhecimentos específicos, ou seja, relacionadas à Matemática Pura, somam um total de 18 (dezoito), correspondendo a uma carga horária de 1.190 (um mil cento e noventa) horas, o que, em termos percentuais, representa 39,8% da carga horária do curso; as disciplinas pedagógicas representam o total de 20 (vinte),

---

<sup>48</sup> Aqui, referimo-nos apenas ao curso de licenciatura em Matemática regular do *campus* sede, localizado na cidade de Marabá-PA, uma vez que a Unifesspa oferta vagas para o curso de Licenciatura em Matemática em outros *campi*, bem como por meio de outros tipos de processos seletivos.

<sup>49</sup> Embora o PPC do curso de Licenciatura em Matemática mencione a carga horária total do curso sendo de 3.196 horas, ao serem somadas, o total de horas chega apenas ao quantitativo de 2.992 horas, o que salienta ainda mais a necessidade de revisão e atualização de tal documento pedagógico.

com carga horária de 1.156 (um mil cento e cinquenta e seis) horas, representando 38,6% do total geral de horas; as disciplinas de estágio referem-se a 4 (quatro), com carga horária de 408 (quatrocentos e oito) horas, representando 13,6% em relação ao total de horas do curso; As disciplinas de TCC, Atividades Complementares (o que inclui as disciplinas optativas e AACC) representam uma carga horária de 238 (duzentas e trinta e oito) horas, o que equivale a 7,9% do total.

**Tabela 3** – Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa. (continua)

Núcleo	Área (dimensão)	Atividade Curricular	Carga Horária
Comum (1.492 h)	Cálculo Diferencial e Integral (391 h)	Cálculo I	68 h
		Cálculo II	68 h
		Cálculo III	68 h
		Cálculo IV	68 h
		Cálculo Numérico	68 h
		Equações Diferenciais Ordinárias	51 h
	Álgebra Linear (68 h)	Álgebra Linear	68 h
	Fundamentos de Análise	Fundamentos de Análise Real	68 h
	Fundamentos de Álgebra (272 h)	Lógica Matemática	68 h
		Fundamentos De Álgebra I	68 h
		Fundamentos de Álgebra II	68h
		Teoria dos Números	68 h
	Fundamentos de Geometria (119 h)	Fundamentos de Geometria Plana	68 h
		Fundamentos de Geometria Espacial	51 h
	Geometria Analítica (68 h)	Geometria Analítica	68 h
	Educação Básica (204 h)	Matemática Básica I	68 h
		Matemática Básica II	68 h
		Matemática Financeira	68 h
	Educação Matemática (272 h)	História e Filosofia da Matemática	68 h
		Metodologia do Ensino da Matemática	68 h
Educação Matemática		68 h	
Informática no Ensino de Matemática		68 h	
Total do Núcleo			1.492 h
Profissional (884 h)	Fundamentos para a Docência na Educação Básica (476 h)	Fundamentos da Educação	68 h
		Leitura e Produção Textual	68 h
		Inglês Instrumental	51 h
		Psicologia da Aprendizagem	68 h
		Metodologia do Trabalho Científico	51 h
		Didática	68 h

		Tópicos de Educação Especial	51 h
		Libras	51 h
	Prática Pedagógica (408 h)	Prática Pedagógica em Matemática I	51 h
		Prática Pedagógica em Matemática II	51 h
		Prática Pedagógica em Matemática III	51 h
		Prática Pedagógica em Matemática IV	51 h
		Prática Pedagógica em Matemática V	51 h
		Prática Pedagógica em Matemática VI	51 h
		Prática Pedagógica em Matemática VII	51 h
		Prática Pedagógica em Matemática VIII	51 h
Total do Núcleo			884 h
Estágio e atividades complementares (612 h)	Estágio supervisionado (408 h)	Estágio I	102 h
		Estágio II	102 h
		Estágio III	102 h
		Estágio IV	102 h
	Atividades complementares (204 h)	Atividades Acadêmico Científico Culturais – AACC	102 h
Disciplinas Optativas		102 h	
Total do Núcleo			612 h
Trabalho de Conclusão de Curso (34h)	TCC (34 h)	Trabalho de Conclusão de Curso	34 h
Total do Núcleo			34 h

Fonte: FAMAT, 2013, p. 41.

Em linhas gerais, destaca-se que o PPC do curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa possui relativo equilíbrio entre as disciplinas obrigatórias de Matemática Pura e as de cunho pedagógico, tendo em vista que estas se fazem importantes para a formação do(a) Educador(a) Matemático(a). Rolim (2015), ao fazer tal levantamento a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática da UFRR identificou o oposto disso. O autor constatou “uma ênfase em conteúdos de Matemática no curso de Licenciatura em detrimento da formação pedagógica, o que evidencia uma concepção de que, para se ensinar Matemática, basta conhecer seu conteúdo” (ROLIM, 2015, p. 114).

### 5.1. O currículo do curso de Matemática da Unifesspa: entre o ideal e o possível

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar  
Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.  
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.*

*Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!*  
*Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.*  
*Paulo Freire.*

No intuito de responder à questão *suleadora* da pesquisa em destaque, qual seja: *de que modo a Educação Matemática pode colaborar para a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas que ingressam por meio de ações afirmativas no curso de Matemática da Unifesspa?* a leitura do PPC do curso de Licenciatura em Matemática da IES supracitada torna-se imprescindível, pois a partir de sua apreciação pode-se visualizar suas possibilidades interculturais, as quais podem favorecer a permanência e progresso acadêmico de tais atores sociais. Do mesmo modo, tal leitura possibilita (re)pensar aspectos que possam emitir um efeito contrário, contribuindo para a desistência e evasão de estudantes indígenas, ao passo de tornarem ainda mais visíveis as linhas abissais (SANTOS, 2009).

Para tanto, é necessário apreciar tal documento a partir de um olhar que aponte não somente suas lacunas, mas que por meio de tais fissuras e rachaduras, possam haver sementeiras (WALSH, 2017), pois embora seja demasiadamente necessário o processo de decolonização dos cursos superiores, estamos realizando uma problematização a partir de um curso que tem suas epistemologias pautadas em conhecimentos eurocêntricos, os quais excluem outros modos de pensar e compreender o mundo.

Nesse sentido, embora os efeitos das colonialidades sejam/estejam reverberados nesses espaços (tal como na Matemática) não podemos apenas aceita-los, mas sim, contrapô-los a partir das possibilidades que o mesmo apresenta. Numa perspectiva freireana, devemos empreender uma pedagogia da esperança, do verbo *esperançar* (FREIRE, 1992), para que possamos realizar reflexões, proposições e mudanças que nos levem a pensar pedagogias *outras*.

Inicialmente, destaca-se que o PPC do curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa ainda é o mesmo da época em que a instituição não existia, sendo ainda UFPA. Nessa lógica, nota-se a necessidade de se construir uma proposta de reformulação curricular do curso em destaque, não somente devido à mudança institucional, uma vez que agora, tal documento deve estar em consonância com o PDI da própria Unifesspa.

Igualmente, cabe destacar que a defasagem do documento se dá não apenas em relação à própria criação da Unifesspa, mas também, no que se refere às políticas curriculares para a formação de professores para a educação básica, não levando em consideração, por exemplo, a

Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Comissão Permanente (CP) nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior para cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda graduação, bem como as suas consequentes alterações realizadas.

Em 2017, a Resolução nº 2, de 2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), a qual trata das DCN para a formação inicial de professores para a educação básica, bem como implementa a Base Nacional Comum para a formação de professores para a educação básica (a chamada “BNC-Formação”<sup>50</sup>). Nesse contexto, nota-se que o PPC do curso de Matemática da Unifesspa, o qual ainda é composto pelas normativas da então UFPA, não está condizente com as discussões realizadas no âmbito da política nacional de professores e professoras para a educação básica.

Na contextualização sócio-histórica da região sul e sudeste do Pará, destacamos que o PPC do curso de Matemática da Unifesspa não realiza menções que evidenciem os conflitos envolvendo populações tradicionais, tais como os povos indígenas, povos do campo, quilombolas, extrativistas etc. junto a fazendeiros, madeireiros, pecuaristas, além dos projetos desenvolvimentistas implantados na região.

Em outras palavras, sugere-se que a ausência de tais elementos, ao contextualizar historicamente o *locus* em que o curso de Matemática está inserido, pode ser interpretada de modo a invisibilizar os conflitos sociais na região. Nesse aspecto, em nossa leitura, considerando o contexto em que a Unifesspa, bem como o curso de Licenciatura em Matemática estão inseridos, tal problematização se faz necessária, uma vez que a própria implementação da universidade no sul e sudeste paraense se dá na relação – seja em diálogo, ou em conflito – com os atores sociais desse contexto.

Na seção intitulada “História do curso no Brasil”, notou-se a ausência de uma maior problematização acerca da Matemática, bem como dos processos que ela ocasionou ou contribuiu, visto que para além de sua utilização na sobrevivência e no cotidiano de diversos grupos culturais, ela também tornou-se um importante meio para a consolidação dos processos de colonização e colonialidade. Embora o documento não tenha essa finalidade, é importante mostrar uma visão crítica da Matemática para além de tais processos.

