

## **ASPECTOS DOS PROCESSOS HISTÓRICOS DA PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL**

SOUZA, Hellen Cristina de<sup>1</sup>

Esta comunicação analisa aspectos relacionados aos processos históricos da produção de documentos pelos povos indígenas no contexto das suas demandas por Ensino Superior no Brasil. Tem o objetivo de compreender a produção de documentos como uma manifestação legítima dos povos indígenas e como uma estratégia na busca do protagonismo político e epistemológico fortemente presentes nas demandas pelo acesso ao Ensino Superior. Os dados analisados foram selecionados de documentos produzidos a partir de 2003 e referem-se principalmente ao material produzido e/ou recolhido no contexto do projeto de extensão UNEMAT\UnB – Rede Brasileira de instituições de Ensino Superior com Programas e Projetos para os Povos Indígenas. A discussão dos dados sobre o tema do reconhecimento dos saberes indígenas e do caráter histórico da luta pelo protagonismo se insere na discussão que se dá sobre o tema no contexto da antropologia e no diálogo recente com as discussões sobre a história indígena tal como se formulam no contexto latino americano. A discussão sobre documentos alimenta-se ainda que inicialmente, das contribuições da escola dos anais sobre a noção de documento histórico como uma construção permanente.

A comunicação seleciona dos documentos indígenas, as demandas que se relacionam especificamente com a participação indígena na gestão do sistema universitário, em todas as suas esferas, e as que tratam da relação entre os saberes indígenas e os saberes científicos. Do ponto de vista da relação destes documentos com a universidade, se tomou em conta, principalmente, os projetos e relatórios referentes à consolidação das políticas de inclusão dos povos indígenas, produzidos pelas Instituições de Ensino Superior públicas.

Os documentos considerados para a análise são recentes e foram produzidos neste novo contexto da relação dos povos indígenas com o Estado. Estão organizados em três categorias, que podem ser consideradas arbitrárias, visto que foram pensadas para atender didaticamente ao modo como se organizou a apresentação deste texto:

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ciências Sociais/Antropologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Professora Formadora Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. CEFAPRO/SEDUC/MT.

1. Documentos Coletivos – São considerados documentos coletivos, aqueles produzidos no contexto das associações e do movimento indígena. Revelam o caráter pan-indígena do movimento. São endereçados às esferas mais altas da organização do Estado e têm um conteúdo mais voltado para a criação ou consolidação de políticas ou mudanças estruturais. Nesse grupo, estão documentos produzidos pelas organizações indígenas, que têm um caráter regional, e também os documentos produzidos pelos encontros e conferências indígenas.

2. Documentos Específicos: Trata-se de documentos produzidos por um indivíduo, uma associação ou um povo indígena. Foram considerados específicos, por seu conteúdo tratar dos interesses situados a partir da realidade particular de um povo, de uma comunidade ou mesmo de uma associação específica. Nesse grupo, estão os documentos produzidos por organizações de estudantes de um mesmo povo ou de uma mesma localidade; também estão documentos produzidos por comunidades indígenas e solicitações feitas por lideranças indígenas, como a Carta do Cacique Megaron à Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT<sup>2</sup>.

3. Documentos Acadêmicos: São os documentos produzidos em eventos promovidos com a participação dos povos indígenas e de setores ligados a universidades. O bloco agrupou a produção final dos encontros, realizados entre 2006 e 2009, na Universidade de Brasília, pelo projeto UNEMAT/UnB – Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior com Programas e Projetos Para Povos Indígenas; o material produzido pelos estudantes presentes no I Encontro de Educação Superior Indígena, no Paraná, promovido pela Universidade de Londrina – UEL, em 2008; e pelas anotações recolhidas durante o I Encontro de Pesquisadores Indígenas, promovido pelo CINEP, em agosto de 2009, na UnB. E ainda, neste bloco, os relatórios dos grupos de trabalho que participaram da elaboração final do I mapeamento sobre Ensino

---

<sup>2</sup> As conferências ou os encontros de povos indígenas se realizam no Brasil a partir de objetivos e perspectivas distintas e com características específicas. Para esse trabalho, foram considerados documentos produzidos por encontros regionais, como os que acontecem na região norte do Brasil, reunindo diferentes povos indígenas. Este primeiro grupo de documentos foi recolhido principalmente a partir da publicação dos documentos finais na Internet. O segundo grupo de documentos é composto por fragmentos de material produzido pelos Guarani, recolhidos na região de Foz do Iguaçu, na fronteira entre o Brasil, Paraguai e Argentina, ao sul do país. O caráter fragmentário destes documentos não permitiu uma abordagem, mesmo que inicial dos dados, ainda que revelasse a produção de uma demanda significativa, especialmente pelo seu caráter transnacional.



