

**Dossiê****Transformação curricular e inclusão indígena: o desafio das ações afirmativas na pós-graduação da UFG**

Bruno Rafael Cesário Calassa e Pedro Henrique da Silva

**Bruno Rafael Cesário Calassa**

Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO, Brasil.

E-mail: calassa@ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0705-2572>

**Pedro Henrique da Silva**

Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO, Brasil.

E-mail: pedropedro234@egresso.ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1122-3229>

**Resumo:** Este artigo investiga a implementação de ações afirmativas na pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com ênfase na Resolução CONSUNI n. 07/2015. O objetivo é analisar a eficácia dessa política na inclusão de indígenas e suas implicações para a transformação curricular universitária. Metodologicamente, utiliza-se uma abordagem qualitativa, com análise documental de resoluções institucionais e relatos de estudantes indígenas. Os resultados indicam que, embora as ações afirmativas ampliem o acesso dos estudantes indígenas, há uma lacuna na incorporação das epistemologias desses povos, em virtude de práticas eurocêntricas de educação. Conclui-se que é imprescindível reformular currículos para promover uma justiça social e epistêmica, garantindo uma universidade mais inclusiva e representativa.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas; Currículo universitário; Decolonialidade; UFG.

Artigo recebido em 12 de janeiro de 2025 e aprovado para publicação em 07 de abril de 2025

DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2025.17.41.10199>

## **Curricular transformation and indigenous inclusion: the challenge of affirmative actions in UFG's postgraduate programs**

**Abstract:** This article investigates the implementation of affirmative action policies in postgraduate programs at the Federal University of Goiás (UFG), with a focus on Resolution CONSUNI n. 07/2015. The study aims to assess the effectiveness of this policy in promoting the inclusion of Indigenous peoples and its implications for university curriculum transformation. The methodology adopts a qualitative approach, involving document analysis of institutional resolutions and narratives from Indigenous students. The results indicate that, although affirmative actions increase Indigenous students' access, there remains a gap in incorporating their epistemologies due to Eurocentric educational practices. It concludes that curricular reform is essential to promote social and epistemic justice, ensuring a more inclusive and representative university.

**Keywords:** Affirmative action; Indigenous inclusion; University curriculum; Decoloniality; UFG.

## **Transformación curricular e inclusión indígena: el desafío de las acciones afirmativas en los programas de posgrado de la UFG**

**Resumen:** Este artículo investiga la implementación de acciones afirmativas en los programas de posgrado de la Universidad Federal de Goiás (UFG), con énfasis en la Resolución CONSUNI n. 07/2015. El objetivo es analizar la eficacia de esta política en la inclusión de los pueblos indígenas y sus implicaciones para la transformación curricular universitaria. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, que incluye el análisis documental de resoluciones institucionales y relatos de estudiantes indígenas. Los resultados indican que, aunque las acciones afirmativas aumentan el acceso de los estudiantes indígenas, persiste una brecha en la incorporación de sus epistemologías debido a las prácticas eurocéntricas. Se concluye que es imprescindible reformular los currículos para promover una justicia social y epistémica, garantizando una universidad más inclusiva y representativa.

**Palabras clave:** Acciones afirmativas; Currículo universitario; Decolonialidad; UFG.

## Introdução

A inclusão de grupos historicamente subalternizados no âmbito da Educação Superior brasileira, com destaque para as instituições públicas de ensino, tem sido impulsionada, sobretudo, pelas ações afirmativas, que, de modo geral, visam corrigir desigualdades estruturais e promover uma democratização efetiva do espaço acadêmico. Segundo definição dada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)<sup>1</sup>, ações afirmativas são políticas que têm por fim assegurar a ascensão social de grupos minoritários, como indígenas, quilombolas etc., pois sem essas políticas tais grupos permaneceriam socialmente excluídos do meio acadêmico enquanto sujeitos do saber.

Acerca do tema ações afirmativas, demos especial atenção neste trabalho para a Resolução CONSUNI n. 07/2015, da Universidade Federal de Goiás (UFG), que estabelece política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da instituição. Na esteira do pensamento de Herbetta (2018), a eficácia das políticas de ações afirmativas exige transformações estruturais no funcionamento das universidades com a intenção de que as ações de inclusão estejam em consórcio efetivo com as ações de permanência, pois assim será possível superar o discurso retórico inclusão.

Quando se analisa, por exemplo, os relatos de estudantes indígenas que se tornaram mestres pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG (PPGL-UFG), nota-se que as políticas de ações afirmativas, como a Resolução CONSUNI n. 07/2015, garantem o ingresso do corpo físico dos estudantes, mas não necessariamente do seu corpo epistêmico. Para referendar nossa afirmação de que o corpo epistêmico, no caso em questão dos estudantes indígenas, não ingressa na universidade, apresentamos a perspectiva de *Tenywaawi Tapirapé* (2020, p. 34) sobre a pós-graduação, pois essa, segundo o autor, “não levam [sic] em consideração a diversidade linguística e cultural”.

Já para *Kaorewygi Tapirapé* (2023, p. 50) “não é fácil entrar no curso de pós-graduação, até porque esse curso não é pensado para estudantes e pesquisadores indígenas e sim para os não-indígenas”. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de reformulações nos programas de pós-graduação, visando à inclusão das especificidades e demandas dos pesquisadores indígenas no planejamento e na execução desses cursos.

Nesse contexto, emerge a necessidade de analisar a relação entre as políticas de ações afirmativas e a reformulação dos currículos universitários para a construção de um espaço acadêmico que de fato reconheça e valorize a diferença. Na perspectiva de Érica Aparecida Kawakami (2019), que além de destacar os impactos da presença indígena no Ensino Superior, demonstra que os currículos universitários invisibilizam ou distorcem formas de conhecimento não universalizadas, como a dos indígenas. Isso posto, este artigo tem como foco a Universidade Federal de Goiás (UFG), por ser nosso lócus de trabalho e por ser uma instituição reconhecida por suas iniciativas de inclusão no âmbito da pós-

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) é um núcleo de pesquisa com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Criado em 2008 com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa a partir de uma variedade de abordagens metodológicas, o GEMAA ampliou sua área de atuação e hoje desenvolve investigações sobre a representação de raça e gênero na educação, na mídia, na política e em diversas outras esferas da vida social (cf. GEMAA, 2025).

graduação, para evidenciar que mesmo ante a implementação de políticas de ações afirmativas, essas não têm repercutido na transformação curricular a ponto de acolher epistemologias plurais e principalmente a ponto de promover uma mudança estrutural para além de uma mera inclusão.

