

# **A presença indígena na pós-graduação em Educação: desafios e potências de uma política de ação afirmativa<sup>1</sup>**

Martinha Mendonça (UFF/RJ)

Ana Paula Morel (UFF/RJ)

Mariana Paladino (UFF/RJ)

Palavras-chave: Ações afirmativas, pós-graduação, pesquisadores indígenas

## **Introdução**

A presente proposta surge da experiência de duas das autoras, antropólogas e professoras da Universidade Federal Fluminense, integrantes da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação das Ações Afirmativas (CPAA) do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade e de uma doutoranda indígena desse programa, professora e gestora de uma escola guarani do município de Maricá, e militante do movimento da Educação Escolar Indígena em nível nacional. O trabalho tem como objetivo documentar e refletir sobre a experiência da implementação do acesso diferenciado para indígenas no programa de pós-graduação anteriormente mencionado, bem como analisar os desafios, as limitações e as potencialidades da efetivação desta política, que está em curso desde 2019. Apesar do pequeno número de indígenas que têm ingressado na pós-graduação até hoje, identificamos reverberações significativas dessa presença, em termos de abertura a novas temáticas e problemas, aproximações epistemológicas e nas metodologias de pesquisa, baseadas no diálogo e na construção coletiva do conhecimento.

É especialmente significativo abordar e reconhecer de que modo a presença de pesquisadores indígenas mobiliza estreitos vínculos com os territórios, possibilitando uma articulação crítica entre educação popular, pesquisa e extensão. Nesse processo, se evidencia que a presença de intelectuais indígenas na pós-graduação emerge como um acontecimento político e epistemológico que reconfigura os modos de fazer ciência e universidade.

---

<sup>1</sup> "Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026)".

## **1- Breve percurso sobre as políticas de ação afirmativa na Universidade Federal Fluminense**

Seguimos a definição de ação afirmativa proposta por Feres Júnior et al. (2018), que a compreende como todo programa, público ou privado, destinado a conferir recursos ou direitos especiais a membros de grupos socialmente desfavorecidos, com vistas à promoção de um bem coletivo (p. 13). No contexto do ensino superior, as políticas de ação afirmativa contribuem para ampliar o acesso de grupos historicamente sub-representados nesse nível de ensino, como pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência, promovendo maior igualdade de oportunidades educacionais e de desenvolvimento acadêmico. Diversas pesquisas também evidenciam a relevância dessas políticas como instrumento de promoção da diversidade na produção do conhecimento, contribuindo para a constituição de uma comunidade acadêmica mais justa, plural e representativa.

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), as ações afirmativas foram implementadas em consonância com as legislações e normativas federais. Contudo, algumas pesquisas indicam que, entre 2003 e 2013, tais políticas estavam voltadas prioritariamente ao ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, sem incorporar um recorte étnico-racial específico (Barros, 2024; Meirelles, 2023). Apenas a partir de 2013, em decorrência da adequação à Lei nº 12.711/2012, a universidade passou a reservar um percentual de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas no interior dos 50% das vagas destinadas a egressos da educação pública<sup>2</sup>.

Nos últimos anos, em grande medida como resultado da intensa mobilização de coletivos estudantis — especialmente de estudantes negros, indígenas e trans —, bem como de grupos de docentes e técnicos comprometidos com pautas antirracistas, antissexistas e de valorização da diversidade, foram aprovadas políticas importantes, tornando a UFF uma referência no estado do Rio de Janeiro. Entre essas iniciativas

---

<sup>2</sup> É importante mencionar que o Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira (Penesbi), vinculado à Faculdade de Educação, fundado pela professora Iolanda de Oliveira, foi responsável pela primeira pesquisa sobre raça e etnia na UFF: o Censo Étnico-racial da UFF e UFMT, publicado em 2003, revelou uma expressiva desigualdade racial nos cursos de graduação da UFF. Contudo, mesmo com as repercussões após a divulgação do estudo e a pressão de alguns movimentos sociais para inserir o tema na pauta dos conselhos superiores, nenhuma medida concreta foi implementada para promover maior equidade nos ingressos de estudantes negros e indígenas (Meirelles, 2023, p. 215). Hoje, segundo dados da Afide de 2023, cerca de 27% dos estudantes se autodeclararam negros (pretos e pardos). Embora represente um aumento considerável com relação ao censo de 2003, ainda não é representativa da porcentagem dessa população em nível nacional.

destaca-se a aprovação, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), de cotas para pessoas trans em setembro de 2024, com a reserva de 2% das vagas em todos os cursos de graduação da instituição. As primeiras vagas foram preenchidas no primeiro semestre de 2025, assim a UFF foi a primeira universidade federal do estado do Rio de Janeiro a adotar uma política de reserva de vagas para pessoas trans na graduação.