Superior para povos indígenas no Brasil, a pedido do IESALC/UNESCO, em 2003, no Anexo VI, da Câmara Federal em Brasília.

Os documentos, tal como foram agrupados, devem ajudar a demonstrar as especificidades da luta por Ensino Superior, dos povos indígenas, e o modo como os temas dos saberes indígenas e da participação política, na gestão do sistema universitário, são estruturantes da ação/demanda indígena, no interior do campo científico brasileiro. Também é possível afirmar que eles dão conta da emergência de um novo momento dos movimentos de estudantes indígenas como interlocutores reconhecidos no contexto do Estado e revelam as mudanças no interior do próprio movimento.

As associações de estudantes indígenas que protagonizam, nesse momento, a discussão sobre o Ensino Superior, organizam-se a partir da reunião de estudantes oriundos de diferentes povos indígenas em um mesmo contexto urbano. A ASSUIB, Associação de Universitários Indígenas de Brasília, reúne, na capital federal, estudantes de diferentes estados brasileiros, com uma forte presença da região norte e nordeste. A organização de estudantes de Manaus reúne jovens 141 oriundos das populações aldeadas do Amazonas e também indígenas considerados urbanos que vivem em Manaus. A valorização da identidade indígena e do compromisso com as comunidades, aliada à luta, na cidade, por direitos assegurados legalmente, a índios aldeados, são elementos constitutivos do discurso fortemente político desse novo ator, o estudante indígena. Os primeiros registros sobre jovens estudantes são do início dos anos 80 e mostram um movimento migratório em direção a Brasília, politizado e autônomo, mas marcado pela forte intervenção da FUNAI nas aldeias, fortalecendo um conflito geracional e afirmando o caráter arbitrário e individualista do jovem que ‘abandona’ a aldeia para estudar. A regulamentação sobre o acesso às bolsas e ajuda financeira da FUNAI priorizava critérios baseados no domínio de uma língua indígena e de pouca ‘aculturação’, conforme estabelecia a Portaria 887, editada pela FUNAI em 1986. Nos últimos anos esta situação se modificou mantendo e ou fortalecendo a presença de estudantes em direção a Brasília, principalmente dos povos norte amazônicos e nordestinos o que também pode estar relacionado com as políticas de acesso principalmente da Universidade de Brasília, mas ao mesmo tempo os dados mostram que a expansão do Ensino Superior para as pequenas cidades do interior do país pode ter



orientado processos migratórios de estudantes em direção a distintas cidades brasileiras, inclusive as de pequeno porte.

No entanto, desde o ponto de vista do protagonismo histórico dos estudantes e de suas comunidades a principal referência é a superação da perspectiva do índio aculturado e das conquistas recentes sobre o papel das comunidades na definição da direção dos financiamentos, das metas e do interesse do povo na construção das políticas e/ou dos programas mesmo em Instituições de Ensino Superior Privadas.

Os dados analisados mostram que parcelas de estudantes beneficiados pelas políticas de promoção de acesso e permanência ao Ensino Superior não dominam uma língua indígena e/ou são descendentes de casamentos intergrupais ou interétnicos, baseando-se nos critérios de auto reconhecimento referendados pela Convenção 169 de OIT, da qual o Brasil é signatário desde 2003.

A demanda pelo reconhecimento dos saberes indígenas remete a uma situação que passa pelo estudante indígena, mas que nem sempre pode parar nele. Do ponto de vista dos povos indígenas aldeados, o amplo domínio dos saberes ancestrais está relacionado aos velhos e não aos jovens universitários. A carta do Cacique Megaron a Unemat, a experiência dos Xavante enviando seus filhos para fora revela um pouco essa lógica entre estudantes aldeados. Uma relação, um modo de simbiose se estabelece entre o jovem que sai e o velho que o envia.