O objetivo principal deste trabalho é mostrar que as políticas afirmativas, no âmbito da UFG, não têm força para promover uma mudança estrutural, mas que podem/devem ser usadas como meio para promover uma ressignificação do currículo de modo a incorporar saberes que desafiem a hegemonia eurocêntrica tradicionalmente dominante na academia. Metodologicamente, este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, com base em uma análise documental de resoluções institucionais da UFG, com destaque para a Resolução CEPEC n. 1403 (UFG, 2016), que aprovou o novo Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFG, e para a Resolução CONSUNI n. 07/2015, já sinalizada anteriormente.

Além das referidas resoluções, também tomamos como documento de análise duas dissertações de estudantes indígenas que defenderam o mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Especialmente, analisamos o relato de abertura das dissertações, que possui um tom confessional do percurso dos pesquisadores indígenas no meio acadêmico. Os trabalhos analisados são de Gilson *Ipaxi'awyga* Tapirapé (2020), intitulada “*Takāra. Centro Epistemológico e Sistema de Comunicação Cósrica para a Vitalidade Cultural do Mundo Apyāwa*”, e a dissertação de Iranildo *Arowaxeo'i* Tapirapé (2020), intitulada “*Língua Apyāwa: construções oracionais em contextos comunicativos*”. Os relatos dos estudantes indígenas à luz da perspectiva de Kawakami (2019) nos permitiu inferir que há uma necessidade de consolidar o diálogo intercultural para além da inclusão formal de grupos minoritários na universidade e repense as bases epistêmicas das instituições acadêmicas.

A literatura especializada sobre decolonialidade subsidiará nosso trabalho, com destaque para a pesquisa de Catherine Walsh (2012), que discute a interculturalidade e a (de)colonialidade a partir de uma perspectiva crítica e política. Busca-se, portanto, refletir com o presente trabalho como a presença indígena nas universidades públicas brasileiras, em especial a presença indígena na pós-graduação da Faculdade de Letras da UFG, desafia a matriz epistemológica ocidental e eurocentrada dos currículos acadêmicos. Concebemos que os trabalhos defendidos pelos estudantes indígenas são fontes valiosas para subsidiar as discussões sobre novas ações afirmativas que de fato tenham o poder de realizar transformações curriculares e assim consolidar uma universidade mais democrática e representativa, alinhada com os princípios de justiça social e epistêmica.

A nossa discussão se inicia com a breve apresentação histórica das políticas de ações afirmativas no Brasil, de modo que a primeira onda de ações afirmativas ocorre no campo da graduação para, em seguida, alcançarem a pós-graduação. Cabe pontuar que a nossa apresentação das ações afirmativas se circunscreve à UFG. Na sequência, há a exposição dos relatos dos estudantes indígenas Gilson *Ipaxi'awyga* Tapirapé (2020) e Iranildo *Arowaxeo'i* Tapirapé (2020) sobre seu percurso na pós-graduação, o que servirá de combustível para a discussão acerca da importância de se reformular os currículos acadêmicos de modo a criar-se um espaço universitário efetivamente universal.

## Ações afirmativas na graduação: um apanhado breve e geral

Os indígenas, como outros grupos socialmente excluídos, têm um histórico de lutas em prol da criação de políticas públicas que atendam às suas especificidades, valorizem suas línguas, seus saberes e suas culturas. Tais reivindicações provocaram ampla repercussão política e social no Brasil, que resultaram em alterações legislativas, sobretudo em nossa Constituição Federal, que trouxeram avanços significativos no que concerne às suas exigências por garantia de direitos fundamentais.

Em seus artigos 210 e 231, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) elencou uma série de direitos voltados à educação indígena particularizada e intercultural. As previsões contidas nos artigos supracitados surgiram para cessar com a política indigenista integracionista que imperou por séculos e provocou a exclusão e silenciamento dos povos originários no Brasil. A relação entre Estado, sociedade e povos indígenas passou a ser pautada por novas garantias e direitos fundamentais reivindicados há décadas, sobretudo pelo movimento indígena, concedendo-lhes, através dessa garantia de direitos, a almejada cidadania.

Quanto à garantia de políticas públicas educacionais destinadas aos povos indígenas, o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação Intercultural (PPP-EI) da UFG (2006, p. 28), em sua primeira versão, reforçou a importância da Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação) que garantiu aos povos indígenas o direito à educação escolar bilíngue e intercultural a fim de consolidar “as práticas socioculturais e a língua materna dos povos e comunidades indígenas, bem como lhes assegurar o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não-indígena”. O PPP-EI (UFG, 2006) fez referência também às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena criadas em 1999, pois trouxeram questões como oferta de vagas, diretrizes curriculares, formação e habilitação de professores indígenas.

Quanto à democratização do acesso de estudantes indígenas na UFG, destaca-se a importância do curso de Licenciatura em Educação Intercultural por contemplar preceitos de interculturalidade crítica e de transdisciplinaridade em sua matriz curricular, o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas e a garantia do seu direito de acesso à Educação Superior. É imprescindível destacar que a proposta de criação do curso de Educação Intercultural é resultado de reivindicações dos povos indígenas, sobretudo da região Araguaia-Tocantins, e de professores da UFG sensíveis às demandas contemporâneas dos povos originários, movimento que evidencia resistência em prol do direito de acesso à Educação Superior.

A partir da experiência da Licenciatura em Educação Intercultural, a UFG ampliou suas políticas de inclusão para outros grupos. Antes mesmo da implementação da Lei Federal n. 12.711/2012, que regulamentou o sistema de cotas no Ensino Superior brasileiro, a UFG já discutia formas de garantir o acesso de estudantes negros, indígenas e de escolas públicas.

A implementação das cotas seguiu o modelo da legislação federal, reservando vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, além de subcotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência. Esse processo foi acompanhado por pesquisas e debates dentro da UFG, que se baseou em

levantamentos feitos pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), que em 2011 apontava para a necessidade de ações mais efetivas a fim de democratizar o Ensino Superior no Brasil.

