

## **Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo<sup>1</sup>**

Recebido: 21-10-2018

Aprovado: 31-10-2018

Daniel Mato <sup>2</sup>

O universo das experiências em Educação Superior por/para/com os povos indígenas atualmente em curso em escala global constitui um campo acadêmico e social - em sentido amplo - cada vez mais importante e diversificado. Este artigo apresenta um panorama dos aspectos mais relevantes desse campo de experiências institucionais e estudos na América Latina, Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia, com algumas referências complementares ao seu desenvolvimento na Noruega e na República da África do Sul.

A primeira parte deste artigo comenta sucintamente os papéis desempenhados por alguns atores sociais de destaque, no marco de contextos e processos particulares. A segunda seção oferece uma análise concisa de alguns aspectos históricos significativos, apontando diferenças e semelhanças entre as regiões do mundo. A terceira seção apresenta um breve panorama mundial das experiências em Educação Superior por/com/para os povos indígenas. A quarta seção descreve a dinâmica da criação de associações e redes, a organização de reuniões, o estabelecimento de revistas especializadas e os tópicos de alguns dos debates em andamento.

---

<sup>1</sup>Tradução do original em castelhano publicado na Revista *Tramas/Maepova* volume 6, número 2, 2018. Tradução do original em castelhano por Mariana Wiecko Volkmer de Castilho. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Sociales. Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. Desde 1986 desarrolla diversas experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Desde 2010 es Investigador Principal del CONICET. En 2012 estableció y desde entonces es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF, desde el cual en 2014 promovió la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina que actualmente cuenta con la participación de sesenta universidades de diez países latinoamericanos. Desde 2018 es el Director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con sede en la Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF. Contacto: [dmato2007@gmail.com](mailto:dmato2007@gmail.com)

Finalmente, a última seção oferece algumas reflexões sobre as perspectivas para o desenvolvimento deste campo nos próximos anos.

### **Atores, Contextos e Processos**

Os avanços obtidos nesse campo são o resultado das lutas sociais e políticas dos povos indígenas e suas organizações, bem como dos movimentos sociais contra o racismo, por direitos humanos e pela educação popular em inúmeros países do globo. Estas conquistas também foram associadas às práticas institucionais de algumas universidades e outros tipos de instituições de ensino superior (IES), bem como de várias agências intergovernamentais e de cooperação internacional, uma variedade de organizações sociais (locais, regionais e internacionais, dedicadas às questões de direitos humanos, ambientais, educação popular, desenvolvimento local), algumas associações profissionais de vários campos, fundações privadas, setores de várias igrejas e também algumas agências governamentais.

Os avanços nesse campo heterogêneo de experiências também foram possíveis graças ao compromisso de uma ampla variedade de atores sociais, cujas práticas individuais são significativas independentemente de seus enquadramentos institucionais (quando os têm), tais como líderes comunitários, idosos e sábios, estudantes, professores (de todos os níveis de ensino), pesquisadores e outros funcionários de universidades e outras instituições de ensino superior, entre os quais não só os membros desses povos, mas também outras pessoas que não são, ou em qualquer caso não nos auto-identificamos como tal.

Tais práticas institucionais e individuais se desenvolvem em contextos políticos e normativos (constituições nacionais, leis, regulamentos) que variam significativamente de país a país, e internamente a alguns países também de região em região, bem como entre diversos povos indígenas, e, às vezes, inclusive entre comunidades particulares de um mesmo povo. Uma característica particular deste campo em alguns países da América Latina é que, em alguns casos, essas experiências estão inter-relacionadas com outras que o ensino superior para/por/com pessoas de ascendência africana. Isso diferencia essas experiências de outras em andamento na América Latina, assim como outras em distintas regiões do mundo.

As experiências do Ensino Superior para/por/com povos indígenas foram desenvolvidas no âmbito de vários tipos de arranjos institucionais. De acordo com os casos, foram feitos como

programas especiais de universidades e outros tipos de instituições de Ensino Superior (IES) “convencionais”<sup>3</sup> ou através de alianças entre estes últimos e organizações desses povos, bem como no âmbito das universidades criadas e gerenciadas por líderes e/ou organizações de povos indígenas (na América Latina alguns deles também por organizações ou referências afrodescendentes) que recebem nomes diferentes nas diferentes regiões do mundo estudado, nos quais eles também são objeto de diferentes tipos de reconhecimento, total ausência deste. No entanto, em alguns países da América Latina, algumas agências governamentais criaram “universidades interculturais”. As diferenças entre esses tipos básicos de universidades não são menores, como discutiremos mais adiante neste artigo.

Mediante essa diversidade de arranjos institucionais, os tipos de experiências que nos ocupam não apenas contribuem para melhorar as possibilidades de que pessoas indígenas acessem oportunidades de formação em educação superior (como geralmente se enfoca este “tema” ao se pensar sobre isso de forma reduitiva apenas em termos de “inclusão” de estudantes em universidades e outras IES “convencionais”); mas que, além disso, desenvolvem respostas inovadoras a alguns importantes desafios que enfrenta a Educação Superior contemporânea, particularmente em aspectos de qualidade, pertinência e relevância. As contribuições dos tipos de experiências que nos ocupam resultam especialmente valiosas quando se trata de integrar de diversos modos de produção de conhecimento, ou articular pesquisa, serviços à população e geração de iniciativas produtivas, aprendizagem situada na prática e por resolução de problemas. Nesse sentido, as experiências em que nos ocupamos constituem um campo de interesse social, político e educacional, este último especialmente em relação às práticas de aquisição de conhecimento especializado.

Além disso, cabe destacar que essas experiências também constituem espaços nos quais a pesquisa é realizada e sobre as quais se investiga. Nesse sentido, envolvem também aspectos importantes da geração de novos conhecimentos, elaboração teórica e metodológica, reflexão ética e epistemológica.

De acordo com isso, estas experiências, bem como suas conquistas, desafios, conflitos, dimensões sociais, culturais e políticas, constituem, cada vez mais, temas de pesquisa, debates

---

<sup>3</sup> Para maior facilidade neste texto, denomino genericamente “convencional” todas as universidades e outras IES que não foram especialmente projetadas para responder às demandas e propostas de povos indígenas ou afrodescendentes.

conceituais e inovações metodológicas em Antropologia, Educação, Linguística, Literatura, Sociologia, Serviço Social, Filosofia, História, Direito, Gênero, Economia, Saúde, Agronomia, Ecologia, Ciência Política e Políticas Públicas, entre outras áreas de estudo e prática profissional. Isto se expressa no crescente número de publicações sobre o assunto que são registradas em livros e periódicos especializados (mais adiante neste artigo estão listados os títulos de alguns deles), bem como em teses de graduação, pós-graduação e doutorado, que frequentemente estão disponíveis apenas nos repositórios das respectivas universidades. Por outro lado, deve-se notar, também, que várias redes e associações nacionais e internacionais floresceram neste campo nos últimos anos. Além disso, tem se incrementado notavelmente a organização de eventos e a publicação sustentada de livros, revistas acadêmicas e profissionais diretamente relacionadas com essas experiências.

É baseado no que foi até agora exposto que pode ser afirmado que isso com o que estamos lidando é um campo amplo, diverso e em expansão. Para compreender adequadamente sua situação contemporânea é necessário ter em mente que seu desenvolvimento está associado a processos políticos e sociais de alcance mundial que levam mais de meio século de desenvolvimento na direção – digamos – humanitária e “progressista” que conhecemos; e que estes, por sua vez, são o resultado de processos mais antigos que têm suas raízes na expansão europeia em escala mundial, a colonização da América, África, Ásia e Oceania, e a construção da chamada “modernidade”. Não é necessário nem possível analisar esses processos de longa data neste texto, mas não devemos perder de vista que o campo em questão tem essa densidade histórica, e que as tendências observadas não são simplesmente conjunturais, nem tampouco relacionados com o campo da Educação Superior.