Um outro aspecto desta discussão relaciona-se ao tema dos saberes ancestrais no contexto da demanda pelo acesso ao Ensino Superior de estudantes indígenas urbanizados, ou mesmo do índio descendente e se se amplia a discussão sobre o reconhecimento dos saberes indígenas entre estudantes indígenas que construíram e manejaram os conhecimentos tradicionais em situações de diáspora ou em contextos urbanos.

Uma série de novos termos, relacionados à produção e socialização do conhecimento, diretamente vinculada aos povos indígenas, como por exemplo: os saberes indígenas, a ciência indígena, os conhecimentos indígenas, estão entre os termos recorrentes nos documentos produzidos pelo movimento indígena, no contexto da luta pelo Ensino Superior.

Cristian Gros, 1995, ao tratar do aparecimento do movimento indígena, nos anos 70, mostra como a aproximação entre a mobilização indígena e os novos direcionamentos, nas ações do Estado “agiu em favor de uma certa institucionalização

do movimento indígena, por parte das autoridades políticas. Graças ao reconhecimento adquirido, às vezes de forma direcionada, o movimento indígena reforçou sua legitimidade, muito útil à obtenção de seus objetivos” (p.176). Para o autor, entre a mobilização indígena e o poder político, no Estado neoliberal, permanecem pontos nem sempre negociáveis (reivindicações territoriais, integração econômica, controle do subsolo), em alguns casos, a demanda por educação escolar. A presença de uma população indígena organizada, em alguns casos e em certos domínios, permitindo ao poder público encontrar um interlocutor já constituído para negociar a implantação dos princípios da descentralização e da democracia participativa, próprios à sua nova política, é tão importante que se poderia afirmar que, se o movimento indígena não existisse, seria preciso inventá-lo. (GROS, 1995:178).

No rol de documentos produzidos pelo Movimento Indígena é importante referir o documento que em 2004, Coordenação Indígena da Amazônia Brasileira, COIAB, com o objetivo de ‘socializar a discussão em torno da Reforma Universitária, numa perspectiva coletiva, participativa, democrática e de qualidade ressaltando os interesses dos povos indígenas’, enviou à Audiência Pública da Reforma Universitária, em Manaus, Amazonas. As proposições da COIAB organizaram o documento em quatro blocos: Estrutura e Gestão, Autonomia e Financiamento, Conteúdos e Programas e Avaliação. Metade delas trata diretamente, ou está relacionada, à problemática dos saberes indígenas. Os termos: ciências indígenas, conhecimentos indígenas, pesquisas e pesquisadores indígenas, centro de estudos superiores indígenas, aparecem em onze das vinte e duas proposições elencadas. Para Manuel Ramiro Muñoz: a noção de “desarrollo con identidad” es un concepto que reconoce las condiciones de pobreza material, desigualdad y exclusión de los pueblos indígenas, así como el potencial de sus bienes culturales, naturales y sociales (...) (MUÑOZ, 2005:130).

A primeira linha de demanda do documento enviado pela COIAB à Audiência Pública, para discutir a Reforma Universitária em Manaus, é a ‘Criação de cursos em ciências indígenas com pedagogia específica’. A ela se seguem outras dez, que se repetem em cada um dos blocos do documento, que toma como pressuposto a existência de um modo de produção e socialização do conhecimento própria dos povos indígenas.

A discussão sobre a abertura da universidade a outras formas de produção e socialização do conhecimento, atualmente, não está relacionada apenas aos saberes indígenas e às lutas indígenas na América Latina. Uma forte crítica a este modelo de

Ensino Superior está consolidada a partir de importantes interlocutores, como o europeu Boaventura Souza Santos, entre outros, e aparece nos documentos produzidos no contexto de universidades brasileiras, analisados neste texto. Os discursos dos estudantes indígenas, suas demandas, ajudam a construir pequenas rachaduras no ‘papel que historicamente a Universidade assumiu de construir o pensamento único e na contestação do atual modelo de universidade, ajudar a construir a multiculturalidade. (...) a universidade precisa constituir-se a partir do diálogo e da troca ’ (SOUZA, 2003: 39).