Em 2017, o Colegiado do Curso de Educação Intercultural apresentou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um projeto destinado à criação de seu Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, com o objetivo de contemplar egressos do curso de Educação Intercultural e docentes indígenas que exerciam o magistério nas escolas indígenas de suas comunidades. À época, apesar de considerada inovadora e elogiada pela CAPES, a proposta não foi aprovada, pois não havia a quantidade mínima de docentes com o número suficiente de publicações exigidas pela normativa de credenciamento de novos cursos. Nota-se que a negativa da CAPES não levou em consideração a especificidade tanto da graduação intercultural como, sobretudo, da cultura indígena. Ao invés de elaborar critérios que atendessem as especificidades de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de natureza intercultural, foi mais fácil negar sua aprovação.

A negação da CAPES pode ser compreendida como uma resistência institucional à aceitação de epistemologias diversas, além de uma resistência em flexibilizar seus critérios para a criação de programas de pós-graduação voltados especificamente a indígenas, o que reflete um problema mais amplo, a saber: o monopólio do conhecimento ocidental na estrutura universitária.

Caso os estudantes indígenas graduados na licenciatura intercultural quisessem complementar os seus estudos no âmbito da pós-graduação, esses deveriam se submeter ao processo seletivo comum a todos aqueles que almejam aprofundar o conhecimento. Obviamente, como estamos diante de uma especificidade epistêmica e cultural, o resultado do processo seletivo é um só: a reprovação, como ocorreu com Ercivaldo Damsōkekwa Xerente ao tentar o ingresso no programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFG, fator que contribuiu para a criação da Resolução CONSUNI n. 07/2015. Antes de nos determos nas discussões que envolveram a criação da mencionada resolução, apresentamos abaixo uma breve discussão sobre ações afirmativas no âmbito da pós-graduação.

### **Ações afirmativas na pós-graduação: desafio das transformações curriculares**

Segundo o Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap, 2025), em dezembro de 2021 havia 2.817 programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES no âmbito das universidades públicas, o que corresponde a 83% do total de programas do país. Destes, 54,3%, ou seja, 1.531 programas, tinham algum tipo de política de ação afirmativa, dos quais 794 implementaram ações nos últimos quatro anos, intervalo no qual o percentual de programas com algum tipo de ação afirmativa dobrou, saltando de 26,4% para 54,3%, fato que denota uma expansão vertiginosa de ações afirmativas de 2018 a 2021. Esse efeito decorreu da expansão do número de universidades públicas que aprovaram resoluções específicas após a publicação, em 2016, da Portaria Normativa n. 13, pelo Ministério da Educação, que direcionou os PPGs das universidades federais proporem mecanismos de reserva de vagas em seus cursos.

Outros aspectos que devem ser considerados na pesquisa realizada pelo Obaap dizem respeito às formas de aprovação e instituição dessas políticas e ao perfil das universidades públicas: se estaduais

ou federais. Quanto à forma sob a qual as universidades implementaram suas políticas, os dados revelam que 67,8% das instituições públicas de Ensino Superior adotaram políticas afirmativas mediante resoluções internas; 27,8% decorreram de deliberações individuais dos seus PPGs e um percentual muito menor, de apenas 4,4%, via aprovação de leis estaduais.

Não obstante o protagonismo da Universidade de Brasília (UnB) quanto aos debates acerca da necessidade de políticas de reserva de vagas em programas de pós-graduação, a instituição de tais políticas foi protagonizada pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb) no ano de 2002. Depois disso, as políticas de democratização de acesso à Pós-Graduação se disseminaram pelas universidades públicas e proporcionaram a inclusão de pretos, pardos, negros quilombolas e indígenas, fato que iniciou, de modo mais acentuado, a diversificação pluriepistêmica e a constituição de uma nova classe de intelectuais nas universidades brasileiras.

A implementação das cotas nos PPGs da UnB, apesar da ampla movimentação no período, só ocorreu em junho de 2020, com a aprovação da Resolução n. 44/2020 pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Para Bernardino-Costa e Borges (2021), a Resolução n. 44/2020 representou um novo marco nas políticas de reserva de vagas para candidatos negros, indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UnB. Em seu bojo, há a regulamentação de reserva de vagas, os mecanismos de atuação das comissões de heteroidentificação e recursal e os critérios de concessão de bolsas para os estudantes cotistas aprovados por meio de políticas inclusivas.

Segundo a linha do tempo publicada no site do Obaap, os programas de pós-graduação em direito da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2004, instituíram ações afirmativas em seus processos seletivos. Aos poucos foram sendo tomadas iniciativas por outras instituições de ensino, como no caso dos programas de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), ambas em 2012 e, em 2013, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No período de onze anos desde a implementação das primeiras iniciativas (2002 a 2013), nota-se a concentração das políticas de ações afirmativas nos cursos de Direitos Humanos e de Antropologia Social. Inicialmente, essas ações foram instituídas de forma autônoma pelos PPGs, fato que provocou ampla diversificação dessas políticas. Até 2015, ano em que são instituídas as políticas de reserva de vagas nos cursos de pós-graduação da UFG, apenas três universidades públicas tinham aprovado resoluções que previram em seu escopo a obrigatoriedade de adoção de políticas afirmativas em todos os seus cursos de pós-graduação: Uneb (2002), UFG (2015) e Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2015), seguidas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que alimentaram essa estatística em 2016.

Para Venturini (2019), apesar da extensa gama literária de pesquisas sobre a concepção de agendas públicas sobre o assunto, são escassas as pesquisas que se preocupam em analisar a adoção das políticas de ações afirmativas e a sua inserção nas agendas dos PPGs e dos Órgãos Federais responsáveis pela condução e avaliação do sistema nacional de pós-graduação, como a CAPES e o próprio Ministério da Educação (MEC). Esse processo de democratização do acesso e da permanência

nos PPGs das universidades públicas, assim como nos seus cursos de graduação, são de extrema importância, pois fomentam a diversificação do seu corpo discente e a entrada de outras epistemologias no meio acadêmico.

Venturini (2019, p. 208) ressalta que o modelo adotado pela UFG foi referência nas reuniões do Grupo de Trabalho (GT) constituído pelo MEC e pela CAPES em 2015, “pois, na visão dos participantes, este era o mais completo e considerava diferentes formas de distribuição de vagas existentes nos processos de admissão à pós-graduação”. A reserva de vagas era efetuada considerando-se as vagas disponíveis de acordo com as áreas de concentração, linhas de pesquisa e orientador/a dos respectivos PPGs.