### **Algumas Referências Históricas**

Ao longo da história, os estados coloniais e pós-coloniais usaram a educação como um meio de afirmar e legitimar seu domínio sobre os povos indígenas. Isso aconteceu principalmente de três maneiras que, de acordo com os casos, foram predominantes em diferentes países e momentos históricos:

- i) Na maioria dos casos, esses povos não tiveram acesso às escolas ou universidades das colônias em questão, tampouco às repúblicas criadas pelos movimentos de independência.
- ii) Em outros casos, jovens e crianças foram removidos à força de suas famílias e enviados para escolas especiais para "civilizá-los".
- iii) Em outros casos, foram aceitos em escolas (e mais tarde em universidades e outras IESs) "convencionais", em que suas línguas, histórias, conhecimentos, modos de vida, visões de mundo e modos de aprendizagem e produção de conhecimento foram ignorados, quando não explicitamente proibidos.

Notável e lamentavelmente, na maioria dos casos, as universidades têm desempenhado papéis importantes tanto no processo de construção de representações homogeneizadoras das populações dos países, como na transformação dos povos indígenas em objetos de estudo, mesmo contra sua vontade, fomentando abordagens de pesquisa etnocêntrica que produzissem representações desqualificadoras de suas "raças", formas de vida, visões de mundo, conhecimentos e projetos futuros.

Essas experiências negativas marcaram a história das relações entre povos indígenas e universidades e outros tipos de IES. Portanto, a descolonização dessas universidades e outras IES "convencionais", isto é, monoculturais, é um objetivo central. Assim é a sua interculturalização, isto é, a sua transformação para que sejam relevantes para a pluralidade cultural das sociedades das quais fazem parte. Isso exige que eles não apenas incluam membros de povos indígenas como estudantes, professores, pesquisadores, diretores e funcionários, mas também incorporem suas visões de mundo, seus conhecimentos acumulados e seus modos de produção de conhecimento, suas modalidades de aprendizado, suas linguagens e suas demandas propostas e projetos futuros. Ou seja, eles se convertem em instituições interculturais em um sentido positivo. Outro objetivo central é que os povos indígenas possam exercer plenamente o direito de criar suas próprias instituições de ensino superior, conforme estabelecido por vários instrumentos jurídicos internacionais e alguns de abrangência nacional em alguns países, conforme explicado mais adiante neste texto.

Boa parte dos povos indígenas e tribais (como são chamados em alguns instrumentos internacionais, especialmente para se referir a casos na África e na Ásia) de todo o mundo

lutaram por seus direitos educacionais desde os tempos coloniais. Suas lutas têm se centrado historicamente em manter suas práticas tradicionais de aprendizagem porque fazem parte de seu modo de vida e são fundamentais para garantir a reprodução de suas formas de organização social e ocupação efetiva de seus territórios. No entanto, à medida que a perda de seus territórios e suas possibilidades efetivas de sustentar seus modos de vida tradicionais progrediu, alguns também lutaram pelo acesso às instituições educacionais das sociedades dominantes e por reformas apropriadas nas escolas, universidades e outros tipos de IES existentes. Eles também buscaram o direito de estabelecer seus próprios programas ou instituições e de tê-los reconhecidos oficialmente pelos Estados.

As lutas históricas destes povos, juntamente com as ações de outros agentes sociais com agendas convergentes, levaram a melhorias em algumas áreas nacionais, bem como o estabelecimento de uma série de instrumentos internacionais que têm sido úteis para promover o reconhecimento de seus direitos. A adoção da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) foi um primeiro passo importante, seguido pela formulação de outros valiosos instrumentos internacionais. A Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais estabelecida pela Organização Internacional do Trabalho em 1989 (geralmente conhecida como Convenção 169) reconheceu alguns direitos educacionais "em todos os níveis", isto é, inclui o Ensino Superior. Em especial, o artigo 27 da Convenção 169 estabelece:

1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade. 3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>).

Outro tanto tem sido feito pela Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2007. De maneira significativa, o Artigo 14 desta Declaração reafirma que "os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas educacionais e instituições que ofereçam educação em seus próprios idiomas, de maneira apropriada a seus métodos culturais de ensino e aprendizagem". Além disso, especifica que "os

indígenas, especialmente as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação". Este instrumento reforça os direitos estabelecidos nos tratados históricos assinados entre os povos indígenas e os estados coloniais e pós-coloniais e / ou nas Constituições nacionais de muitos países.

No entanto, numerosos estudos documentam a existência de grandes lacunas entre padrões, políticas e práticas em todos os países. No caso da América Latina em particular, estudos realizados em 2010 para 10 países e em 2017 para 18 países da região mostram claramente que existem imensas lacunas entre as normas, políticas e práticas em relação ao tema em questão (Mato, coord., 2012, 2018).

A realidade é que os povos indígenas em todo o mundo ainda estão sujeitos a várias formas de exclusão e discriminação nos sistemas de educação formal, incluindo o ensino superior. Os indicadores de acesso e graduação em todos os níveis formais de educação em todo o mundo deixam claro. No entanto, a discriminação e a exclusão de povos indígenas não são os únicos obstáculos enfrentados. Enfrenta também o problema da exclusão de línguas, conhecimentos, modos de aprendizagem e as visões de mundo desses povos nos currículos de praticamente todas as carreiras em todas as universidades do mundo. É uma amostra indiscutível de racismo e motivo de preocupação não só para as pessoas que pertencem a esses povos, mas também para um número crescente de colegas e outros atores sociais que consideram que essas exclusões não são apenas sinais de racismo, mas também indicativas de formação monocultural e, por essa razão, sentido tendencioso e limitado, que as universidades oferecem.

Por estas razões, especialmente desde o final da década de 1960, no Canadá e nos Estados Unidos, e mais tarde em outras regiões do globo, elas deram origem a inovações institucionais, teóricas e metodológicas, que têm despertado gradualmente o interesse de muitas universidades e outras IES "convencionais". No caso da América Latina, esses avanços começaram a tomar forma mais claramente a partir dos anos 90. Desde então, tem avançado de forma constante, a tal ponto que esta questão estava explicitamente presente em duas seções da Declaração Final do 2º Conferência Regional de Ensino Superior realizada em Cartagena das Índias, em 2008, e na 3ª Conferência Regional de Ensino Superior (realizada em Córdoba, em junho de 2018) tornou-se um dos sete eixos principais em que é organizada.

## **Breve Panorama Mundial de Experiências de Ensino Superior por / com / para Povos Indígenas**

Para comunidades e organizações de povos indígenas avançarem no desenvolvimento de suas próprias experiências de educação superior, ou de programas criados através de alianças com instituições "convencionais", bem como em suas possibilidades de acesso e graduação em universidades "convencionais", converteu-se em questão de sobrevivência.

As perdas de território e de acesso a alimentos e outros elementos necessários para manter seus modos de vida tradicionais, juntamente com as várias formas de discriminação política, econômica e social que experimentam nos países que foram criados em seus territórios e dos quais quer queiram ou não se tornem parte, tornaram essencial que tenham seus próprios técnicos e profissionais para garantir os direitos e o bem-estar de suas comunidades. Seu interesse pela educação advém do desejo de preservação cultural, intimamente relacionado a ideias de autodeterminação, autonomia, território e soberania. Por suas lutas para defender direitos já reconhecidos ou para ampliar seu alcance, bem como para avançar na realização de reformas educacionais, políticas, institucionais e / ou legais, é essencial ter líderes sociais e políticos, professores e profissionais e técnicos de saúde, engenharia e outros campos (Black 2013, Choque-Quispe 2015, Nakata 2007a, 2007b, Palechor 2016, Ryan 2006, Tuhiwai-Smith 2008).

Essas lutas, juntamente com os avanços regulatórios nacionais e internacionais mencionados anteriormente, levaram alguns estados, agências intergovernamentais e bilaterais, fundações privadas, universidades e outros tipos de IES a desenvolver uma variedade de iniciativas no campo do ensino superior "para" esses povos e / ou seus membros. Estas envolveram, em vários graus, a participação de comunidades, organizações e / ou intelectuais indígenas. Por outro lado, seja pela escassez relativa desses tipos de experiências, seja pelos desapontamentos e insatisfações com os quais passaram em muitos casos, as organizações e os referentes dos povos indígenas receberam a tarefa de criar suas próprias instituições. Em outros casos, isso foi feito por meio de alianças com universidades e outras IES "convencionais".