Nas propostas de inclusão de estudantes indígenas e experiências em andamento, em diferentes universidades do país foi possível encontrar esta mesma perspectiva, isto é, trata-se de políticas de acesso não apenas para os povos indígenas, mas para os povos indígenas e seus saberes. Estas referências poderiam ser evidências da abertura da universidade para um possível diálogo como as propostas indígenas tal como foram formuladas nas dezenas de documentos indígenas? Nas referências abaixo as Universidade Federal de Minas Gerais, UnB e Universidades Estaduais do Paraná que propuseram projetos e programas específicos para povos indígenas, no mesmo período do documento da COIAB, foi possível encontrar, ainda que pontualmente, um conjunto de referências à relação entre os saberes científicos e os saberes indígenas, claramente relacionados a aspectos presentes na demanda indígena.

O Relatório da Comissão para a elaboração de um programa institucional para as populações indígenas, da UFMG, tomando como referência inicial Levi-Straus e Ilya Prigogine, para fundamentar uma “perspectiva, crítica em relação à ciência ocidental, que dá as costas e desmerece outras fontes do saber e da técnica e que desconhece por ignorância ou por preconceito outras artes do pensar”, aponta para a elaboração de um programa de formação superior para os povos indígenas que considere: “Os variados matizes do que se denomina genericamente cultura brasileira têm como substrato pensamentos que jamais foram considerados por nossa tradição acadêmica. Para que isso acontecesse seria preciso ter dado voz aos que não escrevem”. Esta perspectiva de inclusão, que considera a existência de um rol de saberes próprios e específicos, capazes de provocar um ‘impacto no pensamento acadêmico’, aparece no texto de José Jorge de Carvalho, sobre o tema da reserva de vagas para negros e índios, na Universidade de Brasília: (...) junto com a presença física desses alunos entrará também um olhar não-

branco sobre inúmeras dimensões do conhecimento humano que reproduzimos na UnB sob uma ótica predominantemente europeia (CARVALHO, 2006:53).

Os professores Isabel Cristina Rodrigues e João Valentim Wawzyniak, ambos da Comissão Universidade para os Índios – CUIA, responsável pelo programa de inclusão específico de estudantes indígenas, das universidades estaduais do Paraná, em andamento desde 2002, testemunham que todo o processo, no caso específico do Paraná, desencadeado por força de uma lei estadual, os colocou ‘numa situação propícia para perceber a existência de outros saberes, outras histórias, outros conhecimentos e outros processos cognitivos elaborados a partir de lógicas diferentes daquela com as quais estamos acostumados a lidar (RODRIGUES e WAWZYNIAK, 2005:5).

O *documento* da COIAB, já citado neste texto, ao sistematizar as demandas no bloco denominado Conteúdos e Programas, propõe Intercâmbio de conhecimentos e pesquisas científicas entre povos indígenas nas universidades. Trata-se de outra perspectiva de intercâmbio entre modos distintos de produzir e socializar os saberes e uma dimensão mais coletiva e comunitária do trabalho, mesmo quando não abandona a perspectiva individual. Do mesmo modo, ao propor a ‘Inserção dos conhecimentos indígenas nos currículos universitários’, e criação de vagas específicas para docentes e administrativos indígenas, além de financiamento para pesquisa e pesquisadores indígenas, o movimento indígena compõe um quadro de demanda que supõe outra concepção de universidade ou a formação de um campo científico que no ocidente não existe, nem mesmo como possibilidade.

Para Bourdieu, ‘O capital científico é uma espécie particular de capital simbólico (o qual se sabe, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares concorrentes no interior do campo científico’ (BOURDIEU, 2003:26). A demanda dos movimentos sociais incide, do lado de fora do campo científico – na formulação das políticas reparadoras do acesso, para alunos. Não se dá, portanto, no campo científico, como Bourdieu o designou. Porém a expansão dos sistemas universitários via políticas sociais de inclusão, com recorte étnico racial, podem fazer variar a relação de forças no interior do campo científico, já que, conforme o próprio Bourdieu, podem ser compreendidas como ‘*armas nas lutas internas*’:(BOURDIEU, 2003: 47).