O modelo da UFG foi gestado, segundo Herbetta (2018), após a reprovação de Ercivaldo *Damsõkekwa Xerente*, estudante indígena egresso do curso de Educação Intercultural que fez sua inscrição no processo seletivo do programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFG (PPGAS/UFG) em 2013. Com o projeto intitulado “Organização social e processos próprios de aprendizagem do povo *akwẽ*”, que objetivava investigar a presença de práticas pedagógicas tradicionais na escola indígena *Wakõmẽkwa*, Ercivaldo *Damsõkekwa Xerente* foi aprovado na primeira etapa da seleção (avaliação do projeto de pesquisa), contudo foi reprovado nas demais etapas da seleção (prova de suficiência em língua estrangeira e prova teórica).

Na perspectiva de Herbetta (2018, p. 307-308), a prova teórica “cobrava um domínio de literatura antropológica a partir da leitura de alguns textos indicados previamente e, também, a escrita dissertativa, típica da academia”, enquanto a exigência de uma língua estrangeira estabelecia “uma política linguística universitária que, dentre outras coisas, exclui contingentes populacionais específicos, apontando para uma política que desvaloriza a diferença”. Para o autor, a reprovação de *Damsõkekwa Xerente* no processo seletivo do PPGAS/UFG foi consequência dos procedimentos imprecisos das etapas de seleção, que permaneciam excluindo determinados grupos.

Ao analisar as considerações de Herbetta (2018) à luz do pensamento de Catherine Walsh (2012), percebe-se que a construção do saber não é neutra, mas sim moldada por pressupostos teóricos e metodológicos específicos. A epistemologia dominante nos processos seletivos universitários, como no caso do PPGAS/UFG, baseia-se em concepções ocidentais de conhecimento e linguagem, sem considerar a pluralidade de saberes e modos de expressão de diferentes grupos sociais, como os indígenas. Nesse sentido, a exclusão de *Damsõkekwa Xerente* pode ser vista como um reflexo da falta de uma abordagem intercultural no sistema de seleção para ingresso em PPG.

Herbetta (2018) pontua que as experiências de outros programas de antropologia que reservavam vagas para grupos minoritários estimularam o PPGAS/UFG a propor, em 2014, um edital com a previsão de reserva de vagas. Contudo, tal pretensão foi proibida pela procuradoria da UFG, sob a alegação de que a edição de um edital isolado poderia ensejar questionamentos dos demais PPGs da universidade. Nesse contexto, houve ampla mobilização de professores, sobretudo da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), apoiados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG/UFG), para a criação de uma resolução que contemplasse todos os programas de pós-graduação.

A questão inicialmente pautada pelo PPGAS/UFG resultou na proposição de uma minuta que foi submetida à Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG (CPPG/UFG) ainda em 2014 e, no ano seguinte, ao Conselho Universitário (CONSUNI/UFG). No intuito de ampliar a democratização do Ensino Superior, em 25 de abril de 2015 a UFG aprovou a Resolução n. 07/2015, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFG. A normativa estipulou em 20% a reserva de vagas para grupos minoritários, contudo não previu ações concretas e eficazes relacionadas às suas permanências na instituição, e muito menos discriminou dinâmicas que envolvessem a construção curricular para torná-la mais democrática e plural.

A experiência da UFG com as cotas na graduação revelou desafios importantes, como a necessidade de políticas complementares para garantir a permanência dos estudantes beneficiados. A universidade, então, passou a investir em programas de apoio acadêmico, financeiro e psicossocial, reconhecendo que a inclusão não poderia se restringir apenas ao ingresso, mas deveria garantir condições para a conclusão dos cursos.

Com base nos resultados das ações afirmativas na graduação, a UFG começou a discutir a ampliação dessas políticas para a pós-graduação. O debate culminou na elaboração da Resolução 1403, que implementou um novo Regulamento Geral para os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFG. As mudanças contidas na Resolução 1403 visam fortalecer a interdisciplinaridade, a cooperação institucional e a inserção regional e internacional, alinhando-se às tendências contemporâneas de ensino e pesquisa.

A Resolução CONSUNI n. 07/2015, por sua vez, é uma expansão das políticas de inclusão na pós-graduação já sinalizadas na Resolução 1403. De modo específico, a Resolução 07/2015 estabelece a política de ações afirmativas para a inclusão e permanência de pretos, pardos e indígenas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição. A Resolução da UFG, composta por cinco páginas e doze artigos, expressa a sua concepção sobre ações afirmativas e evidencia a importância social dessas políticas.

Ao longo dos anos de vigência da Resolução CONSUNI/UFG n. 07/2015, o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG ofertou 153 vagas de ações afirmativas e preencheu apenas 13 vagas, conforme discriminado abaixo:

**Quadro 1: Vagas ofertadas e preenchidas para ações afirmativas**

Ano	Vagas reservadas	Vagas preenchidas
2016	14 vagas (2 Estudos Literários – Mestrado; 2 Estudos Literários – Doutorado; 5 Estudos Linguísticos – Mestrado; 5 Estudos Linguísticos – Doutorado)	Nenhuma
2017	17 vagas (4 Estudos Literários – Mestrado; 2 Estudos Literários – Doutorado; 6 Estudos Linguísticos – Mestrado; 5 Estudos Linguísticos – Doutorado)	Nenhuma
2018	17 vagas (4 Estudos Literários – Mestrado; 3 Estudos Literários – Doutorado; 5 Estudos Linguísticos – Mestrado; 5 Estudos Linguísticos – Doutorado)	2 vagas no Mestrado em Linguística (Gilson <i>Ipaxi'awyaga</i> Tapirapé; Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé)
2019/2020	12 vagas (6 Estudos Literários – Mestrado; 6 Estudos Linguísticos – Mestrado)	5 vagas no Mestrado em Estudos Literários (Caetano

