

Les voies d'accès des populations autochtones à l'enseignement supérieur brésilien

Chantal Medaets

Professeure adjointe (équivalent maître de conférences) d'anthropologie à la faculté d'éducation de l'Université d'État de Campinas (Unicamp), où elle coordonne le Centre de recherche en anthropologie de l'éducation (Ceape).

Maria Aparecida de Oliveira

Professeure du cursus de Licence interculturelle autochtone à la Faculté interculturelle indigène (FAIND) de l'Université fédérale de Grande Dourados. Elle occupe actuellement la direction de la FAIND.

Luiz Eloy Terena

Professeur adjoint (équivalent maître de conférences) de droit à la Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) et secrétaire exécutif du ministère des Peuples autochtones

fr

Le nombre d'étudiant-es autochtones inscrit-es dans les universités brésiliennes a connu une croissance significative depuis le début des années 2000. Cette augmentation, largement supérieure à celle de la croissance démographique des populations autochtones au Brésil, s'explique à la fois par l'élargissement de l'accès des élèves autochtones à l'éducation primaire et secondaire, et par un ensemble de politiques spécifiques mises en œuvre par les universités publiques brésiliennes. Cet article propose un panorama des différentes initiatives visant à encourager l'entrée des étudiant-es autochtones dans l'enseignement supérieur au Brésil. Nous présenterons ensuite plus en détail l'expérience de la Licence interculturelle autochtone de l'Université fédérale de Grande Dourados (UFGD), qui a conduit à la création, en 2012, de la Faculté interculturelle autochtone (FAIND). Enfin, nous montrerons comment le mouvement autochtone brésilien a placé la question de l'éducation – et plus particulièrement de l'enseignement supérieur – au cœur de ses revendications. L'accès à la formation universitaire est ainsi considéré comme un outil de lutte indispensable dans le contexte contemporain et fournit une des raisons à l'augmentation notable de la présence autochtone dans les établissements d'enseignement supérieur du pays.

enseignement supérieur ; autochtones ; éducation

Pathways of Indigenous Peoples to Brazilian Higher Education

The Number of Indigenous Students Enrolled in Brazilian Universities Has Grown Significantly Since the Early 2000s. This increase, which is much higher than the growth of the indigenous population in Brazil, can be explained by both the expansion of access to primary and secondary education for indigenous students and a set of specific policies implemented by Brazilian public universities. This article provides an overview of the various initiatives aimed at encouraging indigenous students to enter higher education in Brazil. We will then present in more detail the experience of the Intercultural Indigenous Degree at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), which led to the creation of the Intercultural Indigenous Faculty (FAIND) in 2012. Finally, we will show how the Brazilian indigenous movement has placed the issue of education – and higher education in particular – at the heart of its demands. Access to university education is thus considered an essential tool in the contemporary struggle and is one of the reasons for the significant increase in the presence of indigenous people in the country's higher education institutions.

Higher Education; Indigenous Peoples; Education

01/04/2026

Introduction

La présence d'étudiant·es autochtones dans les universités brésiliennes connaît une augmentation constante depuis 2000. En 2004, le recensement démographique de l'Institut brésilien de géographie et de statistique (IBGE) comptabilisait seulement 4 397 étudiant·es autochtones inscrit·es dans l'enseignement supérieur au Brésil. En 2023, ce sont 63 000 étudiant·es autochtones qui y étaient inscrit·es, selon le recensement de l'enseignement supérieur¹.

Au cours de la dernière décennie, le taux de croissance des inscriptions de personnes autochtones dans l'enseignement supérieur a été le plus élevé parmi tous les groupes ethniques du pays ; il est également largement supérieur au taux de croissance démographique de la population autochtone sur la même période². Entre le recensement démographique de 2010 et celui de 2022, la croissance naturelle de la population autochtone brésilienne a été de 88 %, passant de 896 917 personnes en 2010 (soit 0,47 % de la population totale du pays cette année-là) à 1 693 535 personnes en 2022 (soit 0,83 % de la population totale du pays)³. Sur la même période, le taux de croissance des inscriptions autochtones à l'université a été de 460 %⁴. Autrement dit, si la population s'identifiant comme autochtone a pratiquement doublé en dix ans, le nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur a été multiplié par environ cinq durant le même intervalle.