Outra ação relevante, voltada à promoção de uma abertura epistemológica no espaço universitário, foi a aprovação do Título de Notório Saber em “Saberes, Artes e Ofícios Tradicionais”, em agosto de 2025. A institucionalização desse título, direcionado a mestres e mestras da cultura popular — indígenas, quilombolas, caiçaras, entre outros —, possibilita o reconhecimento da sua participação em atividades de ensino e pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação da universidade.

Atualmente, encontra-se em discussão a implementação de um processo seletivo diferenciado para o ingresso de indígenas e quilombolas em todos os cursos de graduação, a ser realizado de forma unificada entre as instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Nesse processo, a UFF desempenha papel central na articulação institucional e nas negociações com o Ministério da Igualdade Racial (MIR), o Ministério dos Povos Indígenas (MPI) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), visando à obtenção de recursos para sua implementação. A previsão é que o processo seletivo entre em funcionamento em 2027.

No âmbito da pós-graduação, a implementação das ações afirmativas ocorreu de forma gradual. Como a Lei nº 12.711/2012 não estabelecia sua obrigatoriedade para esse nível de ensino, foi somente a partir de 2016, com a publicação da Portaria Normativa MEC nº 13/2016, que se iniciou um movimento mais amplo de adoção dessas políticas nos programas de pós-graduação. A referida portaria teve caráter indutor, e não compulsório, estimulando as universidades federais a implementarem ações afirmativas em seus processos seletivos<sup>3</sup>.

Na UFF, os primeiros programas de pós-graduação a instituírem, por iniciativa própria, sistemas de cotas com recorte étnico-racial, antes mesmo de uma regulamentação

---

<sup>3</sup> A Portaria estabelece no seu Art. 1º que: “As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas” (Portaria Normativa MEC nº 13/2016, p.1).

institucional mais abrangente, foram os Programas de Pós-Graduação em Sociologia, Sociologia e Direito, Administração e História, todos em 2017.

Posteriormente, em 2019, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) destacou-se pela aprovação da Resolução nº 01/2019, que estabeleceu a reserva de 50% das vagas para candidatos negros, além da criação de vagas específicas para indígenas, pessoas com deficiência e pessoas LGBTI+. Esse percentual superava o adotado pela maioria dos programas da época, que variava entre 20% e 30%, e representou um avanço no reconhecimento das diferenças e marcadores sociais ao prever vagas suplementares para grupos historicamente excluídos.

A institucionalização das ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu da UFF ocorreu em 27 de julho de 2022, por meio da Resolução CEPEX/UFF nº 1.031, que tornou obrigatória a adoção de regras mínimas de reserva de vagas para candidatos negros, indígenas e pessoas com deficiência em todos os programas da universidade. Posteriormente, o CEPEX aprovou a Resolução nº 3.893/2024, que estabeleceu a reserva obrigatória de uma vaga adicional por curso para pessoas trans na pós-graduação.

Esse breve percurso por alguns dos principais marcos das políticas afirmativas na UFF não deve conduzir à interpretação de que se trata de um processo isento de conflitos, plenamente efetivado ou acompanhado de condições adequadas de acolhimento e permanência para estudantes cotistas. Existem resistências significativas, sobretudo no âmbito da pós-graduação, frequentemente sustentadas por argumentos que carecem de embasamento e evidências consistentes. Entre esses argumentos estão a defesa da “meritocracia”, as preocupações com a excelência acadêmica, os impactos sobre as avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a ideia de que as ações afirmativas seriam necessárias apenas na graduação, uma vez que a desigualdade de acesso já estaria resolvida nesse nível de ensino (Venturini, 2019).

Alguns dos desafios enfrentados na implementação das ações afirmativas no PPGEDU, bem como as brechas e insurgências produzidas pela presença de sujeitos historicamente excluídos da posição de produtores de conhecimento nesse programa, serão discutidos a seguir.