---

<sup>50</sup> Não obstante, a discussão – e inserção – da nova política nacional para a formação de professores para a educação básica deve ser analisada por um viés crítico, uma vez que a sua construção surge a partir de uma conjuntura de projetos de cunho neoliberal em/na educação, muito impulsionada, por exemplo, pelo Movimento de Reforma Educacional Global (*Global Education Reform Movement – GERM*) (TARLAU; MOELLER, 2020) bem como outras entidades de cunho neoliberal.

O cenário apresentado no corpo do documento em tela, na seção supracitada, em nossa análise, apresenta, pelo contrário, muito mais uma perspectiva do ponto de vista do colonizador, em detrimento de aspectos do ponto de vista do colonizado, quando diz, por exemplo – e usando de certo eufemismo – que a necessidade de instalação do curso de Matemática no Brasil se dá pela preocupação com a defesa do território da Colônia Portuguesa, não fazendo qualquer menção aos processos de invasão das Américas, bem como o genocídio dos povos indígenas que já se encontravam nas terras que posteriormente nomearam de Brasil<sup>51</sup>. Dito de outro modo, o contexto histórico do curso de matemática no Brasil, citado no documento, não problematiza os processos de invasão e colonização das populações indígenas aqui já existentes. Pelo contrário, destaca que o curso surge a partir da necessidade de "defesa" do "território português" em terras além-mar.

Tal narrativa, construída de modo a não problematizar a invasão europeia, bem como o genocídio dos povos indígenas que aqui já viviam, oculta (e, ao mesmo tempo, exhibe), justamente, os processos de colonização e colonialidade, visto que buscam justificar a chegada de cursos superiores ao território brasileiro para a manutenção de tais processos. Igualmente, em nossa leitura, tais elementos apontam para o binômio modernidade/colonialidade, pois ilustram – mas não em uma perspectiva crítica – como “o conhecimento ocidental tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental” (MIGNOLO, 2017, p. 8).

Em outro ponto, ainda na sessão intitulada “História do curso no Brasil”, o documento menciona aspectos atinentes aos conhecimentos matemáticos tendo origem a partir dos indivíduos, isto é, como criação humana, a fim de atender necessidades e preocupações acerca da sobrevivência humana, variando nos diferentes tempos e espaços. Igualmente, faz menção às aproximações que a Matemática, ao longo das últimas décadas veio fazendo com diferentes áreas do conhecimento, tais como as Ciências Humanas e Sociais.

Tal concepção de Matemática se faz importante e proporciona diálogos interculturais e interepistêmicos, uma vez que possibilita a reflexão acerca de um conjunto de saberes e fazeres que não são homogêneos, universais, prontos e acabados, que passam de um estado primitivo para um outro, evoluído. Sugere que as construções dos conhecimentos matemáticos são

---

<sup>51</sup> Segundo o PPC de Matemática da Unifesspa, a implementação do curso de Matemática no Brasil se dá da seguinte forma: “preocupada com a defesa da Colônia, a Coroa Portuguesa decide incentivar a formação de militares em terras de além-mar. Neste sentido, no Brasil, surge a necessidade de oficiais bem treinados no manuseio das peças de artilharia e com competência para construir fortes” (FAMAT, 2013, p. 4).

distintas, dentro dos mais variados grupos culturais, no mais diferentes *etnos* e nos diversos tempos históricos.

Na contextualização realizada no PPC do curso de Matemática da Unifesspa, observou-se, em nossa leitura, o que parece ser uma tentativa de “elevar” a Matemática ao *status* de demasiadamente complexa, quando o documento aponta que “aprender Matemática não é uma tarefa simples. Em especial quando se pretende aprender coisas que para nós já eram dadas como certas, mais ainda quando se pretende aprender a ensinar Matemática, o que pode ser ainda mais complicado” (FAMAT, 2013, p. 8).

Destaca-se também a utilização de termos como “aprendizado eficiente”, “técnicas de ensino” e “técnicas de aprendizagem” (FAMAT, 2013, p. 8). A utilização de tais termos remete a processos educacionais pertencentes a uma razão instrumental, nomeadamente técnica<sup>52</sup>, as quais vão ao encontro das políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas no campo educacional, sobretudo em contextos de reformas curriculares.

No que diz respeito ao objetivo do curso, intenta-se

Formar licenciados em Matemática para atuarem na Educação Básica, de acordo com os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na área de Matemática e suas especificações teórico/práticas nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico, em âmbito institucional e não institucional, colocando ao seu alcance as competências necessárias para intervir nas demandas específicas da região em que se encontra inserido (FAMAT, 2013, p. 11).

Nota-se que tal objetivo do curso está preocupado em formar professores e professoras de Matemática a partir do que regem as políticas de âmbito nacional, tal como as DCN para a formação de professores de Matemática, bem como as que tratam da formação de professores para a educação básica. Cita a realização de intervenções no contexto em que o curso está inserido, a fim de atender a “demandas específicas”. Novamente, parece haver uma secundarização dos aspectos socioculturais, os quais, na perspectiva interculturalidade, também se fazem importantes para a formação de professores.

Sobre o perfil do egresso, o PPC do curso de Licenciatura de Matemática da Unifesspa, elenca um total de 9 (nove) características, as quais organizam-se da letra “a” à letra “i”, visando à atuação profissional do egresso do curso. Tais características abrangem aspectos de ordem

---

<sup>52</sup> Segundo Schön (1983), uma prática educacional sob a égide de uma racionalidade técnica seria baseada na aplicação do conhecimento científico no campo da educação, tratando as questões relativas a esse campo como problemas “técnicos”, os quais poderiam ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Em suas palavras, a racionalidade técnica consiste “na solução instrumental de um problema feito pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21).

epistemológica, pedagógica e política. Dentre elas, identificamos algumas possibilidades de se pensar aspectos alinhados à formação de professores e professoras indígenas de Matemática, levando em consideração seus modos de ser e estar no mundo.

Na característica mencionada na letra “f”, por exemplo, enfatiza-se a necessidade de o(a) professor(a) de Matemática “ter visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos” (FAMAT, 2013, p. 11). Aqui, podemos compreender que o(a) egresso(a) deverá ter sensibilidade para atuar nos mais diversos ambientes, com o intuito de interpretar os processos que ocorrem nesses contextos, abrindo possibilidades, por exemplo, para uma Matemática pautada nos aspectos socioculturais dos mais variados grupos culturais, o que possibilita trabalhar os saberes e fazeres dos povos indígenas no âmbito da matemática escolar.

Na letra “h”, menciona-se a relevância de “ter visão de que conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina” (FAMAT, 2013, p. 12). Nessa característica, entendemos que o professor e a professora de Matemática devem entender que o conhecimento matemático não deve ser um “conhecimento alienígena”, isto é, vindo “de fora”, ou que ele seja “superior”, mas que ele próprio também pode contribuir na luta contra o racismo, desigualdades raciais e de gênero, superação de preconceitos etc., ocasionados pelos processos de colonialismo e colonialidade(s) (GIRALDO, 2019).

Tal característica aproxima-se do que Silva (2016) aborda no que diz respeito às formas de engajamento da Educação Matemática como meios de favorecer a permanência e progresso acadêmico de estudantes beneficiários de ações afirmativas, as quais estão para além do acesso às universidades, mas que exigem – no caso da Educação Matemática – propostas educacionais que levem em consideração as especificidades das demandas dos atores sociais envolvidos no processo, tal como os(s) estudantes indígenas matriculados em cursos de formação de professores e professoras de Matemática(s).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de problematização do próprio conhecimento matemático que foi historicamente construído e que eliminou narrativas outras, bem como as diversas contribuições que a Matemática ocidental recebeu, mas que eliminou os sujeitos e os lugares dos quais eles originalmente foram concebidos, a fim de construir uma narrativa hegemônica e universal da Matemática, tal qual a que se tem hoje (D’AMBROSIO, 2019; GIRALDO, 2019).

Além dos objetivos e perfil do egresso, o PPC do curso de Matemática da Unifesspa menciona ainda, um total de 17 (dezesete) competências e habilidades gerais, as quais situam-se em diversos campos, tais como: atuação docente, processos formativos, práticas pedagógicas, atuação do(a) educador(a) matemático(a) na educação básica etc. Dentre o rol de objetivos elencados, destacamos dois, a saber: “analisar criticamente propostas curriculares e matemática para a Educação Básica” (FAMAT, 2013, p. 13) e “perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente” (Idem).

Ambos os objetivos nos permitem apresentar perspectivas outras que podem contribuir para a formação de professores e professoras de Matemática na perspectiva da interculturalidade, uma vez que possibilita que o(a) estudante indígena, por exemplo, possa tecer reflexões e problematizações sobre o tipo de conhecimento que é instituído nas escolas indígenas, os quais muitas vezes não estabelecem quaisquer relações com seus contextos culturais, suas cosmovisões, suas tradições etc., bem como a própria reflexão crítica acerca do conhecimento matemático enquanto somente uma das várias formas de se compreender a realidade, e que, assim como os conhecimentos tradicionais, é passível mudanças e atualizações.