Esses diversos tipos de experiências são realizados por meio de uma ampla variedade de arranjos institucionais em vários países do mundo, cujas características respondem a histórias, circunstâncias e necessidades locais específicas. Embora o campo resultante seja notavelmente heterogêneo devido às características particulares de cada comunidade e das diferentes histórias

coloniais e pós-coloniais, é possível estabelecer uma tipologia que ofereça um panorama sintético:

**a) Programas para garantir o acesso e a graduação de estudantes indígenas em universidades e outras IES "convencionais"**

Existem numerosos programas deste tipo em todo o mundo, muitas vezes referidos como programas de "ação afirmativa", especialmente em países de língua inglesa, que considero mais apropriados chamar de "programas de inclusão individual" ou "pessoas"; isto é, não de povos ou comunidades.

Alguns desses programas foram criados pelos estados, outros por universidades ou fundações privadas. No entanto, especialistas indígenas e não-indígenas e outros agentes no campo enfatizam que ainda são insuficientes para compensar as condições históricas e estruturais contemporâneas de discriminação. Alguns desses programas oferecem bolsas de estudo, outros garantem a admissão, enquanto outros oferecem apoio acadêmico e / ou psicossocial. A maioria deles é projetada para garantir acesso e / ou graduação de universidades convencionais. Mas, alguns deles operam especificamente dentro de faculdades ou universidades indígenas, como o American Indian College Fund, criado em 1990, pelo American Indian Education Consortium (AIHEC), nos Estados Unidos. Geralmente, o escopo desses programas era limitado a um determinado país, província ou universidade. Mas existem ou até recentemente existiram alguns programas de âmbito internacional, como o Programa Internacional de Bolsas de Estudo e os Caminhos para o Ensino Superior, ambos da Fundação Ford. Este último não oferecia bolsas de estudos, mas sim apoio acadêmico e psicossocial para lidar com diferenças linguísticas, diferenças culturais e sentimentos de solidão e isolamento que os estudantes dessas cidades frequentemente experimentam em universidades convencionais. Para responder a esses tipos de sentimentos, no Canadá algumas universidades oferecem serviços de apoio através da assistência de conselheiros e anciãos em residência. Na Nova Zelândia, algumas universidades também têm programas especiais que visam criar um ambiente familiar estendido dentro e fora do campus. Nesses e em outros países, algumas universidades estabeleceram centros culturais e sociais que incorporam atividades de pesquisa e projetos desenvolvidos em parceria com aliados acadêmicos indígenas ou não-indígenas. Alguns líderes indígenas argumentam que programas destinados a incluir estudantes indígenas em universidades convencionais são mecanismos que encorajam a "fuga de cérebros" de comunidades remotas para centros urbanos, e que tendem a "ocidentalizar"

os estudantes. Outros líderes e especialistas indígenas afirmam que programas desse tipo não apenas criam oportunidades para os indivíduos, mas também aumentam o número de profissionais indígenas que atendem suas comunidades em diversas áreas e resultaram em uma maior presença de acadêmicos indígenas nas universidades convencional e indígena (Assembleia das Primeiras Nações 2010, Black 2013, Didou-Aupetit e Remedi-Allione 2008, Durie 2005, Gomes do Nascimento 2016, Hooker 2009, Souza-Lima e Barroso 2013).

**b) Programas especiais de graduação, cursos certificados e centros em universidades e outras IES "convencionais".**

Há uma diversidade de experiências desse tipo. De acordo com os casos, eles oferecem corpo docente, bacharelado, engenharia, certificados técnicos, diplomas, pós-graduação. Muitas dessas experiências visam capacitar educadores para programas de Educação Intercultural Bilíngue (IBE) em vários níveis do sistema educacional. Outros visam preparar especialistas em estudos sobre povos indígenas. Outros para formar especialistas em direito, saúde ou agronomia, entre outros campos. Praticamente todos estão abertos a estudantes não indígenas também. Embora existam diferenças significativas entre esses programas em todo o mundo, e mesmo dentro do mesmo país, seus currículos frequentemente buscam incluir as línguas, o conhecimento e os modos de aprendizagem e produção de conhecimento dos povos indígenas. A inclusão desses tipos de conteúdo geralmente implica a participação de pessoas e profissionais do conhecimento dos povos em questão. Aqui estão apenas alguns exemplos:

No Brasil, entre 2005 e 2013, o Programa de Apoio ao Ensino Superior e Bacharelado Indígena (PROLIND) do Ministério da Educação, por meio de chamadas de fundos, ofereceu 21 programas especiais dentro de universidades e outros institutos para capacitar educadores a ensinar em escolas indígenas. Alguns deles continuaram a operar após este período de chamadas especiais (Gomes do Nascimento 2016, Oliveira-Pankararu 2012, Souza-Lima e Barroso 2013). Em contraste, no Paraguai, o primeiro Diploma em Educação Intercultural para Professores Indígenas foi oferecido em 2016, organizado pelo Centro de Estudos Antropológicos da Universidade Católica. A entrega deste curso foi possível graças ao apoio da UNICEF, da Conferência Episcopal Italiana e da Coordenação Nacional de Pastoral Indígena do Paraguai (Gasca e Rehnfeldt 2017).

Na África, os avanços nesse campo são escassos, embora na República da África do Sul existam projetos em andamento para incluir o conhecimento e idiomas indígenas em programas de diversas universidades, como KwaZulu-Natal e North-West University (Kaya 2013, Nyanchoga 2014). Na Austrália e na Nova Zelândia, a maioria das universidades tem feito esforços para integrar as perspectivas indígenas em seus currículos em uma ampla gama de disciplinas, embora os resultados ainda sejam instaurativos (McConville 2002, Nakata 2007a, 2007b, Tuhiwai-Smith 2008, Guerreiro 2012). No Canadá, desde 1969, numerosos programas de estudos aborígenes, indígenas ou indígenas foram criados em universidades convencionais, alguns deles são de graduação, outros de mestrado e doutorado em uma ampla variedade de áreas (Assembleia das Primeiras Nações 2010). Os programas de Estudos Indígenas, Estudos sobre Nativos Americanos e Estudos sobre Nativos do Alasca são abundantes nos Estados Unidos e têm desempenhado um papel importante em possibilitar a inclusão de acadêmicos indígenas em universidades "tradicionais". Esses programas também desempenharam um papel importante no desenvolvimento de relações com comunidades indígenas e faculdades tribais (Tribal Collegies)<sup>4</sup>, bem como na atração e apoio a estudantes indígenas.

**c) Projetos de ensino, pesquisa e / ou extensão ou elos sociais desenvolvidos em universidades "convencionais" com participação de povos indígenas.**

As regulamentações monoculturais que prevalecem na maioria das universidades desafiam a criatividade de inúmeros acadêmicos indígenas e não indígenas que, na ausência de programas institucionais, desenvolvem seus próprios projetos de ensino, pesquisa e / ou envolvimento social, seja individual ou em equipe.

Muitas dessas experiências orientadas para trabalhar com / para comunidades de povos indígenas, incluem modalidades de participação ativa destas, ou de organizações e / ou membros da mesma. Frequentemente, trata-se de pessoas idosas e / ou sábias, e elas incorporam suas linguagens, conhecimentos e formas de aprender e produzir conhecimento. Embora seja verdade

---

<sup>4</sup> Parece aconselhável evitar um possível mal-entendido. Nos Estados Unidos, a palavra "faculdade" é usada para designar certos tipos de instituições de ensino superior. Dependendo do caso, ele é usado para designar unidades dentro de universidades, que em muitos países latino-americanos são geralmente chamadas de "escolas". Em outros, para designar o que, por simplicidade, poderíamos chamar de universidades relativamente pequenas, que geralmente não oferecem formação em pós-graduação, embora haja muitas exceções a esse modo de defini-lo. Em qualquer caso, o que é interessante aqui é que estas são instituições de ensino superior. Há um certo tipo de faculdades, as faculdades comunitárias, que geralmente oferecem carreiras de dois anos. Para os fins das classificações usuais na América Latina, seria um certo tipo de "Terciário" e ou Instituto de Ensino Superior. Para fins de leitura deste texto na América Latina, deve-se entender que, em todos os casos, trata-se de Instituições de Ensino Superior.

que - na maioria dos casos - estes projetos são apoiados por fundos específicos de curto prazo, em alguns casos eles têm sido um primeiro passo para iniciativas mais ambiciosas, e eles também frequentemente desempenham papéis importantes no fortalecimento das relações com as comunidades indígenas e abrir caminhos para a incorporação de estudantes indígenas. Não só isso, mas também, em resposta a situações que para o mundo acadêmico são novas, no âmbito dessas experiências desenvolvem perspectivas teóricas e metodológicas que são novas. Há muitas experiências desses tipos muito diversas entre si, para mencionar apenas uma. Minhas próprias observações no campo e relatos de experiências em numerosos livros, artigos em revistas acadêmicas e notícias em revistas profissionais, tornam imperativo destacar a importância deste tipo de componente "micro" no campo com o qual estamos lidando (Barnhardt e Kawagley 2005, Kaya 2013, Mato 2009, Nakata 2007a, 2007b, Tuhiwai-Smith 2008, Warrior 2008, 2012).