## **2- Sobre as políticas de ação afirmativa no PPGE para estudantes indígenas**

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense tem constituído, nos últimos anos, um campo de debate e institucionalização de políticas

de ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no âmbito da pós-graduação. Nesse processo, destaca-se a atuação da Comissão de Acompanhamento e Avaliação das de Ações Afirmativas (CPAA) do Programa, responsável pela elaboração e aprovação, em 2019, de uma resolução que instituiu medidas específicas para o ingresso indígena, entre elas a garantia de pelo menos uma vaga por processo seletivo de mestrado e doutorado, a adoção do memorial como instrumento de avaliação para heteroidentificação e a dispensa da prova de proficiência em línguas estrangeiras, reconhecendo as especificidades de trajetórias formativas e linguísticas desses candidatos.

Desde 2023, a Comissão vem discutindo uma nova resolução que busca aprofundar e ampliar os mecanismos de seleção diferenciada, em diálogo com demandas de estudantes e movimentos indígenas e com base em experiências reconhecidas e sólidas de outros programas de pós-graduação. Entre as alterações propostas estão a isenção da prova escrita para o mestrado, além da dispensa dos exames de língua estrangeira e do projeto de pesquisa para ambos os níveis. Mantém-se, contudo, a exigência do memorial, que valida o pertencimento étnico do candidato e apresenta sua trajetória de vida e interesses acadêmicos. Dessa forma, a seleção para candidatos indígenas se basearia em entrevista, análise de memorial e *curriculum vitae*, ampliando-se também esse processo seletivo diferenciado a candidatos quilombolas.

Contudo, esse processo tem sido atravessado por tensões e disputas internas que evidenciam os limites e desafios da transformação institucional, revelando que a consolidação de políticas afirmativas na pós-graduação permanece como um campo de embates políticos e epistêmicos. Também se evidencia o que outros estudos revelam (Bernardino-Costa, 2021; Gomes, 2017; Munanga, 2020), quanto ao fato de que as iniciativas de ação afirmativa e promoção da equidade étnico-racial frequentemente dependem do trabalho de indivíduos ou coletivos militantes, encontrando pouco espaço e legitimação pelos setores de poder das universidades.

Entendemos que o excesso de burocracia e a priorização de outras pautas, são fatores que têm dificultado até agora a aprovação da nova proposta de resolução, o que reflete uma lógica de negação dos racismos e das desigualdades que atravessa parte considerável dos debates institucionais. Também é significativa a resistência com relação aos compromissos epistêmicos que a resolução apresenta, isto é, a inclusão dos conhecimentos e das epistemologias negras, indígenas e quilombolas nas disciplinas obrigatórias do Programa. Até hoje somente se incluíram essas temáticas na disciplina Teoria e Educação I, com uma carga horária curta e limitada à disposição dos docentes

[Digite aqui]

que assumem essa disciplina e em disciplinas optativas, geralmente oferecidas por professores estudiosos dessas temáticas.

Esses entraves, somados à ausência de políticas de permanência diferenciadas tanto na resolução de 2019 quanto na nova proposta em discussão, podem ajudar a explicar a baixa procura de indígenas pelo programa. Essa realidade parece estar mudando lentamente, a partir da visibilidade e reverberações epistêmicas e políticas que a presença desses estudantes tem provocado, o que aumenta o interesse de outros por seguir a mesma trajetória.

### **3- Entre lugares e entre tempos: a trajetória de uma professora-pesquisadora indígena**

Na presente seção, trataremos sobre a experiência de uma das autoras do trabalho, professora-pesquisadora indígena e doutoranda do PPGEDU. Para ela foi uma vivência cotidiana a resistência de certas disciplinas a uma abertura a conhecimentos e referenciais teóricos que fugissem dos padrões hegemônicos, o que era tensionado pelos próprios estudantes, sobretudo indígenas e negros. Um exemplo, foi a disputa vivenciada numa disciplina obrigatória do curso.

Quando a professora apresentou a ementa da disciplina, Martinha a parabenizou por ter incluído Nilma Lino Gomes com “O Movimento Negro Educador”. Contudo, ao questionar sobre a ausência de referências indígenas, a resposta foi sintomática: a ausência foi justificada argumentando que a disciplina era sobre “democracia no Brasil”. Diante da turma, foi necessário perguntar à professora: é possível falar de democracia sem falar da Constituinte, e é possível abordar a Constituinte sem falar do papel da União das Nações Indígenas (UNI), liderada por intelectuais indígenas de relevância até hoje, como Ailton Krenak? Além disso, sinalizou-se que a dissertação de Daniel Munduruku sobre o caráter educativo do movimento indígena é anterior ao livro de Nilma Lino Gomes, e que poderia fazer parte da bibliografia da disciplina.