A fim de ampliar o olhar para o curso de Matemática, realizamos um mapeamento do corpo docente do curso em destaque, buscando identificar aspectos referentes à formação de tais atores sociais, bem como seus interesses de investigação. No PPC, o corpo docente apresentado diz respeito a um total de 13 (treze) professores e professoras, quantitativo também foi verificado no site da FAMAT<sup>53</sup>, tendo em vista que em virtude da defasagem do documento (do ano de 2013), o total poderia ter sofrido alterações.

Desse mapeamento, foram obtidos os seguintes dados: 10 (dez) possuem graduação em Matemática; 8 (oito) possuem pós-graduação *stricto sensu* em Matemática e/ou áreas afins e 5 (cinco) em Educação; dos 13 (treze) professores e professoras, 7 (sete) atuam em áreas da Matemática Pura (equações diferenciais, análise funcional não-linear, grupos finitos etc.) e 6 (seis) na Educação Matemática; dos professores e professoras com áreas de atuação diferentes, para além da Matemática Pura, nenhum deles possui relação direta com questões referentes às perspectivas de uma Educação Matemática pautada em aspectos interculturais<sup>54</sup> – como por

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://famat.unifesspa.edu.br/corpo-docente.html>.

<sup>54</sup> Não obstante, há professores e professoras que orientam/orientaram Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com temáticas afins à interculturalidade, como, por exemplo, trabalhos no campo da Etnomatemática.

exemplo, na Etnomatemática –, muito embora trabalhem em temas importantes, tais como educação especial, psicologia da aprendizagem, avaliação da aprendizagem, formação de professores e professoras que ensinam matemática, letramento matemático, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas à educação etc.

Embora não se considere que aspectos atinentes às diversidades (sexual, de gênero, cultural etc.) e/ou voltados para a interculturalidade devam ser tratados unicamente por ações isoladas de professores e professoras, ou ficar à cargo de pesquisadores e pesquisadoras interessados(as) em investigar tais temáticas, é importante considerar que para formar o professor e professora para ensinar matemática, há outras questões relevantes que estão para além de aspectos estritamente relacionados aos conteúdos da Matemática Pura.

Questões relacionadas à História da Matemática, às perspectivas pautadas nos elementos culturais, como a Etnomatemática, Socioepistemologia, Modelagem Matemática, dentre outras, também são importantes para a formação do educador e educadora matemática(o). Uma tentativa de vislumbrar uma “janela” para a interculturalidade no âmbito de curso de Matemática da Unifesspa, seria pleitear vagas para concurso público de professores e professoras com formação alinhada à História e Filosofia da Matemática, Etnomatemática e áreas afins que dialogassem com os saberes tradicionais, povos indígenas etc<sup>55</sup>. Esta, é claro, não seria a solução para tal problema, todavia, contribuiria para caminhar rumo a perspectivas *outras* em/na Educação Matemática.

O PPC do curso de Matemática aponta ainda, outros caminhos que podem dialogar com perspectivas interculturais, de modo abordar questões referentes às demandas dos(as) estudantes indígenas, ao mencionar em seu desenho curricular um tópico intitulado *Educação em Direitos Humanos* e outro com o título de *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. No primeiro, o documento aponta que tal viés é abordado na disciplina *Prática Pedagógica em Matemática VII*, prevendo estudos de caso, simulação de fenômenos, além de possibilitar sua abordagem em atividades de pesquisa e extensão, bem como a produção do TCC por meio de tal viés.

No tópico referente à história e cultura afro-brasileira e indígena, é importante mencionar sua obrigatoriedade no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, seja rede pública ou privada (BRASIL, 2008). Tal ordenamento, embora refira-se ao

---

<sup>55</sup> Do mesmo modo, uma proposição outra seria vislumbrar vagas para concursos públicos para professores e professoras que versem sobre gênero e sexualidade, visto que tal discussão simplesmente não está presente no PPC do curso de Matemática da Unifesspa. Tal ação por si só não garante a efetivação da temática no âmbito do curso. Por outro lado, amplia as possibilidades.

currículo da educação básica, conseqüentemente afetou a formação de professores e professoras, implicando a abordagem de tal temática – agora por força de uma Lei – nos processos formativos.

Desse modo, a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) é citada no documento somente nesse momento, não mencionando, por exemplo a Lei 10.639/2003<sup>56</sup> (BRASIL, 2003), a qual veio antes mesmo da Lei supracitada, mas também por ignorar todo o seu contexto de criação e de luta para que a história de populações historicamente marginalizadas – tal como as populações afro-brasileiras – pudesse ocupar lugar no currículo escolar.

Nesse cenário, a menção à Lei 11.645/2008 – e que não é sequer citada a Lei 10.639/2003 – parece ter sido incluído no documento simplesmente para atender a uma obrigação legal. A título de exemplo, o termo *índio/indígena* aparece 8 (oito) vezes ao longo de todo o documento, nas quais 5 (cinco) situam-se no contexto do tópico que faz menção à história afro-brasileira e indígena e as outras 2 (duas) na bibliografia das ementas e 1 (uma) ao fazer menção ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) para indígenas na época em que o curso ainda era vinculado à UFPA.

No PPC, as disciplinas que abordam a temática da Lei 11.645/2008 referem-se a *Prática Pedagógica em Matemática VI e VII*, as quais, em suas ementas preveem – utilizando o mesmo texto do tópico de *Educação em Direitos Humanos* – a realização de laboratórios de pesquisa, simulação de fenômenos, a fim de explorar conteúdos referentes às questões históricas, filosóficas e culturais da população afro-brasileira e indígena.

Ao consultar as ementas das disciplinas supracitadas, os objetivos chegam a fazer menção à história e cultura afro-brasileira e indígena. Porém, na bibliografia (obrigatória e complementar) de ambas não há qualquer produção que possua relação direta com povos indígenas e populações afro-brasileiras, o que faz com que tal abordagem fiquem à cargo da inserção – ou não – do professor e professora que venham a ministrar tais disciplinas.

Dessa forma, nota-se que o PPC do curso de Matemática da Unifesspa apresenta poucos aspectos relacionados à história e cultura das populações que circunvizinham o *locus* no qual o próprio curso de Licenciatura em Matemática está inscrito, quais sejam: povos indígenas, do campo, quilombolas, ribeirinhos etc.

Um outro aspecto a se destacar no PPC do curso de Matemática diz respeito à produção do TCC. Em um primeiro momento, o documento salienta a sua obrigatoriedade por meio da

---

<sup>56</sup> Muito embora seja citada a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

sistematização de conhecimentos de ordens científica, artística e tecnológica. Assim, entende-se, de certo modo, que a sua produção pode se dar em outros moldes, para além da produção de uma monografia. Não obstante, ao chegar no tópico que aborda tal temática, o PPC de Matemática enfatiza que a produção do TCC se dará estritamente por meio de uma monografia ou artigo completo. Outro ponto que o documento não deixa claro é no que diz respeito à língua na qual a produção do TCC deve ser apresentado. Poderia, por exemplo, um(a) estudante indígena produzir seu trabalho escrito em sua língua materna? Se sim, como tal processo seria conduzido?; Se não, quais os critérios para justificar a não utilização da língua materna de um indígena, em detrimento da língua portuguesa?

Algumas faculdades da Unifesspa têm dado uma resposta à essa diversidade linguística, por assim dizer, de maneira positiva (muito embora tenha gerado discussões e tensões no âmbito do corpo docente), como foi o caso da Faculdade de Educação do Campo (Fecampo) e a Faculdade de Ciências da Educação (Faced), em que os estudantes *Bep Punu Kayapó* (KAYAPÓ, 2019) e *Katop Ti Xikrin* (XIKRIN, 2021).

Nesse sentido, considerar outros tipos de produção no TCC, tais como: produções com o uso de linguagem cinematográfica, videográfica e/ou audiovisual, assim como possibilitar a escrita do artigo ou monografia na língua materna do(a) próprio(a) estudante indígena poderia contribuir no processo de valorização das línguas indígenas, ao passo que o(a) estudante indígena teria uma visão mais positiva da universidade.

Na sessão intitulada *Atividades Complementares*, que trata das diretrizes para as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), bem como da oferta das disciplinas optativas, alguns elementos chamaram a atenção: no que se refere às AACC, o rol de atividades apresentadas possui um leque variado, de estágios não obrigatórios, participação em visitas técnicas. Entretanto, não menciona eventos nomeadamente culturais, o que exclui, por exemplo, as festividades tradicionais que ocorrem em diversas comunidades indígenas da TIMM, como a *Festa da Safra da Castanha*, evento que ocorre anualmente e conta com a presença de diversos povos indígenas, para além dos que vivem na própria TIMM. Nesse sentido, participar das festividades de povos tradicionais da região seria uma atividade cultural que seria contabilizada?

No caso disciplinas optativas, as quais o discente deve apresentar ao final do curso uma carga horária de 102 horas, o que equivale a 2 (duas) disciplinas, tendo em vista que todas as

optativas possuem 51 horas, é interessante destacar que das 17<sup>57</sup> (dezesete) disciplinas optativas ofertadas, 10 (dez) delas referem-se a conhecimentos específicos do curso, ou seja, situam-se no campo da Matemática Pura, Matemática Aplicada, além de disciplinas de Física. As outras 7 (sete) tratam de conteúdos ligados à Educação e/ou Ensino de Matemática.