**d) Alianças de universidades e outras IES convencionais com organizações de povos indígenas e / ou com suas próprias universidades e IES**

Existem inúmeras experiências desse tipo. Algumas resultam de interesses mútuos, enquanto outras se originam na necessidade de cumprir os requisitos legais vigentes em alguns países. Algumas têm duração limitada, enquanto outras levaram à criação de programas permanentes em universidades convencionais e até mesmo à fundação de faculdades ou universidades de povos indígenas. Essas associações geralmente envolvem a participação ativa de membros de povos indígenas, idosos, acadêmicos e acadêmicos. Eles também incorporam suas linguagens, conhecimento e modos de aprendizagem e produção de conhecimento.

No Peru, a AIDSESEP (Associação Interétnica para o Desenvolvimento da Selva Peruana) desenvolveu um programa em parceria com um Instituto Superior Técnico para a formação de enfermeiros interculturais e outro para a formação de professores do EIB. Na Colômbia, a Organização Indígena de Antioquia firmou parceria com a Universidade de Antioquia para criar um programa de Bacharelado em Pedagogia da Mãe Terra que logo se tornou parte dos programas regulares daquela universidade (Mato 2009, Mazabel Cuasquer 2018, Olivera Rodríguez 2018).

Nos Estados Unidos, várias Faculdades Tribais acharam conveniente estabelecer alianças com universidades convencionais para fortalecer sua qualidade acadêmica. Por exemplo, o Cheyenne e o Arapaho Tribal College com a Southwestern Oklahoma State University e o

Pawnee Nation College com Bacone College e a Universidade de Oklahoma (Black 2013, Barnhardt e Kawagley 2005). No Canadá, isso também acontece, embora nesse caso, forçado, porque as universidades e outras IES das Primeiras Nações são obrigadas a associar-se a instituições pós-secundárias "convencionais" reconhecidas para obter financiamento, emitir diplomas e garantir que, quando seus estudantes desejarem se transferir para outras instituições, as notas obtidas sejam devidamente reconhecidas pelas universidades de acolhimento. Essa condição certamente foi e é uma questão contenciosa (Consórcio dos Institutos Aborígenes de 2005).

#### **e) Universidades e IES interculturais e indígenas**

A heterogeneidade deste campo desafia o uso de categorias estritamente definidas e mutuamente exclusivas. É necessário avaliar as nuances. Como resultado das lutas de longa data do Movimento Indígena Americano nos Estados Unidos, e mais amplamente do Movimento dos Direitos Civis, naquele país existem atualmente mais de quarenta Universidades e "Faculdades Tribais" (CTs) gerenciados diretamente por organizações de povos indígenas. O mais antigo deles é o Navajo Community College (agora chamado Dine College), que iniciou suas atividades em 1968. Entre esse ano e 1972, outras cinco faculdades tribais foram estabelecidas. Em 1972, os presidentes (nos Estados Unidos, a mais alta autoridade de uma universidade é chamada de "presidente", em vez de "reitor" como na América Latina) das primeiras Faculdades Tribais criaram o supracitado Consórcio do Ensino Superior Indígena Americano - AIHEC (Consórcio Higher Education American Indian), que atualmente tem 36 instituições membros nos Estados Unidos e uma no Canadá. Essas faculdades tribais buscam oferecer educação de qualidade e culturalmente apropriada, bem como as habilidades necessárias para que seus graduados possam lidar com eles mesmos em contextos indígenas e na sociedade dominante. Atualmente, essas 36 instituições atendem a um total de aproximadamente 30.000 alunos. A maioria deles são residentes das reservas tribais, mas também servem a muitos outros que vivem nas cidades vizinhas, incluindo estudantes não indígenas. O governo federal fornece apoio financeiro significativo para as faculdades tribais. Embora esse apoio seja muito importante, estudiosos do assunto apontam que ele é significativamente inferior ao oferecido a instituições convencionais comparáveis (Black 2013).

No Canadá, existem mais de cinquenta faculdades (escolas de ensino superior) e outros tipos de IES estabelecidas legalmente que foram criadas e são controladas por organizações indígenas. A First Nations University, anteriormente conhecida como Saskatchewan Indian Federated College, ganhou reconhecimento internacional, entre outras razões, por ter formado estudantes indígenas de vários países estrangeiros. No entanto, essas instituições estão presas a um emaranhamento jurisdicional particular entre as leis federais e provinciais. Com algumas exceções, eles são forçados a estabelecer associações com instituições "convencionais" para emitir diplomas e garantir a portabilidade das credenciais de seus alunos para universidades "convencionais". Além disso, em muitos casos, eles dependem da aprovação de agências estatais para fazer mudanças e melhorias em seu currículo. Sua luta pelo "reconhecimento" federal e estadual é uma das questões mais proeminentes na agenda dos mecanismos de colaboração interinstitucional que essas instituições criaram; como por exemplo: Associação Nacional de Instituições Indígenas de Educação Superior e a Associação de Indígenas Adultas e de Ensino Superior (Consórcio dos Institutos Aborígenes de 2005, Assembleia das Primeiras Nações 2010). É oportuno assinalar que, no Canadá, foi aberto um período promissório em relação ao campo em questão. Em 21 de setembro de 2017, Justin Trudeau, primeiro-ministro daquele país, fez um discurso de forte autocrítica sobre o tratamento dado pelo Canadá aos povos indígenas diante da Assembleia Geral das Nações Unidas. Nesse discurso, ele enfatizou a importância da dívida histórica da sociedade e do Estado canadense com os povos indígenas daquele país. Junto com isso, expressou a decisão de seu governo de dar apoio especial às demandas e propostas educacionais desses povos, incluindo significativo compromisso econômico<sup>5</sup>. Hoje, todas as universidades e outras instituições de ensino superior canadenses estão trabalhando com esses propósitos. Alguns deles já estavam fazendo isso, outros estão apenas começando, mas o fato é que esse é um assunto fora de suas agendas. Certamente, falta muito para conseguir, mas pelo menos o tema é explicitamente considerado. A fim de avaliar as circunstâncias adequadamente, pode ser útil notar que a população indígena do Canadá (incluindo os três componentes considerados deste país: Primeiras Nações, Metis e Inuit) representa 3,3% do total nacional. Ou seja, é proporcionalmente semelhante ao da Colômbia e da Venezuela, pouco superior ao da Argentina e da Costa Rica, e significativamente inferior ao da Bolívia, Chile, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Panamá.

---

<sup>5</sup> <http://pm.gc.ca/eng/news/2017/09/21/primeminister-justin-trudeaus-address-72th-session-united-nations-general-assembly>.

Na Nova Zelândia, as lutas do povo Maori resultaram na criação de um tipo particular de instituição terciária indígena chamada *Wānanga*, que é formalmente reconhecida pelo Estado e recebe fundos dela. De acordo com a emenda da Lei de Educação de 1989, uma *Wananga* é uma instituição de ensino superior que se caracteriza porque nela as atividades de ensino e pesquisa mantêm, avançam e disseminam conhecimento, desenvolvem independência intelectual e apoiam a aplicação do conhecimento respeitando a tradição maorí, e de acordo com o costume maorí. Atualmente na Nova Zelândia há três *Wānanga*, que no total servem mais de 50.000 estudantes. A relação entre os Wanangas e a Autoridade de Qualidade Educacional é institucionalizada e conta com a participação de representantes do povo Maori para garantir que o desenvolvimento desta interessante experiência educacional respeite as diretrizes Maori (Durie 2005).

Na Noruega, a Sami University College (SUC), fundada em 1989, é uma instituição indígena dedicada a promover a língua, a cultura e a vida comunitária do povo Sami. É reconhecido e financiado pelo Estado, e Sámi é sua principal língua de ensino, pesquisa e administração.