Esse episódio ilustra como o apagamento das epistemologias indígenas não é uma mera “falha” bibliográfica, mas uma escolha política que desconsidera os povos originários como sujeitos fundamentais da própria construção democrática do país. Reposicionar a genealogia do conhecimento — mostrando que o movimento indígena já produzia teoria sobre seu caráter educativo — é parte do trabalho que pesquisadores indígenas são forçados a fazer dentro da universidade, evidenciando que a presença

indígena na pós-graduação não apenas diversifica, mas questiona e tensiona as estruturas epistêmicas institucionalizadas.

A experiência de uma doutoranda indígena do programa, professora e gestora de uma escola guarani em Maricá, exemplifica concretamente como essa presença opera como transformação institucional. Em 2019, ao ser convocada para o cargo de Docente II na rede pública de Maricá, seu corpo já havia sido lido antes de qualquer palavra ser dita. "Você vai pra aldeia?", perguntou a funcionária da Secretaria de Educação. Não houve escolha, houve designação. Esse episódio inicial evidencia como a leitura social do corpo indígena opera como mecanismo de classificação e destinação, refletindo o que Geni Núñez (2022) identifica como um dos eixos do etnogenocídio: a exigência de que pessoas indígenas correspondem ao estereótipo colonial da "cara de índio", aquela imagem fixa, congelada no século XVI, do "índio de verdade" que deveria viver na aldeia, andar nu, usar cocar e estar distante dos espaços urbanos e das tecnologias.

Ao chegar na aldeia Guarani Mbya de Itaipuaçu, chegava carregando um corpo-território feito de histórias: as do Maranhão, as do Pará, os quase dezoito anos no Rio de Janeiro. Embora mulher adulta, mãe, trabalhadora desde os seis anos de idade, graduada em Pedagogia pela universidade pública, trazia consigo as marcas da subalternidade subjetiva construída socialmente por ter vivido, da infância à vida adulta, como empregada doméstica.

Ao pisar no território Guarani, seu espírito reconheceu algo que seu corpo já guardava. Contudo, nem todos a reconheciam. Ouviu de um cacique: "Se não fala a língua e não tem território, é juruá (não indígena)". Essa frase evidencia como o etnogenocídio não opera apenas de fora, mas se infiltra nas relações, moldando olhares e obrigando a provar, a todo tempo, de onde se vem. Mas enquanto os adultos negavam, as crianças a reconheciam. Kuaray Mirim, com sua sensibilidade, logo a "batizou" de Kerexu'i, e Weramirim a ensinava as primeiras palavras em guarani. Foi nesse entrelugar, entre a palavra que nega e o nome que inclui, que compreendeu que identidade não é estática, mas movimento.

Em 2019, foi seu primeiro concurso como docente, sua primeira sala de aula como professora regente. Sete meninos foram sua primeira turma: Kuaray Mirim, Karai Mirim, Weramirim, Karai Tataendy, Kuaray Papa, Karai Mirim. Com eles, aprendeu que ensinar é também aprender a ouvir, a esperar, a desconfiar do que os livros dizem sobre como se aprende. Eles a ensinaram que a língua se aprende vivendo, que o silêncio também pergunta. Essa experiência inicial na escola indígena constituiu-se como um processo

[Digite aqui]

formativo fundamental, anterior e fundante para sua posterior entrada no doutorado em educação.

Nessa travessia, vivenciou momentos de intensa alegria, mas também de profunda dor. A perda de um estudante de dez anos e de uma anciã para a COVID-19 atravessou profundamente esse processo. O corpo guarda as marcas do vivido, como nos ensina Sandra Benites (2023). Aquela perda não ficou guardada em arquivo mental, mas inscreveu-se, marcou o jeito de estar na escola, o jeito de olhar para cada criança. A precariedade da escola forçou à invenção. Sem recursos, sem estrutura, precisavam criar. Organizavam mutirões para pintar a escola, para construir hortas, para fazer a camisa que seria a identidade visual daquela instituição.