Além disso, as outras 5 (cinco) disciplinas relacionam-se a aspectos pedagógicos e educacionais, bem como à História da Educação. Assim, poderiam trazer elementos interculturais em suas construções. Dentre elas, damos destaque para a disciplina intitulada *Etnomatemática*. O fato desta disciplina fazer parte do conjunto de optativas quer dizer que nem todos(as) os(as) estudantes terão acesso às discussões que ela pode proporcionar, inclusive tendo uma interface estritamente atrelada a aspectos da interculturalidade e decolonialidade, o que favoreceria e criaria possibilidades de contribuição da própria Educação Matemática para a formação de estudantes indígenas matriculados em cursos de formação de professores e professoras de Matemática.

Em certo sentido, isso mostra que a preocupação com aspectos relacionados à cultura de povos tradicionais – o que inclui os(as) estudantes indígenas – acaba sendo limitada no curso de Matemática da Unifesspa, tendo em vista que a inclusão da disciplina *Etnomatemática* possibilitaria um diálogo entre áreas como História, Antropologia, Sociologia, entre outras, ao passo que também permitiria uma aproximação com os saberes e fazeres matemáticos dos povos indígenas, incluindo os viventes no contexto do sul e sudeste paraense. Assim, tornar tal disciplina como componente obrigatório, traria um rico diálogo intercultural no bojo do curso. Todavia, não seria a inserção de tal disciplina que resolveria a questão da interculturalidade no curso, uma vez que tal discussão exige um amplo e complexo conjunto de aspectos sociais, culturais, políticos etc.

Na sessão intitulada *Política de Inclusão Social*, o PPC do curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa aponta aspectos referentes às ações que o curso empreende nesse sentido, no intuito de contribuir com o acesso, inclusão e permanência dos(as) estudantes ingressantes no curso, independentemente de suas origens étnicas, sociais e religiosas, bem como possíveis deficiências (motoras, sensoriais e intelectuais) (FAMAT, 2013).

---

<sup>57</sup> Álgebra Abstrata I, Álgebra Linear II, Eletromagnetismo, Equações Diferenciais Parciais, Estatística Aplicada à Educação, Etnomatemática, Função de uma Variável Complexa, História e Filosofia da Educação, Introdução à Física Moderna, Matemática Numérica I, Modelagem Matemática no Ensino, Óptica Geométrica e Ondulatória, Introdução à Programação Linear, Sociologia da Educação, Teoria dos Números II, Tópicos de Educação de Jovens e Adultos, Construções Geométricas (FAMAT, 2013, p. 19).

O documento cita a política de cotas que é instituída<sup>58</sup> no curso por meio da Resolução nº 3.361 de 5 de agosto de 2005, a qual implantava por cinco anos a reserva de 50% das vagas de cada curso a candidatos oriundos de escola pública. Dentro desse percentual, reserva-se ainda 40% do total de vagas a estudantes autodeclarados negros ou pardos. Observa-se que dentro dessa política não estão incluídos estudantes indígenas, embora haja para tais atores sociais, o PSS, que oferta duas vagas adicionais para os mesmos em cada um dos cursos da instituição.

Nesse contexto, ressalta-se novamente a necessidade de atualização e reformulação do documento, uma vez que 8 anos após sua criação houve a implantação da Unifesspa (ainda em junho de 2013), que dispõe de normativas referentes às políticas afirmativas para indígenas e quilombolas, o processo de obrigatoriedade de, no mínimo, 50% das vagas em todos os cursos das IFES para estudantes oriundos da rede pública de ensino por meio da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), bem como outros recortes para reservas de vagas, levando em consideração critérios de raça/cor e renda.

Um aspecto interessante que vale ser destacado diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, indicando a reserva de vagas para este público-alvo. Entretanto, não é mencionado o quantitativo. Igualmente, ainda se referindo às políticas de inclusão para pessoas com deficiência, o documento prevê diversas ações a serem realizadas nesse âmbito, de modo contribuir para a permanência e progresso acadêmico, como a inserção de componentes curriculares obrigatórios, a saber: as disciplinas *Tópicos de Educação Especial* e *Libras (Língua Brasileira de Sinais)*. Tais disciplinas, segundo o documento, possuem o intuito de melhor preparar o professor e professora de Matemática para promover a inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Além disso, o PPC de Matemática da Unifesspa pressupõe a realização de diagnósticos sistemáticos nas turmas, com vistas a mapear os alunos com deficiência e verificar quais são as suas especificidades, a fim de atendê-las. Nesse cenário, o PPC aponta que a inclusão de tais atores sociais não vislumbra ser concebida de modo a utilizar “técnicas” de ensino, mas sim para visualizar possibilidades, bem como criar espaços inclusivos de aprendizagem a todos os sujeitos do processo.

---

<sup>58</sup> Ainda sem a implementação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Aliás, embora tal Lei fosse “novidade” na época do PPC em vigor (no ano de 2013), a mesma sequer é citada no documento, fazendo com que as políticas afirmativas na modalidade das reservas (ou acréscimo) de vagas ficasse à cargo das normativas institucionais da própria UFPA.

Nessa ótica, nota-se que o PPC do curso de Matemática busca ser bastante propositivo no tratamento de tal temática, elencando ações de mapeamento, espaços de acesso a materiais didáticos, diálogos com professores especializados em temáticas do âmbito da educação especial, articulação da faculdade do curso – FAMAT – com Pró-Reitorias, a fim de realizar formações continuadas juntos aos professores(as) da faculdade e técnicos, além da realização de eventos, workshops, seminários, diálogos com especialistas, fóruns de discussão acerca da temática, enfim, um amplo conjunto de possibilidades no campo das ações afirmativas para pessoas com deficiência. Além disso, o PPC de Matemática sugere também pleitear vagas para professor(a) de Libras, o qual é componente curricular obrigatório no curso (FAMAT, 2013).

Nota-se que a preocupação e promover processos inclusivos para pessoas com deficiência envolve não somente a dimensão de acesso, isto é, a simples reserva (ou acréscimo) de vagas para pessoas com deficiência no curso de Matemática da Unifesspa. O PPC aponta que para além do acesso, é necessário um conjunto de ações pedagógicas, institucionais, diálogos com outros setores da universidade, mudanças na proposta curricular, bem como processos de formação continuada para professores, professoras e técnicos vinculados ao curso. Não obstante, tal detalhamento de ações e proposições se atém somente às pessoas com deficiência – o qual é muito importante para tais atores sociais –, colocando em segundo plano sujeitos de outras diversidades e especificidades, tal como os estudantes indígenas, pessoas LGBTI+, quilombolas etc.

No que tange aos componentes curriculares, o PPC de Matemática da Unifesspa apresenta um quadro de 43 (quarenta e três) disciplinas obrigatórias, divididas em específicas (dezoito), pedagógicas (vinte) e estágios (quatro). Dentre essas, algumas favorecem a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas – embora não tenham sido pensadas especificamente com essa finalidade –, como as que fazem parte do conjunto referente às disciplinas de “nivelamento”, as quais são *Matemática Básica I e II* e *Matemática Financeira*.

Tais disciplinas podem contribuir para uma menor taxa de reprovação de estudantes indígenas em disciplinas voltadas para conhecimentos da Matemática Pura, uma vez que, em tese, tais atores sociais advêm de uma educação escolar<sup>59</sup> que é específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2012). A título de exemplo, em pesquisa diagnóstica realizada pela Unifesspa (2016), 11 (onze) indígenas ingressaram no curso de Agronomia, entre

---

<sup>59</sup> Esse processo de educação escolar, ou melhor, este projeto de EEI, vem sendo construído ao longo das últimas décadas. Cada grupo indígena vem *tecendo* sua educação escolar de acordo com seus projetos societários. Como sugere Baniwa (2019), ainda há uma lacuna entre o que está posto na lei e a real efetivação desses direitos.

os anos de 2010 a 2016 e acumularam um total de 93 (noventa e três) reprovações em inúmeras disciplinas, das quais 49 (quarenta e nove) reprovações diziam respeito às médias e faltas. Das 5 (cinco) primeiras disciplinas com maiores índices de retenção, 2 (duas) tratavam de disciplinas da Matemática Pura, a saber: *Matemática I e II*.

Na pesquisa realizada por Silva (2016), o autor aponta que disciplinas - externas à matriz curricular, ou até mesmo como obrigatórias – e cursos de nivelamento<sup>60</sup>, têm sido utilizados como estratégias pensadas para atender a estudantes – embora sem distinção da forma de ingresso – nos cursos de ciências exatas nas IFES do sudeste brasileiro. Entretanto, em sua investigação, o pesquisador aponta que diversos professores e professoras se mostraram resistentes a tal proposta, justificando, por exemplo, que tais ações não devem ser feitas no âmbito da universidade, por se tratarem de conteúdos matemáticos da educação básica, e não do ensino – dito – superior. Por outro lado, os(as) estudantes entrevistados(as) apontaram a importância de disciplinas e cursos de nivelamento para seu progresso acadêmico, visto que muitos dos conteúdos trabalhados não foram estudados por eles(as) na educação básica.

Embora a presente pesquisa não tenha como finalidade entrevistar professores e professoras, bem como estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa – o que pode abrir espaço para novos estudos e investigações –, a pesquisa de Silva (2016) nos mostra como o processo de decolonização das universidades (nesse caso, no contexto de cursos de formação de professores e professoras de Matemática) por meio de ações afirmativas demanda uma série de elementos, os quais ultrapassam mudanças no currículo e processos seletivos específicos.