Outro dado é que a consolidação das políticas públicas define o sentido do financiamento e deste modo se relaciona com os mecanismos socioeconômicos de produção e reprodução, do campo científico<sup>3</sup>. A compreensão de que sem financiamento não há política tem sido definidora na produção de documentos relacionados à demanda por educação escolar, em todos os níveis. Ainda que, se estabeleça um campo de luta e de tensão, entre a demanda indígena, por reconhecimento de seus saberes, e a condição de produtores de conhecimento, a tendência principal, operacionalizada nas políticas de acesso, e mais recentemente de permanência, neste momento, é a da manutenção do modelo estabelecido, no qual os povos indígenas e seus saberes sejam situados no campo, no limite do alcance das políticas sociais de inclusão de seguimentos populacionais excluídos. Ao apontar para os saberes ancestrais a luta pela ampliação do acesso deve ser entendida no contexto da luta pelo reconhecimento da herança cultural distinta de cada povo e de seus saberes:

*Finalmente y por su relevancia para el sistema universitario, es menester referirse a la dimensión epistemológica, pues como no había ocurrido hasta ahora desde los inicios de la Colonia, los indígenas y sus organizaciones han puesto en cuestión la ontología del conocimiento, y, desde tal perspectiva, cuestionan las posturas positivistas que priman en muchas universidades de la región y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico. (LÓPEZ, MOYA e HAMEL, 1997:78).*

Os documentos analisados da Coiab e da Assuib mostram que esta demanda específica se estrutura no contexto da demanda pelo acesso ao Ensino Superior e que se constitui, historicamente, como uma marca importante da demanda indígena pelo acesso aos níveis mais altos da educação nacional.

Para Walsh, que escreve a partir da sua relação com o movimento indígena equatoriano, no atual modelo que se configura “simbolicamente violento, el conocimiento producido por "otros" fuera del círculo académico blanco-mestizo no tiene consideración y, peor aún, rara vez es considerado o legitimado como

---

<sup>3</sup> Ainda Bourdieu, no texto já citado, lembra que ‘um dos grandes paradoxos dos campos científicos é que eles devem sua autonomia ao fato de que são financiados pelo Estado’(p.55). No caso brasileiro, ainda não há evidências de que as instituições, que se consolidaram como uma referência no ensino, como a UNEMAT e a UFRR, modifiquem sua condição periférica no acesso ao financiamento da produção da pesquisa. Ainda que, se configure uma nova situação histórica, no campo, as instituições tradicionais conservam as estruturas consolidadas de acesso, aos recursos, sem aparentemente sofrer com o impacto das políticas sociais de inclusão ou pela demanda sistemática de inclusão de outros modelos de produção e socialização do conhecimento.





conocimiento.” (WALSH,2001). O reconhecimento dos saberes pré-coloniais, nas instituições de Ensino Superior da América, dada as próprias condições históricas, se constitui, no continente, como uma demanda específica do movimento indígena e se distingue da discussão sobre saberes socialmente relevantes, que se processa também no interior da universidade.

As relações de poder, que historicamente se estabeleceram para apropriação dos saberes tradicionais, fundamentaram-se na descaracterização e na desqualificação das populações dominadas e no afastamento histórico, destas mesmas populações, dos níveis mais altos da educação escolar, socialmente autorizados como espaços que produzem e certificam o conhecimento válido.

Ao tratar de políticas culturais democráticas, Canclini aproxima-se muito da crítica que aparece nos documentos e nos depoimentos dos estudantes e do movimento indígenas para o campo universitário: “Podemos concluir que uma política democratizadora é não apenas a que socializa bens legítimos”, mas a que problematiza o que deve entender-se por cultura e quais são os direitos do heterogêneo. Por isso a primeira coisa que deve ser questionada é o valor daquilo que a cultura hegemônica excluiu ou subestimou para constituir-se” (CANCLINI, 2008:157). Os documentos discutidos denunciam que as respostas do Estado, ampliando o acesso ao Ensino Superior público, a partir de um rol de políticas de inclusão com recorte étnico-racial, focadas na ampliação do acesso e permanência, ainda que fundamentais, não respondem a demanda indígena que discute a hegemonia do conhecimento científico – para reconhecer seus saberes e supõe a democratização da gestão do campo – para incluir uma ‘representação’ indígena. O acesso ao Ensino Superior é parte de um rol de estratégias que devem levar a instrumentalização da identidade “com o objetivo de obter o reconhecimento de direitos particulares e a defesa de interesses coletivos” (GROS, 1995:170).