Na América Latina, a diversidade de arranjos institucionais é notável:

Na Colômbia, a Universidade Autônoma Indígena e Intercultural (UAIIN) foi fundada em 2003 pelo Conselho Indígena Regional do Cauca (CRIC) e faz parte de sua estrutura. Esta organização indígena, fundada em 1971, é a autoridade tradicional dos povos indígenas do departamento de Cauca, oficialmente reconhecida pelo governo nacional colombiano. De acordo com os regulamentos atuais, o Departamento de Educação do Departamento de Cauca reconhece o CRIC como autoridade educacional para os povos indígenas desse Departamento e, nesse sentido, a UAIIN. O Ministério da Educação Nacional ainda não reconheceu oficialmente esta universidade (Mazabel Cuasquer 2018). No entanto, em junho de 2018, o ministério aprovou o estudo de viabilidade socioeconômica que, na Colômbia, é o primeiro passo necessário para que uma universidade seja plenamente reconhecida; convém notar que o estudo em questão incluiu a avaliação de vários indicadores de "qualidade acadêmica"<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> O avanço no reconhecimento da UAIIN ocorreu quando este artigo já estava aprovado e em processo de publicação. Este autor foi informado diretamente pela equipe da UAIIN. O primeiro comunicado de imprensa sobre este reconhecimento foi publicado pelo jornal *El Nuevo Liberal* (Popayán) sob o título "Mineducación reconoce a UAIIN como a primeira universidade pública indígena na Colômbia", em 18/06/2018 (ver: <http://elnuevoliberal.com/mineducacion-reconoce-a-la-uaiin-as-first-university-indigena-publica-en-colombia> / #ixzz5IoGn3qil)

No Equador, em 2005, após 9 anos de intenso trabalho técnico e mobilização política, a "Universidade Intercultural de Povos e Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi" (UINPI-AW) foi reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação Superior e passou a fazer parte do Sistema Nacional de Ensino Superior. Mas, em 2013, o Conselho de Avaliação, Credenciamento e Garantia de Qualidade do Ensino Superior suspendeu suas atividades após um questionável processo de avaliação argumentando que não tinha professores suficientes com grau de "PhD" (notavelmente o documento oficial neste país de língua espanhola não se refere ao título de "Doutor", mas ao de "PhD") nem bibliotecas e outras instalações adequadas, na opinião desse Conselho. Em contrapartida, a avaliação não valorizou o fato dessa universidade desenvolvesse processos de aprendizagem nas comunidades, aproveitando o conhecimento de anciãos e outras pessoas das comunidades. Nesse sentido, seu modo de trabalho foi muito semelhante ao da UAIIN do CRIC. Mas, ao contrário da última, não era parte integrante de uma organização indígena; sua criação foi promovida por apenas um setor da CONAIE (Confederação de Povos e Nacionalidades Indígenas do Equador), que, de certa forma, o colocou em uma posição politicamente mais débil contra o ataque do governo do então presidente Correa, que tinha fortes disputas com o movimento indígena equatoriano, associado ao seu modelo de desenvolvimento extrativista. Desde então, essa universidade continuou suas atividades sob o nome de Pluriversidad Amawtay Wasi, como uma organização comunitária dedicada à pesquisa e saberes originários, que não permitia oferecer formação ou conceder títulos (Mato 2014, Tuaza 2018, UINPI-AW 2004). No entanto, em 15 de maio de 2018, quando terminou o mandato do Presidente Correa, a Assembleia Nacional do Equador aprovou por maioria absoluta a Lei de Reforma da Lei Orgânica do Ensino Superior, segundo a qual a Universidade Intercultural de Nacionalidades e Povos Indígenas "Amawtay Wasi" é transformada em uma "instituição de ensino superior público, de caráter comunitário, autonomia acadêmica, administrativa, financeira e orgânica" (conforme estabelecido na Quinta Disposição Geral desta Lei), cuja autoridade máxima por um período transitório de três anos será o Comité de Gestão, no qual participarão representantes da Secretaria de Educação Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação da República e CONAIE, cujas actividades serão financiadas pelo orçamento geral do Estado (conforme estabelecido na Disposição de Reformatório 6 desta Lei)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A reforma desta Lei ocorreu em 15-05-2018, quando este artigo já havia sido enviado para a revista. O autor conta com o texto da Lei, cortesia do Dr. Luis Fernando Sarango Macas, Pushak, da Pluriversidad Amawtay Wasi, mas na hora de acrescentar esta nota de rodapé o texto desta nova lei ainda não estava disponível na Internet. Para

Na Bolívia, em 2008, foi estabelecido o sistema de três Universidades Comunitárias Interculturais e Produtivas Indígenas Bolivianas (UNIBOL). Essas universidades foram criadas por um decreto assinado pelo presidente Evo Morales. Essas universidades não são governadas por nenhuma organização de povos indígenas, mas por um conselho que inclui alguns representantes desses povos, assim como o Ministério da Educação e vários setores sociais. No entanto, essas instituições são muitas vezes consideradas "universidades indígenas" por povos indígenas locais e também por outras universidades indígenas (Choque Quispe 2018).

Na Nicarágua, uma situação marcadamente diferente das anteriores é apresentada. Lá, as lutas autônomas que em 1987 levaram a Assembleia Nacional a aprovar o regime de autonomia regional, possibilitaram que as iniciativas de intelectuais e lideranças indígenas e afrodescendentes dessas regiões levassem à criação e ao reconhecimento de duas universidades muito particulares, a Universidade das Regiões Autônomas da Costa do Caribe da Nicarágua (URACCAN) e da Universidade Indígena e Caribenha de Bluefields (BICU). Ambas as universidades têm caráter regional, comunitário e intercultural e são reconhecidas como tal pelo Conselho Nacional de Universidades (CNU) e avaliadas pelo Conselho Nacional de Avaliação e Credenciamento (CNEA) por meio de critérios e modalidades de avaliação participativa e em a ideia de interculturalidade. Criada em 1992 por líderes locais, a URACCAN iniciou suas atividades em 1995. Atualmente, tem matrícula de mais de 8.000 alunos, em programas de graduação como Medicina Intercultural, Enfermagem Intercultural, Psicologia em contextos multiculturais, Sociologia com menção em autonomia, Educação bilíngue intercultural e oito mestrados, em áreas como Cosmovisões do Bem Viver/ Viver Bem com ênfase em mudanças climáticas, comunicação intercultural, antropologia, saúde intercultural, entre outras. A BICU tem matrícula semelhante à da URACCAN e oferece 40 carreiras, incluindo Medicina, Administração de Empresas, Contabilidade, Direito, Enfermagem e Engenharia, entre outras e mestrados em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Formulação e Gerenciamento de Projetos, entre outros. Tanto a BICU como a URACCAN são universidades públicas e recebem recursos estatais (Hooker 2018, Zúñiga Muñoz 2018).

Na Guatemala existem duas universidades indígenas comunitárias criadas por iniciativa de acadêmicos maias. Eles são a Universidade Maia - Ixil, criada na região de Quiché em 2011 e

---

informações preliminares, consulte: <http://ecuadoruniversitario.com/noticias-universitarios/reformas-a-la-loes-estabelece-novas-extremidades-da-educacao-superior/>

a Universidade Maya-Kaqchiquel, fundada em 2014, nos departamentos de Chimaltenango e Sacatepéquez. Ambos têm o apoio político das autoridades indígenas locais e o respaldo legal dos acordos comunitários que os legitimam. Suas ofertas de treinamento visam o fortalecimento da identidade desses povos. Eles não são reconhecidos pelo Estado guatemalteco e, para a certificação de seus cursos e diplomas universitários, contam com acordos de cooperação com a Universidade Evangélica da Nicarágua "Martin Luther King". A Ixil University oferece a carreira de Técnico de Desenvolvimento Rural. A Universidade Maya Kaqchiquel oferece o Bacharelado e Ensino em Linguagem Kaqchiquel e Ensino de História, o Bacharel em Pesquisa Social e Interculturalidade, o Bacharel em Medicina Naturopática Geral, Engenharia de Arte Têxtil, Engenharia em Recursos Ambientais e Agrícolas, Intérprete e Tradutor de Idiomas Kaqchiquel (Zúñiga Muñoz 2018).