Para além de reflexões e problematizações realizadas na pesquisa em tela, buscamos construir proposições, a fim apresentarmos possibilidades para a formação de professores e professoras de Matemática numa perspectiva da interculturalidade crítica, de modo a beneficiar estudantes indígenas que ingressam em cursos licenciatura em Matemática, tal como é o cenário apresentado na presente investigação. Assim, devemos imprimir esforços para pensarmos “currículos de matemática possíveis em contraposição aos currículos de Matemática ideais” (AMARIS-RUIDIAZ; GODOY; SILVA, 2020, p. 4). Nesse aspecto, foram visualizadas possibilidades de abordagens interculturais a partir de diversas disciplinas, embora possam não se constituírem de modos explícitos em suas ementas.

---

<sup>60</sup> A respeito do termo “nivelamento”, concordamos com a problematização apontada no trabalho de Lisboa (2019), a qual destaca que tal termo, sugere certa imposição aos indígenas para alinharem os “padrões” da universidade, os quais são marcadamente ocidentais. Assim é importante, que as ações afirmativas junto aos estudantes indígenas devem ter em vista uma *horizontalização* da relação entre os conhecimentos tradicionais e científicos.

A disciplina intitulada *História e Filosofia da Matemática*, componente curricular obrigatório, dispõe de uma carga horária de 68 horas, e busca abordar a constituição da Matemática como campo de conhecimento em diversos momentos históricos, bem como fundamentos epistemológicos da história da Educação Matemática. Nessa ótica, um dos enfoques da disciplina pode abordar a história da [Etno]Matemática, tal como é difundida atualmente, a qual se constitui a partir de um contexto intercultural, com contribuições de diversas civilizações do oriente, como as indianas e islâmicas (D'AMBROSIO, 2019). Do mesmo modo, pode explorar como os processos de colonialidade perpassaram a universalização da Matemática, desconsiderando e excluindo maneiras outras de se conhecer o mundo.

Na disciplina *Metodologia do Ensino da Matemática e Didática*, ambas com carga horária de 68 horas e também obrigatórias, as quais dialogam no que tange ao ensino de conteúdos matemáticos considerando o contexto de inserção dos sujeitos, isto é, seu ambiente natural, cultural, social e imaginário (D'AMBROSIO, 2019), incluindo em sua bibliografia complementar, por exemplo a obra de Freire (2004), intitulada *pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Nesse cenário, pensar processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva intercultural se faz importante, uma vez que deve levar em consideração o universo cultural e simbólico dos sujeitos envolvidos nos processos.

A disciplina *Fundamentos da Educação*, de carga horária de 68 horas e de cunho obrigatório pode possibilitar uma ampla reflexão no que tange ao caráter histórico e antropológico do fenômeno educacional, uma vez que o próprio conceito de *educação* é polissêmico. O termo “educação indígena”, por exemplo, “refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 129). Nessa ótica, a condução de disciplina abordar diversos elementos de ordem cultural, abordando as relações entre cultura(s) e educação, bem como os seus processos de ressignificação ao longo da história, inclusive para os povos indígenas e a ressignificação que tais atores sociais conceberam à educação escolar.

Na disciplina de título *Psicologia da Aprendizagem*, também de 68 horas e componente curricular obrigatório e que busca abordar a origem da psicologia enquanto ciência, bem como as bases teóricas da psicologia aplicadas à educação, além da construção de conhecimentos matemáticos a partir do olhar da psicologia. Esta disciplina pode estabelecer conversações em uma perspectiva intercultural ao abordar, por exemplo, aspectos cognitivos em relação aos diálogos entre saberes tradicionais e científicos, uma vez que deve se levar em consideração que ambos estão inseridos em um contexto específico, o que amplia a construção do

conhecimento, em alguns contextos se dá de maneira coletiva, observando e fazendo, isto é, perpassa por uma abordagem mais holística (FERNANDES, 2014).

Nas disciplinas de práticas pedagógicas em Matemática, em especial nas disciplinas intituladas *Prática Pedagógica em Matemática VI e VII*, de cunho obrigatório e com carga horária de 51 horas, além de incluírem em suas bibliografias produções referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial, no contexto do sul e sudeste paraense<sup>61</sup>, poderia também realizar visitas *in loco* no contexto da EEI, uma vez que as escolas localizadas na TIMM, por serem próximas à cidade de Marabá-PA, viabilizariam tais visitas, ao passo que os estudantes teriam a oportunidade de

Na disciplina de título *Etnomatemática*, embora optativa, de carga horária de 51 horas, vemos possibilidades não somente interculturais, mas também, interfaces com a perspectiva decolonial, no intuito de problematizar o conhecimento matemático enquanto universal, a sua relação com processos de colonização, bem como diálogos entre os saberes e fazeres matemáticos dos povos indígenas, tais como sistemas de numeração, grafismos, além de aspectos referentes à uma [Etno]Matemática qualitativa dessas populações (D'AMBROSIO, 2019).

A disciplina que tem por título *Leitura e Produção Textual*, a qual é componente curricular obrigatório e apresenta uma carga horária de 68 horas, objetiva abordar processos de produção da leitura, gêneros discursivos, coesão e coerência do texto acadêmico, além da leitura e produção de variados gêneros discursivos. Podemos abordar no bojo de tal disciplina aspectos relacionados à interculturalidade a partir da produção textual em línguas maternas para além da portuguesa, considerando a diversidade de línguas indígenas existentes no Brasil, as quais são cerca de 275 (duzentos e setenta e cinco) (BANIWA, 2019). Além disso, tal ação pode possibilitar que os(as) estudantes indígenas produzam materiais didáticos para o ensino de matemática em suas línguas maternas, fortalecendo e valorizando-as.

A disciplina *Metodologia do Trabalho Científico*, componente curricular obrigatório e com carga horária de 51 horas, tem o objetivo de abordar aspectos da pesquisa científica, as principais correntes de conhecimento filosófico, bem como a pesquisa educacional no contexto brasileiro. Assim, numa perspectiva intercultural, por meio de tal disciplinas pode-se refletir acerca de trabalhos no campo da Educação Matemática desenvolvidos em contextos

---

<sup>61</sup> Inclusive, o próprio PPGEEM da Unifesspa dispõe de produções referentes à história dos povos indígenas do sul e sudeste paraense, como o trabalho de dissertação de Medrada (2020), que aborda aspectos históricos do povo Gavião Parkatêjê e teve como objetivo “investigar conhecimentos Parkatêjê, contextualizados pela própria comunidade indígena, nos processos de transmissão e renovação desses saberes, destacando a importância da Etnomatemática para o ensino na escola indígena” (MEDRADA, 2020, p. 9).

interculturais *com*, e não *sobre* os atores sociais, quais sejam, os povos indígenas, quilombolas, indígenas, povos do campo, ribeirinhos e outras populações tradicionais. Numa perspectiva decolonial, pode-se refletir acerca de trabalhos desenvolvidos na academia que tenham sido construídos a partir do que Santos chama de metodologias não-extrativistas, a partir de epistemologias oriundas do Sul Global (SANTOS, 2020b).

Na disciplina intitulada *História e Filosofia da Educação* componente curricular com carga horária de 51 horas e de cunho optativo, objetiva-se abordar as implicações da educação na constituição do indivíduo, bem como a abordagem acerca de tendências educacionais. Acredita-se que, no contexto brasileiro, a história da educação apresenta diversos processos de colonização e de colonialidade no que tange aos povos indígenas, os quais vão desde os modelos de educação jesuítica que buscavam “catequiza-los” – pois eram tidos como selvagens, na ótica do colonizador – até os modelos que visavam integrar os povos indígenas à sociedade nacional, no intuito de homogeneizar a população brasileira (BANIWA, 2019).

Na disciplina optativa intitulada *Modelagem no Ensino de Matemática*, que possui carga horária de 51 horas e tem como objetivo abordar modelos matemáticos, elaboração de projetos a outras ações por meio da modelagem matemática direcionados à educação básica. Nela, poder-se-ia inter-relacionar processos de leitura e interpretação do universo externo à escola a partir de conhecimentos matemáticos em sua relação com a cultura, isto é, a vida cotidiana. Nesse sentido, tal disciplina pode apresentar articulações com a etnomatemática enquanto metodologia de ensino que leva em consideração o *etno* dos atores sociais, vislumbrando-se uma perspectiva intercultural entre conhecimentos matemáticos e saberes tradicionais (GODOY, 2015).