		Tserenhi Ru Moritu, Eneida Brupahi Xerente, José Uratse Aiheedi, Almir Henori Abtsire, Antônio Luiz Wa Awe)
	9 vagas (4 Estudos Literários – Doutorado; 5 Estudos Linguísticos – Doutorado)	Nenhuma
2021	9 vagas (4 Estudos Literários – Mestrado; 5 Estudos Linguísticos – Mestrado)	2 vagas no Mestrado em Linguística (Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo, Clarêncio U'repariwe Tsuwaté)
	8 vagas (3 Estudos Literários – Doutorado; 5 Estudos Linguísticos – Doutorado)	Nenhuma
2022	10 vagas (5 Estudos Literários – Mestrado; 5 Estudos Linguísticos – Mestrado)	Nenhuma
	7 vagas (3 Estudos Literários – Doutorado; 4 Estudos Linguísticos – Doutorado)	1 vaga no Doutorado em Linguística (Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé)
2023	10 vagas (4 Estudos Literários – Mestrado; 6 Estudos Linguísticos – Mestrado)	Nenhuma
	8 vagas (3 Estudos Literários – Doutorado; 5 Estudos Linguísticos – Doutorado)	1 vaga no Doutorado em Linguística (Waraxowo'i Maurício Tapirapé)
2024	29 vagas (11 Estudos Literários – Mestrado; 18 Estudos Linguísticos – Mestrado)	1 vaga no Mestrado em Linguística (Vanete Inaruki Karajá Moura)
	17 vagas (8 Estudos Literários – Doutorado; 9 Estudos Linguísticos – Doutorado)	1 vaga no Doutorado em Linguística (Antônio Luiz Wa Awe)

**Fonte:** Adaptado de UFG (2016-2024).

Quando se analisa os impactos da democratização do acesso aos cursos de pós-graduação da UFG surge a seguinte pergunta: em que medida as políticas de democratização da pós-graduação da UFG promoveram a ressignificação das práticas acadêmicas a fim de garantir a superação dos desafios de inclusão e permanência e fomentar o diálogo intercultural entre as diferentes pluriepistemologias que atualmente permeiam os seus espaços?

Tal questionamento é importante e necessário à efetiva democratização do Ensino Superior público e à garantia de direitos fundamentais, pois a partir das narrativas dos pesquisadores indígenas egressos do PPGLL/UFG fica evidente que, embora os indígenas ingressem na pós-graduação, suas pluriepistemologias não têm o devido reconhecimento na produção e no compartilhamento de conhecimento, o que acarreta inúmeros percalços para tais pesquisadores.

Nessa perspectiva, José Augusto Pacheco (2016) argumenta que as ações afirmativas são fundamentais para ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados ao Ensino Superior, mas ressalta que essas políticas, por si só, não garantem a equidade acadêmica. Um dos principais desafios apontados pelo autor é que as ações afirmativas se concentram majoritariamente no ingresso dos estudantes, sem necessariamente modificar a estrutura curricular e pedagógica das universidades. Esse aspecto cria um descompasso entre inclusão e permanência, pois os alunos beneficiados pelas cotas frequentemente encontram dificuldades para se adaptar a um ambiente acadêmico que não foi pensado para suas realidades socioculturais.

Entre os desafios enfrentados, *Kaorewygi Tapirapé* (2020, p. 56) ressalta o de produzir textos em língua portuguesa que, apesar da dificuldade, entende como imprescindível “para lutar pelos nossos direitos à terra, à saúde e à educação contra a sociedade dita majoritária, diante de suas políticas ideologicamente excludentes”.

Para *Tenywaawi Tapirapé* (2020, p. 37), “a presença indígena nos espaços acadêmicos causa impacto na visão de muitos, porque nós temos costumes de provocar debates, além de discutir textos e relacionar com os fatos da nossa sociedade indígena. E isso não é comum nos espaços acadêmicos”. Segundo *Morgan Ndlovu* (2017), o campo de conhecimento do indígena é diferente do não indígena, portanto, não se pode negar a existência de uma barreira epistêmica, além da barreira de língua que o indígena enfrenta quando está na universidade.

A partir da narrativa dos estudantes indígenas sobre o processo da pós-graduação, em conjunto com a noção de interculturalidade crítica de *Walsh* (2012), fica evidente que a presença de práticas ocidentalizadas que perpassam tanto os métodos de admissão à pós-graduação, quanto os aspectos do curso em si, desconsideram as especificidades dos estudantes indígenas, como a questão da tradição oral. Além da narrativa dos estudantes é oportuno mencionar o item IV, artigo 2º da Resolução – CEPEC n. 1403, que regulamenta os Programas de Pós-Graduação da UFG, para mostrar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo como verdade universal. O artigo em questão versa sobre os princípios gerais que regem o sistema de pós-graduação na UFG, não apenas em sua base legal, mas também epistêmica. Para constar essa reflexão, segue o excerto do item IV: “A inserção regional contínua por meio do desenvolvimento de ações que permitam resolver os problemas da sociedade, sem perder de vista as **concepções da ciência em escala mundial e utilizando-as para que as ações regionais sejam as mais efetivas possíveis**” (UFG, 2016, s./p., grifo nosso).

Nota-se que o princípio de fazer científico que deve ser adotado pelos programas de pós-graduação da UFG deve seguir o que é ditado pelo corpo epistemológico eurocêntrico que não nos permite ver, pensar e compreender o mundo a partir de outras epistemes. Nesse sentido, há ressonância de nossa reflexão em *Souza e Nascimento* (2018, p. 251), que refletem acerca dos efeitos da colonialidade do saber, que mormente é perpetuada nas universidades, e na (re)produção “do saber eurocentrado em nome da lógica racional que funciona como critério para a validação das pesquisas científicas”.

O texto normativo da UFG não prevê diretrizes que definam, de forma efetiva, critérios diferenciados nos editais dos processos seletivos (políticas de acesso) e em suas práticas acadêmicas (políticas de permanência, como os currículos) destinados a minimizar os desafios que são enfrentados por estudantes indígenas na UFG. Essas questões estão evidentes no relato de *Tenywaawi Tapirapé* (2020, p. 34-35) sobre os procedimentos adotados na seleção de admissão ao mestrado:

Entre as três etapas de seletiva de mestrado em estudos linguísticos a prova escrita (segunda etapa) é a mais difícil. Como sabemos, escrever um texto dissertativo bem estruturado já é difícil, imagina dois textos dissertativos dentro de quatro horas, porque eram duas questões na prova. Naquele momento fiquei no total desespero, não conseguia

escrever e o tempo passava. [...] Mas também a primeira questão era mais complicada, foi um texto poético e era para interpretar com olhar crítico e linguístico. Ler um texto poético já é fora do comum e, quando se trata de interpretação de um texto desses, torna-se mais difícil ainda.