Cette forte augmentation des inscriptions est également soulignée par des chercheurs et chercheuses autochtones tel·les que Gersem Luciano Baniwa⁵ et Rita Gomes do Nascimento (connue sous le nom de Rita Potiguara⁶), et témoigne d'un intérêt manifeste des populations autochtones pour l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil. Comme nous le verrons, cet accès constitue aussi l'une des revendications majeures du mouvement autochtone dans le pays.

La hausse de l'accès des étudiant·es autochtones à l'université résulte sans aucun doute d'une combinaison de facteurs : l'augmentation du nombre d'élèves autochtones ayant terminé l'enseignement primaire et secondaire ; le développement des cursus de formation des enseignant·es autochtones et la consolidation des différents niveaux et modalités d'enseignement primaire et secondaire au sein des communautés autochtones ; les programmes de discrimination positive mis en place par les universités publiques ; ainsi que l'urbanisation croissante de la population autochtone au Brésil – la population autochtone vivant en zones urbaines est passée de 33 % en 2010 à 55 % du total des personnes autochtones dans le pays, selon le dernier recensement démographique réalisé en 2022⁷.

Dans cet article, nous présentons les différentes politiques mises en œuvre par les universités publiques brésiliennes pour répondre à cette demande, en mettant en lumière leurs spécificités et en recensant les voies d'accès pour les autochtones à l'enseignement supérieur public au Brésil. En effet, il existe une diversité d'initiatives, allant de formations spécifiquement conçues pour les populations autochtones à des dispositifs de quotas dans les cursus ordinaires de licence – ces derniers ne sont pas pensés pour répondre à la réalité des étudiant·es autochtones, qui doivent alors s'y adapter dès leur entrée à l'université.

Bien que la majorité des inscriptions d'étudiant·es autochtones se fasse dans des établissements privés – qui proposent la plus grande offre de places dans l'enseignement supérieur brésilien⁸ –, notre ana-

1. Données disponibles sur le site gov.br [En ligne].

2. Chantal Medaets, José Maurício Arruti et Ana Maria Fonseca de Almeida, 2024, « Cotas para negros, encontro de saberes para indígenas: gramáticas da inclusão étnico-racial no Ensino Superior », *Novos Estudos Cebrap*, vol 43, n° 2, p. 261-289 [En ligne].

3. Le recensement démographique brésilien inclut dans son questionnaire la question : « Quelle est votre couleur ou votre race ? », pour laquelle les options de réponse sont : « blanche, noire, métisse (*parda*), jaune (d'origine asiatique) ou autochtone (*indígena*) ». [En ligne].

4. Flávia Vitor Longo dos Santos, Chantal Medaets et José Maurício Arruti, 2025, « Série temporal das matrículas indígenas no ensino superior de 2009 a 2023, Brasil », *Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp*, [En ligne].

5. Gersem Luciano Baniwa, 2019, *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*, Rio de Janeiro, Mórula/Laced.

6. Rita Gomes do Nascimento [Rita Potiguara], 2022, *Povos indígenas e a democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por « autonomia e protagonismo »*, Rio de Janeiro, Mórula/Laced.

7. Information disponible sur le site gov.br [En ligne].

8. Selon le recensement de l'enseignement supérieur, 75 % des étudiant·es autochtones sont inscrit·es dans le secteur privé, proportion identique à celle de l'ensemble des étudiant·es brésiliens, ce qui montre qu'il ne s'agit pas d'une spécificité autochtone. Pour une analyse, voir Chantal Medaets, José Mauricio Arruti, et Flávia Vitor Longo dos Santos, 2025, « O crescimento da presença indígena no ensino superior », in Luiz Augusto Campos et Márcia

lyse se focalise sur les actions menées par les universités publiques, car elles sont, au Brésil, les plus sélectives. Ces universités publiques nécessitent donc plus fortement la mise en œuvre de politiques de discrimination positive pour les étudiant·es autochtones. Par ailleurs, les principales revendications du mouvement autochtone s'adressent à l'enseignement public, qui est gratuit, contrairement aux établissements privés où les frais de scolarité sont à la charge des étudiant·es.

Il est ainsi essentiel de dresser un état des lieux des politiques publiques mises en place en faveur de l'accès des personnes autochtones à l'enseignement supérieur.