A partir da apreciação do PPC de Licenciatura em Matemática, observa-se que os processos de decolonização das IES requer, dentre diversos elementos, uma mudança de concepção e de posicionamento dos sujeitos (professores, professoras, técnicos, colegiados, pró-reitorias, etc.) que ocupam tais espaços institucionais a partir de diálogos interculturais, considerando o papel da universidade pública, o qual deve visar atender aos interesses públicos. Não obstante, deve-se conceber a interculturalidade não apenas como um “encontro”, mas também como “conflito”, “por isso a necessidade da continuidade, com acertos e desacertos” (FERNANDES, 2014, p. 33).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU DAS SEMEADURAS

Processos de decolonização não se fazem de um modo simples. Pelo contrário, são parte de um movimento demasiadamente complexo. Independentemente da área, é importante que sejam levados em consideração alguns processos que, segundo Santos (2020), dizem respeito a ideias-chave, a saber: pensar movimentos de decolonização tendo em vista seus impactos no sistema capitalista e colonial; a decolonização da universidade deve ser pensada em articulação a outros processos, como as relações sociais e culturais presentes em outros setores da sociedade; empreender processos de decolonização requer que deixamos de lado os métodos do colonialismo; a decolonização da universidade não se dá de maneira harmoniosa. Entretanto, é por meio do diálogo intercultural que se chegará a possibilidades *outras*.

Faz-se importante destacar que a atual conjuntura política brasileira vem afetando significativamente não somente a implementação e ampliação de muitas políticas afirmativas da Unifesspa, mas também o próprio processo de expansão e consolidação da universidade. Não podemos esquecer que toda essa investigação feita até o presente momento diz respeito à uma instituição com menos de dez anos de criação, e que para além do reconhecimento institucional das diversidades e diferenças, necessita de investimentos por parte do Estado para a efetivação e promoção de processos que possam consolidar a permanência e progresso acadêmico de seus estudantes, em especial, estudantes indígenas.

Consideramos que a Unifesspa, em seu PDI, apresenta-se como uma instituição pautada no reconhecimento da diversidade étnico-racial do sul e sudeste paraense, local de belezas, riquezas e conflitos das mais variadas ordens, sobretudo envolvendo os povos indígenas e comunidades tradicionais viventes na região que sofrem com o avanço desordenado do agronegócio, sob a justificativa de um *pseudodesenvolvimento*, que de um lado traz lucro e acúmulo de riquezas e do outro traz destruição e pobreza.

Em se tratando das políticas afirmativas para estudantes indígenas (uma das questões centrais da presente pesquisa), destacamos que a Unifesspa apresenta diversas ações que contribuem, sobretudo para o acesso – sendo essa a dimensão mais forte, no que diz respeito às políticas afirmativas propostas pela instituição – de tais atores sociais, como a criação de um processo seletivo específico para indígenas e quilombolas, o PSIQ. Além disso, a Unifesspa, por meio da Resolução do Consepe nº 554, de 29 de abril 2021, implementou a política de ações afirmativas no âmbito da pós-graduação reservando vagas para “pessoas autodeclaradas negras, quilombolas, indígenas, pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis), refugiados,

apátridas, portadores de visto humanitário e pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação da universidade” (UNIFESSPA, 2021, p. 1).

Entretanto, no que tange aos aspectos referentes à permanência e progresso acadêmico, nota-se que a universidade ainda precisa avançar em alguns sentidos, sobretudo no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e culturais, na relação com estudantes indígenas matriculados(as) na Unifesspa, as diferentes temporalidades, a relação entre os saberes tradicionais e científicos etc. Tal como sugere Baniwa (2019, 71), “da perspectiva indígena, não há nenhuma incompatibilidade entre os conhecimentos autodeclarados científicos, indígenas e outros conhecimentos” e a universidade tem de se mostrar aberta ao diálogo com tais *epistemes*.

Os índices apresentados acerca dos estudantes indígenas na presente investigação mostram que as reflexões em torno do papel que universidade ocupa no que tange à efetivação e ampliação das políticas afirmativas para tais atores sociais, em especial, no contexto da Unifesspa. Ora, estamos falando de uma universidade que foi criada e constituída em um contexto de sociodiversidade, que entre os anos de 2013 a 2020 recebeu 189 (cento e oitenta e nove) estudantes indígenas em 32 (trinta e dois) cursos dos 42 (quarenta e dois) que a IES dispõe atualmente. Desse total, apenas 7 (sete) conseguiram concluir suas graduações, ao passo que 51 (cinquenta e um) desses estudantes tiveram suas matrículas canceladas.

Isso mostra claramente como a universidade precisa (re)pensar as suas lógicas, de modo que vislumbre sua constituição considerando as epistemologias do Sul, do *aqui*, convertendo-se em uma *pluriversidade*, isto é, em um espaço de polifônico, “que exerce seu compromisso de uma forma pluralista, não apenas em termos de conteúdos substantivos, mas também em termos institucionais e organizacionais” (SANTOS, 2020, p. 386). Dito de outro modo, para além das muitas vozes que devem compor a universidade, estas devem se constituir não somente nos processos que culminem para uma formação acadêmica, mas também, em uma formação humana.

Um passo importante que a Unifesspa tem dado no processo de decolonização da universidade, favorecendo essa polifonia, diz respeito às produções de TCC em língua indígena. Dos 7 (sete) alunos indígenas que concluíram seus cursos no período de 2013 a 2020, dois produziram suas pesquisas em suas línguas maternas. Trata-se dos estudantes *Bep Punu Kayapó* (KAYAPÓ, 2019), do curso de Licenciatura em Educação do Campo e de *Katop Ti Xikrin* (XIKRIN, 2021), do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Essa é uma conquista importante para os(as) estudantes indígenas no âmbito da universidade, uma vez que a produção do TCC escrito na língua indígena também tem um viés de empoderamento para tais atores sociais, favorecendo uma *gramática da decolonização* (MIGNOLO, 2017). Outrossim, o que está em jogo nesse debate é o direito existencial de dar a sua própria significação do mundo. Além disso, não é apenas um mero processo de produção de conteúdo, é um processo que contribui para a formulação de um pensamento indígena no âmbito da academia, na formação de intelectuais indígenas.

Ao falarmos em polifonia, diálogos interculturais e interepistêmicos, devemos também refletir acerca do modo como os povos indígenas do sul e sudeste paraense foram inseridos nos debates e discussões acerca da elaboração das políticas afirmativas da Unifesspa criadas até então, no intuito de tentar interpretar os movimentos e tensionamentos que envolvem a construção dessas políticas. Afinal, estas devem ser pensadas juntamente *com* os povos indígenas, e não simplesmente *para* tais atores sociais. Tal questionamento possibilita a realização de novas investigações nesse âmbito, com vistas a contribuir para o debate das políticas afirmativas envolvendo os povos indígenas do sul e sudeste paraense, no que se refere ao acesso, permanência e progresso acadêmico nos cursos de graduação da Unifesspa.

As iniciativas para decolonização da universidade, e, no caso da presente pesquisa, da Unifesspa, tem as suas possibilidades ampliadas por meio do Nuade, um núcleo específico para tratar das ações afirmativas no contexto da presente IES. É um núcleo potente, que pode influenciar nas estruturas pedagógicas e políticas da universidade, especialmente por se tratar de um “local de referência” para estudantes indígenas (LISBÔA, 2019). Assim, deve-se constituir a partir de um diálogo contínuo com tais sujeitos, a fim de propor pedagogias outras no âmbito dos cursos de graduação da Unifesspa, favorecendo sua permanência e progresso acadêmico.

Um exemplo da importância do Nuade acerca das iniciativas propostas em favor dos(as) estudantes indígenas é a notícia que fora divulgada no dia 28 de janeiro de 2022 (às vésperas da escrita final – das sementeiras – da presente pesquisa) no portal virtual da Unifesspa (UNIFESSPA, 2022). Juntamente com outros setores da Unifesspa, como o Naia, Proex (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis), Proeg e Propit, foi aprovada a criação de cotas étnico-raciais para estudantes indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nas bolsas oriundas do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) para a Unifesspa. Essa se torna uma política afirmativa importante na permanência e progresso acadêmico de indígenas na

instituição, uma vez que tais atores sociais poderão ocupar outros espaços para além das salas de aula da universidade em ações de ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito às possibilidades de contribuição da Educação Matemática, o PDI da Unifesspa apresentou algumas ações que podem favorecer a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas matriculados no curso de Matemática, bem como em outros cursos das Ciências – ditas – Exatas, como o Paind, que busca favorecer o progresso acadêmico dos estudantes indígenas desde o seu acesso à instituição. Um outro programa é o Padi, que intenta auxiliar os estudantes recentemente inseridos no contexto universitário, ainda nos primeiros semestres. Embora não seja direcionado especificamente para indígenas, o Padi busca contribuir com a preparação dos estudantes introduzindo conteúdos de base para disciplinas introdutórias dos cursos de graduação da Unifesspa, o que inclui a área de Matemática, bem como diversas outras.

No caso do Paind, que se mostra como um importante meio no processo de interculturização e decolonização da Unifesspa, é necessário que este funcione a partir de uma lógica que considere não somente o processo de inserção dos(as) estudantes indígenas à realidade universitária, mas que também reconheça e dialogue com a alteridade de tais atores sociais, senão, funcionará apenas como um monólogo, e não um diálogo. É necessário que o Paind “não tenha como foco apenas oferecer condições para que os estudantes indígenas compreendam e dominem as práticas de letramentos e a cultura acadêmica. Mas que, também a Unifesspa, conheça e aprenda sobre as formas culturais” (BECHELANY; ALENCAR, 2021, p. 142) e suas *epistemes*, de modo a (re)pensar os processos de ensino e aprendizagem para além de uma lógica ocidental de construção do conhecimento, para que assim, possam haver maneiras *outras* de aprender e conhecer na academia.