Instâncias da UFG responsáveis pela pós-graduação, como o CEPEC/UFG, a PRPG/UFG e os próprios colegiados dos cursos deveriam implementar experiências/práticas exitosas que têm sido aplicadas no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG. Segundo Dias (2020), no curso de Educação Intercultural os estudantes indígenas são orientados por princípios que visam promover a retomada, a valorização e a salvaguarda sociocultural, linguística e epistêmica dos seus povos. Nesse processo, vigora uma educação contextualizada cuja abordagem educacional busca estabelecer conexões significativas entre o conteúdo curricular e a realidade sociocultural dos estudantes indígenas.

Trata-se da aplicação de um ensino que leva em consideração as experiências, as realidades socioculturais, as epistemologias e as formas plurais de se produzir conhecimento dos povos que compõem o seu corpo discente. Desse modo, o ensino contextualizado praticado no curso de Educação Intercultural da UFG procura incorporar essas diversidades em suas práticas político-pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e significativo para os estudantes indígenas. Segundo Dias (2020, p. 36):

A importância desta investida de textualização de uma interculturalidade possível sustenta-se na emergente necessidade de evidenciar, contemporaneamente, ações que sejam reveladoras de saberes, adjetivados aqui de interculturais. Destaque-se que a interculturalidade sustenta-se em uma horizontalidade epistêmica, ou seja, saberes que partem de pontos diferenciados devem ser tomados de forma não hierarquizada, na qual um não se sobreponha a outro. Os contextos de interculturalidade têm o potencial de provocar abalos em estruturas socioculturais responsáveis pela cristalização de perversas hegemonias.

Os cursos de pós-graduação da UFG teriam um ganho enorme se incorporassem/regulamentassem práticas político-pedagógicas pautadas em princípios da interculturalidade crítica, na simetria do diálogo, no reconhecimento e na relevância das pluriepistemologias na produção de conhecimento. Dessa forma, os cursos promoveriam o respeito pela diversidade sociocultural, linguística e epistêmica dos diversos grupos que, em virtude da implementação de políticas de ações afirmativas, atualmente compõem seu corpo discente. Gersem Baniwa (2019, p. 69) observa que as políticas afirmativas, ou melhor, as políticas públicas voltadas aos povos indígenas exibem contradições profundas: “Há uma incoerência e contradição na política quando, ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o exercício pleno desse direito impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse”.

Amparado no exposto por Baniwa (2019), é possível afirmar que as políticas de democratização do acesso nas universidades públicas viabilizaram a entrada de grupos vulneráveis. Contudo, seus saberes permanecem subordinados ao conhecimento científico, ou seja, a universidade permanece estruturada na herança eurocêntrica da colonialidade. Segundo Baniwa,

Mesmo quando se trata de espaços institucionais voltados para promover a diversidade, a inclusão é entendida e praticada no sentido da homogeneização dos diversos, dos diferentes, o que acaba sempre em detrimento dos diversos mais vulneráveis do ponto de vista das correlações de forças políticas, como são os povos indígenas, que continuam não representados ou sub-representados nos espaços de tomadas de decisões (Baniwa, 2019, p. 95).

Baniwa (2019) reforça que as noções de colonialidade do poder, do ser e do saber manifestam-se no meio universitário de modo homogeneizador, inclusive na forma como as políticas afirmativas são pensadas, pois contribuem para inferiorizar/subalternizar grupos como indígenas, negros e quilombolas e é nesse sentido que o autor destaca a sub-representação dos povos indígenas nos espaços de tomada de decisões.

Boaventura de Sousa Santos (1997) trabalha com o termo epistemicídio em muitos de seus escritos e esclarece que tal termo é um processo de deturpação da racionalidade, cultura e civilização do outro. Nesse sentido, é imprescindível levantar a discussão do epistemicídio, pelo fato de tal conceito direcionar para a necessidade de promover a ressignificação dos espaços e pela remodelação dos saberes acadêmicos tendo em vista o ingresso de um novo perfil de estudantes. Para o autor, o epistemicídio é mais devastador do que o genocídio cometido pelos europeus durante a colonização do continente americano.

Para minorar os efeitos desse tipo de discriminação é preciso que se proceda com um trabalho de cunho intercultural que seja crítico e não apenas funcional (Walsh, 2012). Nessa perspectiva, Nazareno, Araújo e Pereira (2019, p. 90) explicam que:

A interculturalidade crítica, entendida como processo social, político e epistémico, pode ser considerada, portanto, como sinônimo da decolonialidade, pois, mesmo tendo em conta as relações assimétricas estabelecidas pelo colonizador em termos políticos, sociais e epistêmicos, não há como negar a influência recíproca exercida por parte daqueles que foram historicamente subalternizados. Nesse sentido, a decolonialidade instala-se no mesmo momento em que se instala a colonialidade do poder. Os povos indígenas que permanecem vivos, com seus conhecimentos e suas línguas, são uma prova viva da decolonialidade como processo de resistência e afirmação identitária.

Candau et al. (1995) destacam a importância de um ensino contextualizado, ideia muito próxima às práticas político-pedagógicas implementadas no curso de Educação Intercultural da UFG. A autora defende que a temática dos Direitos Humanos deve estar relacionada com a realidade dos estudantes e com questões socioculturais e políticas relevantes, pois assim poder-se-á compreender, de modo mais claro, a importância dos Direitos Humanos em suas vidas e na sociedade em que vivem. Uma proposta pedagógica baseada na interculturalidade crítica reconhecerá, por exemplo, o potencial dos estudantes indígenas na produção e na legitimação dos seus conhecimentos. Para tanto, é essencial que haja uma real modificação dos currículos, tema da próxima seção.

## Curículos interculturais: o desafio da implantação

Como pontuado anteriormente, a CAPES demonstrou resistência no caso da proposta de um programa de pós-graduação intercultural na UFG, que foi rejeitada devido à falta de docentes com publicações dentro dos padrões estabelecidos pelo referido órgão. Nesse viés, Pacheco (2016) salienta que as escolhas sobre o que conta como conhecimento [escolar] são problemáticas, pois refletem critérios epistemológicos determinados por questões políticas e sociais. Sendo assim, a presença indígena nas universidades tensiona estruturas coloniais arraigadas no meio social brasileiro, convidando a provocar rupturas nos currículos e consequentemente direcionar para novas formas de conhecimento.