A discussão sobre o reconhecimento e a conseqüente necessidade de proteção aos chamados conhecimentos tradicionais, no Brasil, está relacionada e abrigada em um conjunto de ações específicas do Ministério do Meio Ambiente. No campo educacional, não se desenvolveram ações sistemáticas que visem à elaboração de um quadro referencial que articule a multiplicidade de referências aos saberes indígenas ou à ciência indígena, nem mesmo entre os propositores de universidades indígenas. No caso brasileiro, ainda que se configure uma nova situação histórica no campo universitário,



as instituições tradicionais conservam as estruturas consolidadas de acesso aos recursos, sem sofrer com o impacto das políticas sociais de inclusão ou com a demanda sistemática de inclusão de outros modelos de produção e socialização do conhecimento. temas da colonialidade do poder e do saber.

*(...) desde planteamientos como éstos que hoy se postula desde distintos rincones de América Indígena la descolonización del conocimiento y, por ende, también de la educación, en general, y de la formación universitaria, en particular. (...) los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad, sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios y aquellos que tomados de Occidente son necesarios en las condiciones actuales, apostando a la complementariedad antes que a la oposición (www.fondoindigena.org). Hay algunos sectores, sin embargo, que no conciben tal complementariedad como posible. Pero en cualquiera de los dos casos, el sistema universitario se ve hoy confrontado con interrogantes que no se había planteado antes y que colocan a la universidad latinoamericana en el centro de la discusión intercultural. (p.8 )*

E ainda, sendo assim, a emergência da demanda pelo reconhecimento dos saberes indígenas seria parte do mesmo processo de emergência do movimento indígena e dos povos indígenas? Se assim for, dois processos estão interligados, e passam pela demanda por Ensino Superior, a recuperação da ‘autonomia epistemológica’ e a recuperação da ‘autonomia política’.

### **Referencias**

BANIWA, Gersem. **Entrevista Concedida ao Boletim PPCOR**. Boletim PPCOR nº. 28, 2006. Disponível em: [www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim](http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim) Acesso em: 19 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. 2010. **OS SABERES INDÍGENAS E A ESCOLA: É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural?** (Apresentado na XV ENDIPE 2010 – UFMG/Belo Horizonte-MG)

BENGOA, José. 2007. **La emergência indígena em América Latina**. México DF: Fondo de Cultura Económica.



BOURDIEU, P. 1998. **O Poder Simbólico**. (trad.) Fernando Tomaz. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil 1998.

\_\_\_\_\_. 1997. **Os usos sociais da Ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp.

CANCLINI, Néstor García. 2004. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ.

CUNHA, Manuela Carneiro da. 1986. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. São Paulo. Brasiliense - EDUSP.

GROS, C. 1995. **O movimento indigenista do nacional populismo ao neoliberalismo**. In Cad. CRH. Salvador, n.22, p.164-180, jan/jun.1995 .

LÓPEZ, Luiz Enrique, MOYA, Ruth e HAMEL, Rainer Enrique. 1997. **Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina: Seminario de Expertos Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe Documento de trabajo**. México, D. F., a 20 de febrero de 2007.

MUÑOZ, Manuel Ramiro. 2006. **Educación Superior y pueblos indígenas em América Latina y el Caribe**. En: Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: UNESCO-IESALC.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. 1998. **Uma etnologia dos "índios misturados"** Situação colonial, Territorialização e fluxos culturais. Mana, Abr, vol.4, no.1, p.47-77.

QUIJANO, Aníbal. 2006. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LEHER, Roberto & SETÚBAL, Mariana (orgs). Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis. Rio de Janeiro, Cortez.

RAPPAPORT, Joanne e PACHO, Abelardo Ramos. 2005. **Uma História Colaborativa: Retos para el diálogo indígena-academico**. Revista Escola Crítica n°. 29.

RODRIGUES, Isabel & WAWZYNACK, Valentin. **Inclusão e permanência no ensino superior público do Paraná – reflexões**. Disponível em: [www.acesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA.pdf](http://www.acesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA.pdf), 2006. Acesso em: 19 jan, 2007.

SOUZA, Hellen Cristina. 2003. **Ensino Superior para os Povos Indígenas no Brasil**. Mapeamento Provisório - Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>