Como sugere Silva (2016), para que as ações afirmativas no campo da Educação Matemática sejam realmente efetivadas, é necessário que se leve em consideração as especificidades dos atores sociais, isto é, os sujeitos das ações afirmativas (em nosso caso, estudantes indígenas) na elaboração das propostas educacionais. Assim, é necessário que se tenha em mente um rol de aspectos que possibilitem a promoção de processos de permanência e progresso acadêmico para tais atores sociais, os quais, dentre muitos fatores, citamos alguns, a saber: processos de formação para professores(as) universitários(as) promoverem discussões e reflexões ligadas às diversidades no campo da Matemática; readequação dos currículos, a fim de trabalhar – também – uma Educação Matemática pautada na dimensão cultural, favorecendo diálogos interculturais; também, consideramos que é necessário que seja tecida uma

problematização dos conhecimentos matemáticos como apenas uma das formas de ler e interpretar o mundo, em especial em cursos de formação de professores e professoras de Matemática.

Em se tratando do curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa, por meio da apreciação do seu PPC, ficou evidente que tal documento necessita de uma atualização, de modo a alinhar-se não somente com as políticas nacionais de formação de professores e professoras, mas também, para que possa entrar em harmonia com o PDI da própria instituição, o qual deixa claro o esforço do seu projeto institucional em ser uma universidade que propõe diálogos interculturais, promoção e valorização das diferenças, bem como o caminho que vem sendo trilhado na contramão dos projetos neoliberais implementados na região, sobretudo, os que afetam diretamente os povos indígenas e demais populações tradicionais.

Não obstante, a presente investigação, a partir do PPC *real*, buscou propor processos educativos que favorecessem diálogos interculturais, sobretudo que levassem em consideração os povos indígenas do sul e sudeste paraense, tentando sugerir um currículo composto de ações *possíveis*. Apesar de se tratar de um curso que não tem a finalidade específica de formar professores e professoras indígenas de Matemática, tais como os cursos de Licenciatura Intercultural, com habilitação em Matemática, é importante que sejam adotados processos pautados em pedagogias interculturais, que possam contribuir na decolonização da universidade, a fim de torna-la *pluriversidade*, ou, como Santos (2020b) também sugere, uma *subversidade*, a qual se baseia em “um projeto pedagógico emancipatório, que visa à aquisição de conhecimento que produzam imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais, numa palavra, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebelião” (SANTOS, 2020b, p. 392).

Sabemos que esse é um caminho árduo e longo, entretanto, precisamos urgentemente trilhá-lo. Como nos diria o poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), *caminho se faz ao caminhar*. Nesse sentido, embora a discussão da decolonialidade tenha sua gênese no campo das ciências sociais, é necessário que haja sementeiras (WALSH, 2017) a partir da Educação Matemática, tal como propõe, por exemplo, o Programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2019), o qual propõe reflexões que possuem interface com uma perspectiva intercultural – e também decolonial – no âmbito da própria Educação Matemática.

Nesse contexto, é necessário que a Educação Matemática seja pensada a partir da *opção decolonial* (MIGNOLO, 2017), que, no lugar de uma exposição de procedimentos e conhecimentos tidos como universais, dê primazia à produção de sentidos, bem como a

mobilização de *afetos*, de modo a *desestabilizar* a suposta neutralidade da Matemática (GIRALDO, 2019).

Igualmente, considera-se importante que a Unifesspa, intuito de interculturalizar e decolonizar a universidade, amplie os seus horizontes a partir de experiências em IES de países da América Latina, a fim de aproximá-las, de modo que possam contribuir mutuamente no processo de decolonização (MUNSBURG; SILVA, 2018) da academia, bem como na construção de experiências de colaboração intercultural, no intuito de incluir de maneira horizontal e respeitosa no espaço universitário os saberes e práticas tradicionais (FERNANDES, 2014).

As considerações finais tecidas acerca da presente pesquisa foram pensadas não para esgotar as discussões e problematizações em torno da temática apresentada. Aqui, intentou-se construir um processo a partir de proposições e reflexões acerca das políticas de ações afirmativas da Unifesspa, com enfoque no curso de Licenciatura em Matemática da mesma instituição junto aos(às) estudantes indígenas matriculados na IES. Não se trata de “anular”, ou deslegitimar as experiências empreendidas e o esforço da instituição em promover políticas afirmativas para estudantes indígenas.

Trata-se, na verdade, de uma tentativa de visualizar horizontes possíveis e de “rasurar” percepções que convergem para um viés colonial partir da noção do que Hall (2014, p. 104) considera como estar “sob rasura (X)”, isto é, situada “no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem sequer ser pensadas”.

Nesse sentido, à guisa de conclusão, consideramos que a presente pesquisa abre caminhos *outros*, para que pesquisadores e pesquisadoras possam pensar questões como investigar e interpretar as narrativas de estudantes indígenas matriculados no curso de Matemática, mas também para outros cursos das Ciências Exatas na/da Unifesspa (os cursos de Engenharias, por exemplo) acerca de suas vivências e percepções das políticas afirmativas no âmbito da presente IES; entrevistar pessoas ligadas aos departamentos da Unifesspa (coordenadores(as) de curso, professores e professoras de cursos de Ciências Exatas, pró-reitores(as)), no intuito de compreender o modo como tais sujeitos percebem a presença de estudantes indígenas na universidade, bem como suas concepções acerca das políticas afirmativas para tais atores sociais; investigar as trajetórias de criação das políticas afirmativas para estudantes indígenas na Unifesspa, com vistas à compreensão dos moldes em que elas foram concebidas (se pensados *com*, ou *para* indígenas).

São inúmeros questionamentos que carecem de aprofundamento e um olhar crítico, analítico e cuidadoso para que possamos contribuir com a decolonização da universidade, em especial, da Unifesspa, instituição inscrita em um mosaico de diversidades, cores e formas. Assim, sugerimos um (re)pensar alinhado a pedagogias *outras*, de modo que possamos aprender com os *outros* e *outras* que ingressam nesses espaços, para que, *juntos* e *com* tais atores sociais, possamos saber (con)viver, dialogar e (re/des)aprender com as alteridades.

## REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendça de Oliveira. A interculturalidade como ferramenta para (des)colonizar. **Prim@ Facie**, v. 16, n. 33, p. 01–29, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/view/35658>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario. **Currículo e cultura entre os Bororo de Meruri**. Campo Grande: Editora UCDB, 2001.
- ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora!** Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os aikewara & guarani-mbya no sudeste do Pará. 2018. 384f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.
- AMARIS RUIDIAZ, Paola; GODOY, Elenilton Vieira; SILVA, Marcio Antonio da. O Mágico de Oz, o Mito da Caverna e os currículos de matemática: o ideal e o possível. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 28, p. e020028, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8658657>. Acesso em: 28 maio. 2021.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARTH, Frederik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BASTOS et al. Características sociodemográficas de indígenas nos censos brasileiros de 2000 e 2010: uma abordagem comparativa. **Cad. Saúde Pública**, p. 1-17, 2017.
- BEHELANY Fabiano Campelo; ALENCAR Maria Cristina Macedo. A universidade como aldeia indígena: considerações sobre o programa de apoio ao estudante indígena (Paind). In: SILVA, Juliana de Sales et al. (Org.). **Experiências exitosas dos projetos de ensino Unifesspa (Volume I)**. Marabá: Unifesspa, Proeg, 2021. p. 140-142.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001. p. 127-160.
- BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: a experiência do projeto rede de saberes. In: LÓPEZ, Luis Enrique (Org.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas**. La Paz: Plural Editores, 2009.

BRASIL. **Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o estatuto do índio. Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288, de julho de 2010**. Institui o Estatuto da igualdade racial; altera as leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Brasília, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112824.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de bolsa permanência e dá outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825). Acesso em: 17 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAMPOS, Marden Barbosa de; ESTANISLAU, Bárbara Roberto. Demografia dos povos indígenas: os censos demográficos como ponto de vista. **R. Bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 441-449, maio/ago. 2016.

CARRILLO, César. **Pluriverso**: un ensayo sobre el Conocimiento indígena contemporáneo. México: UNAM, 2006.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Os povos indígenas na América Latina**: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago, Chile: Nações Unidas, 2015.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2017. 2017. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2017-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf). Acesso em: 05 fev. 2021.

COSTA, Glayson. Índios Cariri são o 1º povo indígena com território demarcado no PI: “primeiros habitantes das terras”. **Portal de notícias G1**. 10 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/09/10/indios-cariri-sao-o-1o-povo-indigena-com-territorio-demarcado-no-pi-primeiros-habitantes-das-terras.ghtml>. Acesso em: 23 maio 2021.

CRCA. Centro de Registro e Controle Acadêmico. **Números CRCA/Unifesspa**. 2020. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/numeros.html>. Acesso em: 18 maio 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. 23 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, São Paulo, USP, 1999.

ESTANISLAU, Barbara Roberto. **A eterna volta**: migração indígena e pankararu no Brasil. 134f. Dissertação (mestrado). 2014. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2014.