Foi desse chão, dessa experiência vivida na precariedade e na invenção, que emergiu a certeza com que, posteriormente, respondeu na entrevista de ingresso para o doutorado. Quando lhe perguntaram o que a Educação Escolar Indígena tinha a ver com os estudos sobre o cotidiano, sua resposta foi imediata: ainda sem conhecer os teóricos do campo, era sempre a partir da experiência vivida que se movia aquilo que desejava pesquisar. A experiência na aldeia não era apenas prática pedagógica, era produção de conhecimento. Compreendeu, com a ajuda de Nilda Alves (2011), a tensão permanente entre o instituído e o instituinte.

O instituído se manifesta nas normas, nos documentos oficiais, nos currículos prescritos, nos calendários escolares que desconsideram os tempos do território. O instituinte emerge das práticas vividas: das rodas de conversa, dos mutirões, do Nhemongueta, que é uma forma de diálogo e aconselhamento próprio dos guarani. Na escola, a tensão entre instituído e instituinte se fazia presente diariamente; entre o planejamento imposto e o tempo do Nhemongueta, entre o calendário da Secretaria e o calendário Guarani. Era nesse espaço de conflito que a escola se reinventava.

Mas a universidade, por vezes, não estava preparada para ouvir essa resposta vinda de um corpo como o dela. Durante a entrevista de doutorado, uma das professoras da banca afirmou: "Engraçado, eu nunca te vi indígena!". Apontava para a ausência de "adereços" esperados, como se a identidade indígena fosse algo que se veste e se tira. Uma outra professora completou: "Fui a uma aldeia e tinha até 'índio' de olho azul".

Essa situação marcou a Martinha profundamente, mas como adulta experiente, acostumada a ser colocada em lugares pré-determinados, respondeu a todas as questões da banca. Sabia o que estava em jogo ali e não era apenas sua presença como candidata, mas toda a estrutura de representação colonial que insiste em definir o ser indígena a

[Digite aqui]

partir daquilo que se vê, dos adornos, dos traços, daquilo que pode ser reconhecido visualmente pelo olhar de fora. Esse episódio exemplifica concretamente as resistências que persistem no âmbito da pós-graduação, não apenas em termos de acesso, mas de reconhecimento epistêmico e de pertencimento.

Paradoxalmente, foi justamente essa violência epistêmica que a impulsionou a estar ainda mais presente no doutorado. Compreendeu que sua presença ali não era apenas individual, mas coletiva. Carregava consigo as vozes das crianças guarani, a luta do movimento indígena, a resistência de tantas mulheres indígenas que, como ela, precisam provar a todo tempo de onde vêm. Naquele mesmo ano de 2019, estava iniciando seu percurso na aldeia Guarani Mbya, ainda trabalhava no Colégio Pedro II em São Gonçalo, vivia em Niterói e agora precisaria estar também em Maricá.

Era muita coisa acontecendo simultaneamente, mas foi justamente nesse entrelaçamento que ela compreendeu o que significava estar entre mundos. Em 2022, organizou-se para participar presencialmente do VI Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena em Brasília, formando parte da única delegação do Sudeste no primeiro encontro pós-pandemia. A partir daí, intensificaram-se as mostras pedagógicas, a participação no Acampamento Terra Livre, a atuação sistemática no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), a incidência na CONAE e no debate do Plano Nacional de Educação. Essa articulação entre a pesquisa no doutorado e as lutas nacionais do movimento indígena evidencia como a presença de intelectuais indígenas na pós-graduação não se limita ao espaço acadêmico, mas mobiliza vínculos críticos com os territórios e com as demandas políticas dos povos originários.

#### **4- Pesquisar a partir do (e com) o território: deslocamentos epistemológicos, éticos e políticos**

A pesquisa de doutorado de Martinha emerge da sua inserção numa escola guarani como gestora, das reuniões, das conversas e dos conflitos que movem seu lugar na instituição, na comunidade e na vida do território. O que disputa não é apenas um modo de investigar, mas a própria compreensão sobre como se produz conhecimento quando a escola é também espaço de luta, negociação e afirmação do Nhandereko, entendido aqui como modo coletivo de ser, viver, decidir e ensinar guarani. Como denuncia a intelectual maori Linda Tuhiwai Smith (2019, p. 11), "da perspectiva do colonizado, o termo 'pesquisa' está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu". A

[Digite aqui]

pesquisa ocidental, ao longo da história, tem sido um instrumento de dominação que "compactua com seus excessos e sugere, equivocadamente, um conhecimento do universo indígena (prático e imaginário), a partir de limitados encontros com alguns indivíduos das comunidades" (*Ibid*).