No México, a Secretaria de Educação Pública federal em 2003 criou a primeira "Universidade Intercultural" de um sistema federal, que atualmente cobre doze instituições. Uma delas é a Universidad Veracruzana Intercultural, que tem um duplo status, um caso particular porque faz parte da Universidade Veracruzana, uma universidade autônoma mexicana amplamente reconhecida. Embora essas universidades interculturais tenham sido criadas especialmente para "estudantes indígenas", elas também aceitam estudantes não indígenas, e seu currículo inclui conhecimentos indígenas e não indígenas. Por outro lado, no México existem também outras universidades e IES que não fazem parte do referido sistema estatal. O Instituto Superior Intercultural Ayuuk, no estado de Oaxaca, é mantido pelos esforços da comunidade e organizações locais, bem como do Sistema Universitário Jesuíta. Outras experiências foram promovidas e apoiadas por alianças entre comunidades indígenas e organizações da sociedade civil, como, por exemplo, a Rede de Camponeses Indígenas, o Instituto Intercultural Ñõñho ou a Universidade dos Povos do Sul, que continuam avançando apesar de não receber qualquer tipo de apoio governamental (Hernández Loeza 2018).

Por outro lado, a Universidade Indígena Intercultural foi criada em 2007 pelo Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe, que é uma agência multilateral baseada em La Paz, governada por uma Assembleia constituída conjuntamente por representantes do governo e de organizações indígenas em toda a América Latina. Esta universidade realiza seu trabalho através de quatro redes. Uma delas inclui universidades convencionais de vários países da América Latina e Espanha. Outra é constituída por seus próprios graduados. Uma terceira rede é constituída por um grupo de líderes indígenas e

intelectuais bem conhecidos nucleados na cátedra indígena intercultural. A quarta rede é a Rede de Universidades Interculturais, Indígenas e Comunitárias de Abya Yala, que inclui várias universidades indígenas da região, entre outras a já mencionada UAIIN, URACCAN, as três UNIBOL e a UINPI-AW (Hooker 2018).

Ressalte-se que a ideia de "interculturalidade", expressão que aparece na América Latina em nome de muitas das universidades indígenas, bem como de algumas criadas pelos Estados, está sujeita a disputas entre as interpretações e práticas dos estados e intelectuais indígenas, líderes e organizações (Choque-Quispe 2015, Fondo Indígena 2012, Hooker 2009, Mateos-Cortés e Dietz 2015, Mato 2008, 2014, Palechor 2016, Schmelkes 2008).

### **Associações, Conferências, Publicações e Debates em Andamento**

A maioria das experiências anteriormente mencionadas faz parte de um campo de relações cada vez mais internacionalizado e dinâmico que inclui a construção de organizações e redes, a realização de conferências acadêmicas e interinstitucionais, a publicação de livros e revistas, a circulação de acadêmicos e estudantes e o desenvolvimento de vários debates conceituais. As já mencionadas AIHEC, nos Estados Unidos, e a RUIICAY, na América Latina são apenas exemplos notáveis de um movimento mais amplo de organização. No Canadá, por exemplo, o trabalho da Associação Canadense de Estudos Indígenas e Nativos, e da Associação Nacional da Instituição Indígena de Ensino Superior, entre outros, deve ser destacado. Nos Estados Unidos, destaca-se a projeção da Associação de Estudos Indígenas Americanos e Indígenas - NAISA, criada em 2009. Esta associação conta atualmente com a participação de aproximadamente mil membros individuais, provenientes de mais de uma dezena de países, muitos dos quais pertencem a uma das dezenas de povos nela representados. NAISA publica uma revista acadêmica e em maio de 2018 realizará sua 12ª reunião anual; para a realização dessas reuniões tem contado com o apoio de várias universidades nos Estados Unidos e no Canadá. Ao longo dos anos, essas e outras associações, bem como vários outros arranjos interinstitucionais, organizaram inúmeras conferências com foco em questões acadêmicas, institucionais e regulatórias. Durante a VI Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Educação (VI Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Educação) realizada em 2002, em Calgary, Canadá, a apresentação pública do Consórcio Mundial de Ensino Superior das Nações Indígenas - WINHEC (Consórcio de Educação Superior das Nações Indígenas do Mundo), com a participação ativa de vários povos

índigenas da Austrália, Canadá, Estados Unidos, Noruega e Nova Zelândia, bem como da já mencionada AIHEC e dos três *Wānanga* da Nova Zelândia. Desde então, a WINHEC conquistou o apoio de universidades indígenas de outros países. Além disso, criou um processo de acreditação global para universidades indígenas e, em 2013, fundou a Universidade Mundial das Nações Indígenas (World Indigenous Nations University).

Na escala latino-americana, várias redes estão, atualmente, operando nesse campo. As quatro redes constituintes da UII acima mencionadas. Além disso, a Rede de Formadores de Educação Intercultural para a América Latina, constituída em 2014, é uma rede interpessoal internacional que reúne pesquisadores, professores e alunos de diversos países com experiência ou interesse no assunto<sup>8</sup>. Por outro lado, também em 2014, foi criada a Rede Interuniversitária de Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes (Rede ESIAL), uma rede interinstitucional que começou a trabalhar com menos de vinte universidades em sete países e que em 2018 inclui a participação de 50 instituições de dez países. No final de 2017, a Rede ESIAL já havia organizado quatro colóquios internacionais e publicado três livros coletivos, com a participação de mais de cem autores de doze países, muitos dos quais são membros de povos indígenas e afrodescendentes<sup>9</sup>. Existem também algumas redes de âmbito nacional. No Chile, quatorze universidades com experiência nesse campo em 2014 formaram a Rede Interuniversitária de Educação e Interculturalidade (RIEDI). Esta rede realiza regularmente seminários e outras atividades colaborativas, incluindo o fato de que até o final de 2017 já havia organizado quatro congressos internacionais sobre o assunto<sup>10</sup>. No Brasil, duas redes interinstitucionais operam. Uma delas é a Rede de Saberes, criada em 2005 por iniciativa de duas universidades do estado do Mato Grosso do Sul, que atualmente abriga quatro universidades desse estado (Aguilera Urquiza e Casaro Nascimento 2016). O outro é o projeto "Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras", sediado na Universidade de Brasília (Gomes do Nascimento 2018). No México, em 2014, foi criada a Associação Nacional de Universidades Interculturais (ANUI) para substituir um mecanismo de colaboração, anteriormente denominado Rede de Universidades Interculturais (REDUI) (Hernández Loeza, 2018). Esta rede reúne as doze universidades interculturais criadas (ou transformadas em tais) pelo Ministério da Educação

---

<sup>8</sup> Ver: <http://redfeial.org.mx/red.html>

<sup>9</sup> Ver: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

<sup>10</sup> Ver: <https://www.facebook.com/redriedi/>

Pública desse país. Também no México, em 2006, foi criada uma rede interpessoal, a Rede Interdisciplinar de Pesquisadores dos Povos Indígenas do México, formada por ex-donatários do "International Fellowships Programme" (IFP) da Fundação Ford, que nesse país operava entre 2002 e 2012 através de convênio com o Centro de Pesquisas e Estudos Superiores em Antropologia Social - CIESAS (Navarrete 2013).

Este campo é constituído e enriquecido permanentemente com a publicação de livros de pesquisa e elaboração teórico-conceitual que, segundo os casos, são produzidos por autores individuais ou resultantes de esforços coletivos. Não é possível dar conta nestas páginas de uma produção bibliográfica tão grande. Por outro lado, é viável mencionar a publicação sustentada de um número considerável de periódicos acadêmicos, o que é de especial interesse, pois cada um deles envolve a participação de um número significativo de colegas, incluindo aqueles que compõem os comitês editoriais, que participam dos conselhos consultivos e nos órgãos dos revisores, como, é claro, os autoras e autores dos artigos. Nesse sentido, cada revista também pode ser vista como uma rede de colaboração acadêmica. Além disso, convém notar que uma característica distintiva frequente nos periódicos deste campo é a criação de muitos delas foram promovidas por acadêmicos, intelectuais e / ou líderes indígenas, ou de relações colaborativas entre estes e setores acadêmicos que não eles se auto-identificam como tais, mas sim com as lutas e propostas desses povos. Isso geralmente é expresso não apenas na participação de referências de povos indígenas nas comissões editoriais e conselhos consultivos, mas também em que, além de publicar artigos que podem ser classificados como de interesse acadêmico geral, publicam estudos sobre temas relevantes para as lutas e agendas sociais e políticas dos povos indígenas, assim como aspectos éticos, políticos, conceituais, epistemológicos e metodológicos de especial interesse para o avanço do campo em questão.