FAMAT. Faculdade de Matemática. **Curso de licenciatura em matemática**: projeto pedagógico de curso. Marabá: Unifesspa, 2013.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo**, [S. l.], v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005 (tradução Paula Siqueira). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FECAMPO. Faculdade de Educação do Campo. **Curso de licenciatura em educação do campo**: projeto pedagógico de curso. Marabá: Unifesspa, 2014.

FERNANDES, Manuel José Pina. Educação superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 31, p. 85-98, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34944227006>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v 8, n. 1, p. 10-39, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Filipe Santos. Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela educação matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21065, 2021. p. 1-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/JYcRVD8kwK4s6ycNFd4P8HM/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Jefferson Belarmino de; PORTELA, Poema Eurístenes; FERES JÚNIOR, João; SÁ, Izabele; LIMA, Louise; FLOR, Juliana. **Políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2013-2019)**. IESP-UERJ, 2021.

FREITAS, Jefferson Belarmino de; PORTELA, Poema Eurístenes; FERES JÚNIOR, João; BESSA, Águida; NASCIMENTO, Vivian. **Políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2013-2018)**. IESP-UERJ, 2020.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Documento final**. Marabá, 2019.

GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**. v. 14, n. 33, 2013.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: FANY, Ricardo (org.). **Terras Indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDO, Victor. Alargando sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática? **RIPEM**, v. 11, n. 2, 2021. p. 01-08.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio./jun. 1995.

GODOY, Elenilton Vieira. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?** Campinas: Papyrus, 2015.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOMPRYNTI, Ropre Kwyktykre Kwykti. **Pyt mē kaxêre: criação, história e resistência Kÿikatêjê**. Editora do Campus do Tocantins/Cametá, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Área territorial brasileira 2020: Consulta por unidade da federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 01 jan. 2021.

ISA. Instituto Socioambiental. **Estatuto do índio**. 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto\\_do\\_%C3%8Dndio](https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto_do_%C3%8Dndio). Acesso em: 07 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **COVID-19 e os povos indígenas**. 2022. Disponível em: [https://covid19.socioambiental.org/?gclid=CjwKCAiAl-6PBhBCEiwAc2GOVHoj2ssrcN6rguvymNFXR\\_AywmD83Z1mK3kkdwmV5BAKARpqPruOSRoCnxIQAvD\\_BwE](https://covid19.socioambiental.org/?gclid=CjwKCAiAl-6PBhBCEiwAc2GOVHoj2ssrcN6rguvymNFXR_AywmD83Z1mK3kkdwmV5BAKARpqPruOSRoCnxIQAvD_BwE). Acesso em: 28 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Os índios não são incapazes**: texto do Instituto Socioambiental (ISA) endereçado às comunidades indígenas. 2000. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/Os\\_indios\\_ao\\_sao\\_incapazes.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Os_indios_ao_sao_incapazes.pdf). Acesso em: 07 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Terras indígenas no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/brasil>. Acesso em: 30 maio. 2021.

KAYAPÓ, Bep Punu. **Be jakam bit djá gu me arym ba kaben o ba bit noro ket**: se nós escrevemos a nossa língua a gente não esquece. 2019. 46f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2019. Disponível em: [https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs\\_2019/TCC\\_Bep-Kayap.pdf](https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs_2019/TCC_Bep-Kayap.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

KILPATRICK, Jeremy. Ficando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional científico p. 99-120. **Zetetiké**, v. 4, n. 1, 1996.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. **Bolema**, Rio Claro, v. 14, n. 16, 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÁZARO, André; MONTECHIARE, Renata. Universidade para indígenas? In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina. **Universidade para indígenas**: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.

LISBÔA, Flávia Marinho. **Língua como linha de força do dispositivo colonial**: os gavião entre a aldeia e a universidade. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. A educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do projeto trilhas de conhecimentos. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 169-193, 2012.

LIMA, Edilene Coffaci de. A internacionalização do kampo (via ayahuasca): difusão global e efeitos locais. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 91-112.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 251–290, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>. Acesso em: 7 jun. 2021.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: LÓPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, educación y ciudadanía**: perspectivas latino-americanas. La Paz, Bolívia: Plural Editores, 2009. p. 129-220.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: ALMEDINA/CES, 2009. p. 337-382.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia**: uma introdução. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARKUS, Cledes. Educação intercultural: reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz. **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

MEDRADA, Iran. **A etnomatemática do povo indígena Parkatêjê e a prática escolar**. 2020. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

\_\_\_\_\_. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MONTEIRO, Vanessa. Quilombolas e Indígenas terão processo seletivo especial na Ufra. **Universidade Federal Rural da Amazônia**. 2021. Disponível em: [https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2887&catid=17&Itemid=121](https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2887&catid=17&Itemid=121). Acesso em: 05 jun. 2021.

MORGADO, Ana Cristina. As múltiplas concepções da cultura. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 4, n.1, mar. 2014.

MORIN, Edgar. **Saberes locais e saberes globais**: o olhar transdisciplinar, participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; LANDA, Beatriz dos Santos; VIEIRA, Carlos Magno. Educação superior e povos indígenas no Brasil. In: MATO, Daniel. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes em América Latina: las múltiples formas del racismo**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2020.

NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1 n. 1, p. 127-144, 2017.

NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. **Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre geraizeiros do norte de Minas Gerais**. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS, Ricardo Ventura. Demografia dos povos indígenas no Brasil: um panorama crítico. In: **Demografia dos povos indígenas no Brasil [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, pp. 11-32.

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 99-113.

PETRUCCELLI; José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 3-6.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Rev. Internacional de Ciencias Sociales**, UNESCO, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, dez. 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL; Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 43-53.

\_\_\_\_\_. **Modernidad, identidad utopia en América Latina**. Lima: Sociedade e Política Ediciones, 1988.

RANKING Universitário Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 30 maio. 2021.

REPETTO, Maxim; FERNANDES, Maria Luiza; FONSECA, Isabel Maria; CARVALHO, Fabio Almeida de. Los desafios de la formación de profesores indígenas em Brasil: el caso de la licenciatura intercultural de la Universidad Federal de Roraima. In: LÓPEZ, Luis Enrique. *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas*. La Paz, Bolívia: Plural Editores, 2009. p. 397-426.

REPETTO, Maxim. Os Sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos&Debates**, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do método indutivo intercultural no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

ROCHA, Everardo Guimarães. **O que é etnocentrismo?** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ROCHA, G. Cota social deixa jovem mulato fora da universidade gaúcha. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 mar. 2010, Cotidiano. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0603201008.htm>. Acesso em: 06 abr. 2021.

ROLIM, Michael Lopes da Silva. **Estudantes indígenas nos cursos de bacharelado e licenciatura em matemática da universidade federal de Roraima**. 182f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Programa de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020a.

\_\_\_\_\_. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Saber tradicional x saber científico**. 2006. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/Saber\\_tradicional\\_saber\\_cientifico.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Saber_tradicional_saber_cientifico.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTOS, Ricardo Ventura; TEIXEIRA, Pery. O “indígena” que emerge do censo demográfico de 2010. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, v. 27, n. 6, p. 1048-1049, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n6/01.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 820-846, jul./set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Equidade e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). 2016.

\_\_\_\_\_. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-207, jul./set. 2019.

SILVA, José Messias. **Interculturalidade no currículo da disciplina de ciências na escola indígena takti k̄yikatêjê: possibilidades de realização de um projeto societário**. 217f. Tese (Doutorado). 2019 – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2019.

SILVA E NETO, Jhemerson da. **O curso de pedagogia da Unifesspa e as políticas de inclusão para estudantes indígenas: currículo e interculturalidade**. 2019. 74f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019.

TAMAYO, Carolina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, v. 18, 2021.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. 2005. Disponível em: [http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMO PROYECTO%C3%89TICO.pdf](http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf). Acesso em: 03 mar. 2021.

UNEMAT. Universidade Estadual de Mato Grosso. Faculdade Indígena Intercultural. **Histórico**. 2021. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>. Acesso em: 23 maio 2021.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade: Indígenas e quilombolas na Unifesspa. Pesquisa Diagnóstico**. Marabá, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2020 a 2024.** Marabá: UNIFESSPA, 2020. Disponível em: <https://seplan.unifesspa.edu.br/pdi.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Edital de seleção nº 34/2021-unifesspa, 21 de dezembro de 2021 do processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação por meio do Sistema de seleção unificada (SISU) para o ano de 2022.** Marabá, 2021a. Disponível em: <https://ceps.unifesspa.edu.br/noticias/172-edital-de-sele%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-34-2021-ceps-unifesspa-sisu-2023.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Processo seletivo indígena e quilombola de 2021 – PSIQ 2021 edital de seleção n.º 02/2021.** Marabá, 2021b. Disponível em: <https://editais.unifesspa.edu.br/tipo/psiq>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, maio/ago. 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL; Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 09 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica.** La Paz – Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías Decoloniales.** Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir.** Bogotá: Alter/nativas, 2017b.

WATTS-POWLESS, Vanessa. Lugar-pensamento indígena e agência de humanos e não humanos (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). **Espaço Ameríndio,** Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

XIKRIN, Katop Ti. **I bê ngôkre bê xikrín kam i je pi'ôk jarêi 'ã i djujarê:** kam i je mẽ kukràdjà mẽ i kaben mã mari kadjy. 2021. 38f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007.