O texto de Pacheco (2016) contribui significativamente para o debate sobre inclusão no Ensino Superior, pois reforça a necessidade de ações afirmativas como ferramentas essenciais para reduzir desigualdades estruturais e promover justiça social. Concebemos que a principal contribuição do texto de Pacheco (2016) está na ênfase de que a inclusão não deve ser apenas quantitativa, mas qualitativa, exigindo mudanças estruturais para garantir que os alunos que pertencem a grupos minoritários tenham suporte adequado no meio acadêmico.

O currículo oficial reflete em sua essência a tensão entre grupos com diferentes interesses políticos e econômicos que acabam influenciando tanto a organização quanto a desorganização de uma sociedade. A escolha de legitimar os saberes de um grupo como oficiais implica relegar os conhecimentos de outros a uma posição marginal, com alcance restrito ou valor inferior. Além disso, evidencia, de maneira significativa, quem detém o poder e busca perpetuá-lo em uma dada estrutura social. Assim,

*de la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también “occidental”, y las otras, siguió siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario en una medida es parte de él (Quijano, 1992, p. 12).*

Historicamente, a sociedade ocidental elevou os saberes e conhecimentos desenvolvidos pela burguesia europeia, de orientação liberal, ao status de fundamento central da cultura mundial. A educação idealizada e promovida pelos sistemas educacionais formais nos países latino-americanos é baseada no modelo tradicional liberal burguês. O conceito de homem ideal, presente nas obras de autores clássicos como Rousseau, Kant, Pestalozzi e Herbart, ícones da pedagogia moderna, são perpetuados em nosso sistema de ensino, são pesquisados e seguem imunes às críticas mais severas no campo pedagógico. Aliás, não seguem imunes às críticas, pois na verdade a dificuldade está em reconhecer que outras epistemologias são viáveis no âmbito da educação, fato esse se explica à luz da leitura decolonial.

Os intelectuais e educadores que seguem a linha de pensamento europeu acreditam que toda a humanidade pode se emancipar por meio dos mesmos mecanismos e princípios do pensamento moderno. Conceitos como colonialidade do poder e do saber contribuem para mostrar que mesmo após

séculos de exploração colonial, ainda nos deparamos com uma realidade cultural em que a condição de subalternização continua latente.

O conceito de colonialidade do poder foi elaborado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano no final da década de 1980, enquanto o de colonialidade do saber, derivado do primeiro, foi desenvolvido pelo semiólogo argentino Walter Mignolo na década de 1990. Segundo Quijano (1992), o conceito de colonialidade do poder baseia-se na crítica às relações coloniais que ainda predominam nas dimensões econômica e política da sociedade, mesmo após o fim do colonialismo formal.

Esse conceito revela a continuidade das formas de dominação que persistiram após a independência das colônias na América Central, América do Sul, África e Ásia. Além disso, destaca como os processos de colonização foram mantidos sob novas formas, agora operadas por organismos internacionais e multilaterais no contexto do sistema-mundo capitalista contemporâneo, manifestando-se em discursos disseminados pelos meios de comunicação, redes sociais, políticas públicas e no currículo oficial, entre outros espaços.

Acreditamos que por meio da ressignificação de projetos no campo epistemológico da educação é possível que os silenciados se tornem produtores de conhecimento. Não é nossa intenção apresentar respostas definitivas, pois a modificação curricular comporta inúmeras possibilidades de soluções. Porém, nos propomos a refletir sobre uma nova abordagem curricular para a sistematização da formação acadêmica, com destaque para a pós-graduação, que seja pautada por uma matriz epistemológica decolonial, no qual os subalternizados possam se reconhecer no processo de acesso e produção do conhecimento.

Sousa Santos (2020) recorre ao conceito de “epistemologias do sul” para descrever teorias que buscam investigar outras construções epistêmicas decoloniais. O autor (2020, p. 161) afirma que as ciências modernas, especialmente as Ciências Sociais, conceberam a humanidade como “um todo homogêneo que habita deste lado da linha”, referindo-se ao hemisfério norte.

De acordo com Mignolo (2003), o papel das instituições de Ensino Superior não é simplesmente o de reproduzir a ação do colonizador, transmitindo ao dominado um saber que os intelectuais consideram necessário e legítimo para um novo pensar. Pelo contrário, sua função é dar voz aos dominados pelo pensamento colonial, problematizando junto ao colonizado a imanência que ambos compartilham, embora muitas vezes estejam em diferentes lugares de fala. Trata-se também de explorar as pequenas lacunas de autonomia que os sistemas oficiais não conseguem controlar na dinâmica cotidiana, os chamados entre-lugares, que se formam nas fronteiras entre a cultura ocidental eurocêntrica e as culturas dos diversos grupos sociais subalternizados.

A interculturalidade crítica, conforme apresentado por Walsh (2012), é importante para a discussão, pois na visão da autora a inclusão atual de grupos marginalizados nada mais é do que uma interculturalidade funcional ao sistema dominante, que ainda apresenta estruturas coloniais operando nas relações sociais, econômicas e políticas da América do Sul. Para Walsh (2012), é a adoção de uma interculturalida crítica que irá fomentar a construção de novas relações de poder baseadas na equidade epistêmica e na valorização dos conhecimentos indígenas e afrodescendentes. Esse modelo de

interculturalidade busca desestabilizar as estruturas coloniais e criar espaços de resistência e construção coletiva.

Embora não possamos garantir que as ações afirmativas implementadas na pós-graduação resultem em uma justiça cognitiva, estamos diante de possibilidades que podem se concretizar, dependendo das correlações de forças e, sobretudo, da leitura que fizermos do momento histórico que estamos vivendo. Despertar nossa cognição para essas potencialidades é, em si, um exercício político válido, especialmente diante da opressão e da violência que perpetuam um mundo de possibilidades restritas àqueles que buscam a liberdade.

Para evitar retrocessos, é essencial que discutamos de forma contínua o significado do que está em jogo ao defendermos a luta por ações afirmativas que atinjam os currículos: um projeto decolonial, antirracista e contra-hegemônico para a universidade pública. Para isso, é crucial que tenhamos um olhar tanto para o passado quanto para o futuro. É crucial também que ocorram processos de inclusão não apenas superficial da diversidade, mas também, e sobretudo, uma inclusão em que os grupos minoritários tenham condições plenas de desenvolvimento acadêmico.