Em oposição à essa estrutura, a investigação de Martinha se reconhece situada, relacional e implicada; não por escolha abstrata, mas porque parte de um lugar que a constitui. Partir desse lugar de dentro significa recusar a separação entre sujeito e objeto, assumindo que o conhecimento não se produz *sobre* a comunidade, mas *com* ela, não se faz *no* território, mas *a partir dele* e *com ele*, numa relação horizontal onde ambos os pólos se reconhecem como sujeitos ativos do processo. É o que Josso (2007) denomina pesquisa-formação, na qual o sujeito que narra sua experiência é também o sujeito que se forma ao narrar-se. É também o que Larrosa (2002) aponta como saber da experiência: aquele que não se separa da vida, mas que nos atravessa, nos marca e nos transforma. Por isso, a escrita não aparece como etapa posterior, como registro frio do que já foi vivido, mas como parte do próprio processo formativo.

É nesse sentido que a pesquisa se desenvolve em ciclos com começo, meio e começo: um movimento espiralado que nega a linearidade da ciência tradicional e afirma o conhecimento como processo sempre aberto, sempre em retorno. Essa temporalidade ressoa com a cosmologia Guarani, na qual o tempo não se fecha, mas se renova permanentemente na passagem entre Ara Yma (tempo velho) e Ara Pyau (tempo novo). O tempo velho é o do preparo, da escolha das sementes, dos rituais que antecedem; o tempo novo é o do renascer, da renovação dos seres, do florescimento. Um não anula o outro: eles se alternam num movimento circular e espiralado, onde cada fim é, na verdade, preparação para um novo começo; uma estratégia cosmológica para a duração, na qual os tempos se implicam mutuamente (Popygua, 2024).

Não se trata de um ciclo que se repete mecanicamente, mas de um movimento em espiral, no qual cada volta é mais densa, mais implicada, mais confluyente. É o que o pensamento contracolonial ensina: os saberes não se fundem numa síntese final, mas se encontram, se fortalecem mutuamente e seguem, cada um com sua força, cada um com seu tanto, num movimento permanente de reciprocidade (Bispo, 2023).

Nesse percurso, o conhecimento não se separa da vida, a palavra não se separa do território, o sujeito não se separa da comunidade. Porque, como ensinam as sabedoras e os sabedores Guarani, viver na língua é viver na cultura, é viver na relação; e não há saber que se produza fora dessa trama viva e contínua entre corpo, língua e território (Benites, [Digite aqui])

2018). O território, aqui, não é campo de onde se extraem dados, mas parente com quem se estabelecem relações de reciprocidade e cuidado (Krenak, 2020). Desde o início, esta pesquisa se reconhece como parte do corpo-território. Não há separação entre quem pesquisa, quem ensina e quem vive a escola.

Nessa perspectiva, a pesquisa assume uma natureza investigativo-formativa, em que o processo de narrar e investigar a própria prática possibilita o reconhecimento dos saberes e não saberes, e a produção de novos saberes-fazeres docentes. Assim, a metodologia perseguida não separa as dimensões epistemológicas, éticas e existenciais da pesquisa. Pesquisar é também aprender a ouvir, e essa escuta não é neutra, é política. A decolonização aqui é prática metodológica: perguntas são co-formuladas, prioridades vêm do território e a escrita devolve autoria e reconhecimento aos interlocutores (Smith, 2019).

Autores como Gersem Baniwa, Ailton Krenak, Rita Potiguara, Célia Xacriabá e Daniel Munduruku, entre outros, não são apenas "referências" para esta pesquisa; são vozes que ensinam a combinar o mundo acadêmico com a luta indígena, produzindo pensamentos outros sobre a Educação Escolar Indígena a partir de dentro.