Alguns exemplos destacados desse tipo de atividades editorial são os periódicos em língua inglesa: *Canadian Journal of Native Education*, publicado no Canadá, *Australian Journal of Indigenous Education*, publicado na Austrália, *MAI Journal* e *International Journal of Indigenous People*, ambos publicados na Nova Zelândia. Enquanto isso, os Estados Unidos publicam os periódicos *Wicazo Sa Review*, o *American Indian Law Review*, o *American Indian Culture* e o *Research Journal*, o *American Indian Quarterly*. Nesse mesmo país, desde 1989, a já mencionada AIHEC publica o *Tribal College Journal*, uma revista que, além de artigos de pesquisa, inclui também notícias e ensaios sobre temas de interesse para a vida das Faculdades Tribais (*Tribal*

Colleges) e mais genericamente dos povos indígenas. Também nos Estados Unidos e em língua inglesa, mas com foco na América Latina, é publicada a revista Estudos Étnicos Latino-Americanos e Caribenhos (LACES), estreitamente vinculada à seção "Etnia, raça e povos indígenas" (ERIP), da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA).

Em alguns países da América Latina, existem vários periódicos que articulam interesses acadêmicos com os dos povos indígenas. No Brasil, vale destacar a trajetória de diversos periódicos: *Tellus*, publicado desde 2001 pela Universidade Católica Dom Bosco; *Espaço Ameríndio* publicado desde 2007 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; *Articulando e Construindo Conhecimento* publicado desde 2016 pela Universidade Federal de Goiás; e *Interethnic @ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, publicada desde 1997 pela Universidade de Brasília. No Equador, há que destacar a revista *Amawtay*, publicada desde 2014 pela Pluriversidad "Amawtay Wasi" (continuidade da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas "Amawtay Wasi", como mencionado anteriormente neste artigo). No Peru, por sua vez, cabe mencionar a *Revista de Estudos Socioculturais da Amazônia Andina*, editada desde 2012 pela Universidade Nacional de San Cristóbal de Huamanga. No Chile, a revista *Cuadernos Interculturales* foi publicada entre 2003 e 2014, pela Universidade de Valparaíso e, finalmente, sua última edição foi publicada em 2015 pela Universidade de Playa Ancha. Também no Chile, a revista *Uturunku Achachi Magazine de Povos e Culturas Nativas* foi publicada entre 2012 e 2015 pela rede Academia Livre e Popular de Humanidades da América Latina. Além disso, deve-se ter em mente que há um bom número de periódicos publicados por organizações indígenas e outros tipos de associações constituídas por intelectuais indígenas, que publicam periódicos que, além de notícias e notas de opinião, frequentemente incluem artigos de pesquisa e elaboração conceitual. Exemplos de publicações desse tipo são a revista *Pukará*, cultura, sociedade e política dos povos indígenas, publicada desde 2012 em La Paz, Bolívia; e a revista *Atuqpa Chupan*, publicada desde 2011 em língua quechua, em Lima, pela organização sem fins lucrativos de mesmo nome, constituída por acadêmicos de várias universidades peruanas.

Em qualquer caso, deve-se ressaltar que tanto na América Latina quanto na Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia, os acadêmicos do campo em questão não apenas publicam em periódicos que podem ser considerados parte dele, mas também em periódicos de prestígio de outros campos e disciplinas, especialmente em periódicos de Antropologia,

Educação, Linguística, História, Geografia, Ciência Política, Literatura, Ecologia, entre outras áreas disciplinares e interdisciplinares. Juntamente com isso, deve-se notar que um bom número de periódicos acadêmicos interdisciplinares e / ou das disciplinas antes mencionadas demonstraram apreço pelos tópicos e abordagens do campo em questão, o que é expresso na publicação não apenas de artigos específicos, mas também de dossiês e números temáticos.

Entre os periódicos acadêmicos latino-americanos que publicaram recentemente dossiês ou edições temáticas dedicadas a este campo, vale destacar os casos da Revista Mexicana de Pesquisa Educativa, publicada pelo Conselho Mexicano de Pesquisas Educativas, que em 2016 dedicou a seção temática de seu número 70 a apresentar uma coletânea de ensaios intitulada "Universidades interculturais no México: balanço crítico da primeira década"; a Revista do Instituto de Pesquisa em Educação, publicada pela Universidade Nacional do Nordeste (Argentina), que em 2016 dedicou seu número 8 a oferecer uma coletânea de artigos sobre "Povos Indígenas e Ensino Superior: Inquéritos e experiências na Argentina e no Brasil"; a Revista do Cisen Tramas / Maepova, publicada pela Universidade Nacional de Salta (Argentina), que em 2016 dedicou o "dossiê" do número 1 de seu volume 4 a apresentar estudos sobre "Ensino superior e juventude indígena". Contribuições para a discussão a partir de uma abordagem etnográfica e o número 2 do mesmo volume oferecem uma coletânea de artigos sobre "Educação superior e povos indígenas na América Latina"; a revista Educação Superior e Sociedade, publicada pelo Instituto Internacional de Educação Superior da Unesco na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC), que em 2017 dedicou seu número 20 a artigos sobre "Educação superior e povos indígenas e afrodescendentes em América Latina"; Revista Anthropologica, publicada pela Pontifícia Universidade Católica do Peru, que em 2017 dedicou o seu número 39 a apresentar uma coletânea de artigos sobre "Juventude Indígena, Interculturalidade e Educação Superior no México e no Peru"; e a revista Alteridad, Revista de Educação, publicada pela Universidade Politécnica Salesiana (Equador), que em 2018 dedicou a seção monográfica do número 1 de seu volume Vol. 13 a apresentar uma coleção de estudos sobre "Educação Superior e Povos Indígenas na América Latina". Embora as abordagens, os contextos e as perspectivas particulares variem de um periódico para outro e, certamente, entre os autores individuais, todos estão gerando contribuições epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas significativas derivadas das experiências dos povos indígenas. Entre as questões, conceitos e temas críticos mais frequentemente em jogo, incluem-se os relacionados com território, deslocamento forçado,

descolonização, racismo, conhecimento indígena, língua, oralidade, aprendizagem situada, direitos coletivos de propriedade intelectual, colaboração em pesquisa intercultural e aplicada, relações entre a pesquisa e as necessidades específicas dos povos e comunidades indígenas. É importante ressaltar que a pesquisa gerada a partir desse campo não apenas informa importantes debates dentro dela, mas também despertou o interesse de acadêmicos e profissionais em Antropologia, Educação, História, Geografia, Direito, Literatura, Ciência Política, Filosofia, Medicina, Economia, Agronomia e outras áreas disciplinares e interdisciplinares (Barnhardt e Kawagley 2005, Kaya 2013, Mato 2008, Nakata 2007a, 2007b, Rigney 2006, Tiwani-Smith 2008, Warrior 2008).

### **Perspectivas**

Levando em conta os avanços legais relativamente recentes nos direitos dos povos indígenas, bem como o número ainda relativamente modesto, mas crescente de membros de povos indígenas que se formam em vários níveis educacionais, é plausível esperar que no futuro próximo isso já seja importante e heterogêneo campo de experiências e pesquisas e práticas de ensino-aprendizagem aumentará tanto sua importância quantitativa quanto sua influência sobre outros componentes do ensino superior. Da mesma forma, espera-se que este último processo, combinado com o crescente número de estudiosos indígenas e sua crescente capacidade de questionar as formas convencionais de ensino superior, bem como o avanço de várias tendências de autorreflexão crítica que nas últimas décadas eles vêm de diversas disciplinas acadêmicas, contribuem para o desenvolvimento de formas inovadoras de Educação Superior Intercultural em geral e de Universidades Interculturais em particular, bem como de Universidades e outras IES indígenas ou "próprias", como geralmente é feito com referência a elas das organizações indígenas.