Assim, em conformidade com o pensamento de Kawakami (2019), mais do que a entrada de indígenas na universidade, o desafio é transformar a universidade para que ela possa acolher epistemologias plurais. Isso porque “a presença indígena na universidade pode produzir deslocamentos político-epistemológicos que permitam a constituição de novas problemáticas para a ciência, para a qual a ampliação e a revisão das formas de pensar, de significar e semantizar experiências será uma exigência crucial” (Kawakami, 2019, p. 15).

A partir do relato que os estudantes indígenas fazem em seus trabalhos finais, percebe-se que eles são categorizados como despreparados e atrasados simplesmente por não dominarem os códigos de uma universidade branca. Esse é o cerne do racismo epistêmico presente nas universidades brasileiras, que se manifesta não tanto por ataques diretos e agressivos, mas por formas sutis de exclusão, nas quais aqueles que não dominam os códigos hegemônicos são afastados das oportunidades da vida universitária. Nesse sentido, defendemos que a inclusão superficial é insuficiente para promover uma transformação política e epistemológica real.

## Conclusão

A análise das políticas de ações afirmativas implementadas na Universidade Federal de Goiás (UFG), em especial a análise da Resolução CONSUNI n. 07/2015, em conjunto com o relato dos estudantes indígenas, evidencia avanços significativos no acesso de grupos historicamente marginalizados aos programas de pós-graduação, com destaque para o PPGLL-UFG. Contudo, percebe-se que esses avanços ainda se restringem, de modo significativo, ao ingresso superficial desses estudantes, ou seja, apenas os seus corpos físicos, não alcançando plenamente suas epistemologias. Nota-se que é necessária uma inclusão real que vá além do físico e contemple também especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas. Nota-se que há a permanência de uma estrutura curricular

enraizada em perspectivas eurocêntricas, o que impede a consolidação de um espaço acadêmico realmente plural e democrático.

Para que as políticas de ações afirmativas se tornem instrumentos transformadores de fato, é imperativo que sejam acompanhadas de uma ressignificação curricular que valorize a interculturalidade crítica e a justiça epistêmica. Tal mudança, além de ser paulatina, exige, além de uma mudança de paradigma, a implementação de práticas pedagógicas que incorporem os saberes indígenas e promovam o diálogo intercultural profundo. Nesse sentido, as narrativas dos estudantes indígenas se mostram fundamentais para orientar e subsidiar tais mudanças, pois não apenas destacam as barreiras enfrentadas, mas apontam caminhos para a construção de uma universidade mais inclusiva.

A manutenção das práticas acadêmicas atuais, alicerçadas na colonialidade do saber, limita a potência das ações afirmativas e reforça a marginalização de saberes não ocidentais, portanto, não canônicos. Assim, cabe à universidade assumir a responsabilidade de (re)construir seus currículos e processos pedagógicos, promovendo uma formação que reconheça e valorize a diversidade de epistemologias no campo teórico e no campo prático. Essa transformação não apenas consolidará os princípios de inclusão e diversidade, mas também contribuirá para a formação de uma nova classe de intelectuais aptos a dialogar e atuar em contextos multiculturais e pluriepistêmicos.

Dessa forma, conclui-se que a ampliação do alcance das ações afirmativas exige uma articulação efetiva entre inclusão e permanência, além de um comprometimento institucional com a construção de um espaço acadêmico capaz de refletir as realidades e demandas dos diversos grupos que o compõem. A universidade deve ser, assim, não apenas um local de acolhimento superficial, mas também um espaço de transformação real, começando pela ruptura com práticas exclutivas de formação Superior que se encontram presentes em documentos institucionais, como resoluções e currículos.

## Fontes

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 2025.
- BRASIL. *Lei Federal n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. *Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016*: dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na pós-graduação, no âmbito das instituições federais e estaduais de ensino superior vinculadas ao MEC. Brasília: Presidência da República, 2016.
- GEMAA. Sobre. *Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa*. 2025. Disponível em: <https://abrir.link/WUpru>. Acesso em: 20 maio 2025.
- OBAAP. Dados 2021. *Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação*. 2025. Disponível em: <https://www.obaap.com.br/dados/2021/>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- UFG. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural*. Goiânia, UFG, 2006.
- UFG. Resolução CONSUNI n. 07, de 30 de junho de 2015. Dispõe sobre a política de ações afirmativas na pós-graduação da UFG. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jul. 2015.

UFG. Resolução – CEPEC n. 1403, de 10 de junho de 2016: aprova o novo Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Goiás, revogando a Resolução CEPEC n. 1075. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jun. 2016.

UFG. Processos seletivos de Mestrado e Doutorado anos anteriores. *Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*. 2016-2024. Disponível em: <https://abrir.link/MxjXP>. Acesso em: 20 maio 2025.

## Referências

- BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais. In: BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórlula; Laced, 2019, p. 59-101.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. 1-18, 2021.
- CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DIAS, Luciana de Oliveira. Tema contextual como possibilidade transdisciplinar na educação intercultural. *Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína*, v. 12, p. 34-48, 2020.
- HERBETTA, Alexandre. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. *Horizontes Antropológicos*, v. 24, n. 50, p. 305-333, jan./abr. 2018.
- KAWAKAMI, Erica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240006, 2019.
- MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; PEREIRA, Tamires Maia Gonçalves. Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de Educação Intercultural – UFG. *Espaço Ameríndio*, v. 13, p. 87-113, 2019.
- NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 127-144, 2017.
- PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 64-77, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista de Cultura e Política*, n. 39, p. 105-124, 1997.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O fim do Império Cognitivo: as afirmações das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SOUZA, Naiara Cristina Santos de; NASCIMENTO, André Marques do. Apontamentos críticos sobre a colonialidade do saber: em defesa da pluralidade na construção do conhecimento. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 3, n. 1, p. 247-272, 2018.
- TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga (Tenywaawi). *Takāra: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyāwa*. 140f. Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.
- TAPIRAPÉ, Iranildo Arowaxeo'i (Kaorewygi). *Língua Apyāwa: construções oracionais em contextos comunicativos*. 147f. Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.
- TAPIRAPÉ, Iranildo Arowaxeo'i (Kaorewygi). Protagonista Apyāwa (Tapirapé) na pesquisa epistemológica intra e intercultural. In: NASCIMENTO, André Marques do et al. *Descolonizando metodologias: éticas e práticas de pesquisador@s indígenas*. Ponta Grossa: UEPG, 2023, p. 46-51.
- VENTURINI, Anna Carolina. *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. 319f. Doutorado em Ciência Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.