A pesquisa de Martinha, portanto, constitui-se como uma sistematização das próprias memórias enquanto mulher indígena, professora, gestora e ativista, mas também como um exercício coletivo. O doutorado é a forma de envolver a comunidade na escrita contínua do que é vivido: registrar práticas, conflitos e invenções que nascem do território. Não se trata de observar os Guarani como sujeitos pesquisados, mas de reconhecer neles — nas lideranças, nos professores, nas crianças, nas famílias — produtores de pensamento e de teoria pedagógica. É a Pedagogia Guarani em ação, cuja imaginação conceitual orienta o modo como a escola se organiza, ensina e aprende.

O território, por sua vez, não é campo empírico, mas parente, agente ativo da produção de saber, que ensina por meio de suas urgências materiais e simbólicas (Baniwa, 2019; Benites, 2018; Krenak, 2020). Essa compreensão afirma que o território é extensão do corpo coletivo e que o corpo indígena é território em disputa, memória viva e lugar de retomada (Xacriabá, 2018). Nessa perspectiva, a produção de conhecimento é inseparável da luta, da defesa do território e da afirmação da existência coletiva. Pesquisar, portanto, não é gesto neutro, mas prática situada e politicamente implicada (Xacriabá, 2018; 2020).

Pesquisar, neste horizonte, é caminhar junto — aceitar ser afetada, devolver a palavra ao coletivo e reconhecer que o conhecimento não antecede a vida: emerge dela, no encontro entre corpos, território e continuidade.

[Digite aqui]

## **Considerações finais**

A presença de estudantes indígenas no PPGEDU não é apenas uma história individual de sucesso ou superação. É a evidência viva de que as políticas de ação afirmativa funcionam, sim. Funcionam quando há vontade política, quando há docentes dispostos a dialogar, quando há abertura epistemológica. Mas também evidencia os limites e os desafios que permanecem: a ausência de políticas de permanência diferenciadas, a precariedade dos vínculos, a necessidade de estar constantemente provando pertencimento, de estar em múltiplos lugares simultaneamente, o apagamento das contribuições de intelectuais indígenas e quilombolas nas teorias pedagógicas. Ao mesmo tempo, essa presença demonstra que a universidade pode ser um espaço de disputa de sentidos.

Ailton Krenak (2019) nos convoca a pensar que "a humanidade não é uma coisa dada, é uma relação". Do mesmo modo, a universidade não é uma coisa dada; é uma relação que pode ser transformada quando outros sujeitos, outras línguas, outros rituais e outras formas de conhecimento passam a ocupar seu centro, e não apenas suas margens.

Não se trata aqui de apagar as teorias hegemônicas acadêmicas, mas de afirmar que há outras formas de produzir, validar e transmitir saber; e que a universidade, se quiser de fato ser universal, precisa aprender a ser atravessada por elas.

Assim, a pesquisa indígena não é apenas um tema a ser estudado, é uma forma de estar, de conhecer e de resistir. Quando pessoas indígenas ocupam a posição de produtoras de conhecimento, a própria universidade é obrigada a se reconfigurar, a questionar seus pressupostos, a reconhecer que existem outras formas de fazer ciência que não separam o conhecimento da vida, que não separam a pesquisa da luta, que não separam o corpo do território.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *Educação escolar indígena no século XXI: Encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.
- BENITES, Sandra. *Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BENITES, Sandra. *O nosso corpo é o nosso chão*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021.
- BISPO, Antônio (Nego Bispo). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.
- FERES JÚNIOR, J; CAMPOS, L. A; DAFLON, V. T; VENTURINI, A. C. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018, 190 p.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MEIRELLES, Cristiane Lourenço Teixeira. *Aspectos políticos e institucionais da implementação da Lei n.º 12.711/2012 na Universidade Federal Fluminense: um estudo avaliativo*. Tese (Doutorado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.
- MUNANGA, Kabengele. O papel da universidade na luta antirracista e na defesa das políticas de ações afirmativas. *Metaxy: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos*, v. 3, n. 1, p. 60-74, 2020.
- NUÑEZ, Geni Daniela L. *Nhande Ayyu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude*. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, 2022.
- POPYGUA, Timóteo Vera Tupã. *A folha divina*. Hedra editora, 2024.

SILVA, N. G. A.; LOPES, J. L. L.; MEDEIROS, I. S. de. Ações afirmativas: : um estudo da implementação e evolução de políticas de ações afirmativas na pós-graduação das universidades públicas federais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 1–25, 2025. DOI: 10.21713/rbpg.v20i41.2172. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2172>.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

VENTURINI, Ana Carolina. *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019 .

XAKRIABÁ, Célia. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.