Finalmente, também é plausível esperar que a incidência do trabalho nesse campo aumente em algumas disciplinas acadêmicas em relação à necessidade de práticas acadêmicas para ir além dos limites da chamada "Torre de Marfim" e estarem vinculadas de formas comprometidas e eficazes com as necessidades e demandas das sociedades das quais fazem parte; especialmente com as dos povos indígenas e de afrodescendentes e outros setores sociais que foram especialmente prejudicados pela maneira como este mundo do qual fazemos parte foi construído.

Nesse sentido, pode ser sugestivo encerrar este texto lembrando as palavras de Vine Deloria Jr., influente intelectual do povo Sioux, que em 1969 escreveu: "Teorias abstratas criam ações abstratas" (1988: 86) [...] " a academia e seus produtos continuam a se tornar mais irrelevantes para as necessidades das pessoas "(1988: 93) (minha tradução, DM).

## Referências

Aboriginal Institutes' Consortium. *Aboriginal Institutions of Higher Education. A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions*. Toronto: Canadian Race Relations Foundation, 2005.

Aguilera Urquiza, A. H. y A. Casaro Nascimento. Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. En D. Mato, coord., *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. (pp.131-150). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016.

Assembly of First Nations. Taking Action for First Nations Post-secondary Education: Access, opportunity, and outcomes discussion paper. Ottawa, 2010.

Barnhardt, R. y Kawagley, A.O.. Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1): 8–23, 2005.

Black, V.. *Tribal Colleges and Universities: Perceptions of Presidents and Students*. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, 2013.

Choque Quispe, M. E.. Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia. En D. Mato (coord.) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias. (pp.: 47-72). Saénz Peña: EDUNTREF, 2015.

Deloria, V. Jr.. *Custer Died For Your Sins: An Indian Manifesto*. New York: Macmillan (1ra. Ed. 1969), 1988.

Didou-Aupetit, S. y Remedi-Allione, E.. Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. México DF: Fundación Ford y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2008.

Durie, M.. Indigenous Higher Education: Māori Experience in New Zealand. An Address to the Australian Indigenous Higher Education Advisory Council. Canberra (11-01-2005), 2005.

Fondo Indígena. *El desafío de interculturalizar la educación superior. La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y El Caribe*. La Paz: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, 2012.

Gasca, H. y Rehnfeldt, M.. Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, 2017.

Gomes do Nascimento, R.. Formação de Professores Indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. En D. Mato. (coord.) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos (pp.: 151-166). Saénz Peña (Buenos Aires) y México DF: EDUNTREF y Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

Hernández Loeza, S.. Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato, coord. Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina (pp.: 224 - 247). Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

Hooker, A.. La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense: Logros, innovaciones y desafíos. En: D. Mato (coord.) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos (pp. 279-301). Caracas: UNESCO-IESALC, 2009.

Hooker, A.. Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina. En D. Mato, coord. Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina. (pp.: 298 - 320) Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

Kaya, H.. Integration of African Indigenous Knowledge Systems into Higher Education in South Africa: Prospects and Challenges. *Alternation* 20(1): 135-153, 2013.

Mateos Cortés, L. and G. Dietz. ¿Qué de intercultural tiene la universidad intercultural? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano” *Relaciones* 141, pp. 13-45, 2015.

Mato, D.. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116, 2008.

Mato, D.. Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En: D. Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. (pp. 11-64), 2009.

Mato, D.. Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol. 14.: 17-45, 2014.

Mato, D., (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2012.

Mato, D., (coord.). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

Mazabel Cuasquer, M.M.. Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En D. Mato, (coord.). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.: 170 - 198). Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional

de Córdoba, 2018.

McConville, G.. Regional Agreements, Higher Education and Representations of Indigenous Australian Reality: Why Wasn't I Taught That in School?. *The Australian Universities' Review* 45(1): 15-24, 2002.

Nakata, M.. *Disciplining the Savages: Savaging the Disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press, Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies, 2007a.

Nakata, M.. Cultural Interface. *Australian Journal of Indigenous Education*, Volume 36, Supplement, pp.: 7-14, 2007b.

Navarrete, D.. Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150): 968-985, 2013.

Nyanchoga, S.. Politics of Knowledge Production in Africa: A Critical Reflection on the Idea of an African University in Sustainable Development. *Developing Country Studies* 4(18): 57-66, 2014.

Oliveira Pankararu, M. D.. As políticas públicas de Educação Superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil. Perspectivas e desafios. En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendentes en América Latina*. Normas, políticas, y prácticas (pp.: 139-176). Caracas: UNESCO-IESALC, 2012.

Olivera Rodríguez, I.. Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendentes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas. En D. Mato, coord. *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.: 248 - 275) Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

## **Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo**

### **Resumo**

O universo de experiências de Educação Superior por/para/com os povos indígenas atualmente em curso a escala mundial constitui um campo acadêmico e social –em sentido amplo– cada vez mais importante e diverso. Os avanços neste campo são resultado das lutas dos povos indígenas, bem como dos movimentos sociais antirracismo, de direitos humanos, e de educação popular. Também têm estado associados às práticas institucionais de algumas universidades e outros tipos de Instituições de Ensino Superior (IES), assim como aos de algumas agências intergovernamentais e de cooperação internacional, uma diversidade de organizações sociais, fundações privadas, setores de várias igrejas, e algumas agências governamentais. Estes avanços têm sido possíveis também graças ao compromisso de uma grande variedade de indivíduos, como líderes, anciões e sábios de organizações e comunidades locais; estudantes e docentes de todos os níveis educativos; investigadores e funcionários de universidades e outras IES; incluindo tanto membros desses povos como outras pessoas que não pertencemos ao povo, ou não nos auto identificamos como tais. Este artigo apresenta um panorama deste campo de experiência e de estudos em América Latina, Austrália, Canadá, Estados Unidos, e Nova Zelândia, com algumas referências complementares ao seu desenvolvimento na Noruega e na República Sul-africana.

**Palavras-chave:** educação superior; universidade; povos indígenas; panorama mundial; América Latina.

## **Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, Estudios y Debates en América Latina y en otras Regiones del Mundo**

### **Resumen**

El universo de experiencias de Educación Superior por/para/con pueblos indígenas actualmente en curso a escala mundial constituye un campo académico y social -en sentido amplio- cada vez más importante y diverso. Los avances en este campo son resultado de las luchas de los pueblos indígenas, así como de las de los movimientos sociales anti-racismo, de derechos humanos, y de educación popular. También han estado asociados a las prácticas institucionales de algunas universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES), así como a los de algunas agencias intergubernamentales y de cooperación internacional, una diversidad de organizaciones sociales, fundaciones privadas, sectores de varias iglesias, y algunas agencias gubernamentales. Estos avances han sido posibles también gracias al compromiso de una amplia variedad de individuos, como líderes, ancianos y sabios de organizaciones y comunidades locales; estudiantes y docentes de todos los niveles educativos; investigadores y funcionarios de universidades y otras IES; incluyendo tanto miembros de esos pueblos como otras personas que no lo somos, o no nos auto-identificamos como tales. Este artículo presenta un panorama de este campo de experiencias y de estudios en América Latina, Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelandia, con algunas referencias complementarias a su desarrollo en Noruega y la República Sudafricana.

**Palabras-clave:** educación superior; universidad; pueblos indígenas; panorama mundial; América Latina.

## **Higher Education and Indigenous Peoples: Experiences, Studies and Debates in Latin America and in other Regions of the World**

### **Abstract**

The universe of Higher Education experiences by/for/with indigenous peoples currently underway on a global scale constitutes an increasingly important and diverse academic and social field – in a broad sense. The advances in this field are the result of the struggles of the indigenous peoples, as well as those of the anti-racism, human rights, and popular education, social movements. They have also been associated with the institutional practices of some universities and other types of Higher Education Institutions (HEIs), as well as those of some intergovernmental and international cooperation agencies, various kinds of social organizations, private foundations, sectors of various churches, and some government agencies. These advances have also been possible thanks to the commitment of a wide variety of individuals, such as leaders, elders and wise people of local organizations and communities; students and teachers of all educational levels; researchers and officials of universities and other HEIs; including both members of those peoples and other people who are not, or do not self-identify as such. This article presents an overview of this field of experiences and studies in Australia, Canada, Latin America, New Zealand, and the United States, with some complementary references to its development in Norway and the Republic of South Africa.

**Keywords:** higher education; university; indigenous peoples; global panorama; Latin America.