Après avoir présenté ce panorama des politiques publiques, nous concentrerons notre analyse sur l'une d'entre elles, à savoir la Licence interculturelle autochtone telle que mise en œuvre par l'Université fédérale de la Grande Dourados (UFGD). Les licences interculturelles autochtones sont des formations destinées à préparer des enseignant·es autochtones à intervenir dans les écoles d'enseignement primaire et secondaire situées à l'intérieur des territoires autochtones délimités (*terras indígenas*). Ces cursus représentent la plus ancienne des revendications en matière d'enseignement supérieur formulée par le mouvement autochtone brésilien.

Enfin, dans la dernière partie de l'article, nous mettrons en lumière des demandes actuelles du mouvement autochtone concernant l'éducation. Aux côtés de la lutte pour la démarcation des terres autochtones, les revendications portant sur l'éducation et la santé remontent aux origines de la structuration du mouvement autochtone brésilien dans les années 1980, et n'ont cessé depuis de se renforcer et de se diversifier. Au-delà des revendications d'un meilleur accès à l'enseignement supérieur, il apparaît également essentiel pour le mouvement autochtone que les savoirs autochtones soient valorisés dans l'espace académique et que les populations autochtones participent davantage à la gestion des politiques éducatives qui leur sont destinées.

Pour construire l'article, les méthodologies employées ont varié en fonction des objectifs de la recherche des deux autrices et de l'auteur. Pour le panorama des initiatives d'inclusion d'étudiants autochtones dans les universités, nous nous appuyons sur une analyse documentaire réalisée à partir des sites web des universités ainsi que sur une revue bibliographique. Ce travail a donné lieu à une base de données en libre accès, créée par l'équipe de recherche coordonnée par la première autrice, qui rassemble des informations sur les modalités de discrimination positive destinées aux étudiants autochtones et quilombolas dans les universités publiques brésiliennes. L'étude de cas sur la Licence interculturelle de la UFGD et la présentation de la perspective du mouvement autochtone s'appuient sur l'expérience directe des auteurs. En effet, il convient de mentionner que les auteurs et autrices de cet article sont impliqués, tant sur le plan académique que politique, dans le sujet dont traite cet article. Luiz Eloy Terena, autochtone du peuple Terena, est secrétaire exécutif du ministère des Peuples autochtones (*Ministério dos Povos Indígenas – MPI*⁹), docteur en droit et en anthropologie, et consacre sa trajectoire professionnelle et personnelle à la défense et à la promotion des droits des peuples autochtones. Maria Aparecida Oliveira est directrice de la faculté interculturelle autochtone (mandat 2023-2027) de l'Université fédérale de Grande Dourados (UFGD) et professeure dans le cadre de la Licence interculturelle autochtone – *Teko Arandu* (Vivre avec sagesse) – depuis la création de ce cursus en 2006. Chantal Medaets mène des recherches sur le thème de l'accès des personnes autochtones à l'enseignement supérieur au sein du Centre de recherche en anthropologie de l'éducation, à l'Université d'État de Campinas (Unicamp) où elle a également coordonné, pour la période 2023-2025, l'instance chargée du suivi des politiques à destination des étudiant·es autochtones de l'Unicamp, qui y accèdent par un concours d'entrée spécifique (*vestibular indígena*), mis en place en 2018.

Il nous semble également important d'informer les lecteurs et lectrices que la construction de l'article et l'écriture de ce texte ont été pensées de manière à rendre visibles les effets des positions singulières de chacun·es des auteurs et autrices, avec leurs trajectoires personnelles et professionnelles distinctes – dont l'un·e est autochtone – et leurs styles d'expression propres. Nous proposons ainsi une forme d'expérimentation d'écriture collaborative, mise au service de l'interculturalité, sans homogénéiser nos différences. Cela permet, par exemple, dans le cas de Luiz Eloy Terena, le recours à l'écriture à la première personne.

Chacun·e d'entre nous a été responsable de la rédaction d'une partie du texte, mais nous avons tou·tes

Lima (dir.), *O impacto das cotas. Duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*, Belo Horizonte, Autêntica, p. 241-247.

9. Le ministère des Peuples autochtones (MPI) a été créé au début du troisième mandat de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026). Depuis sa création, il est dirigé par la ministre Sônia Guajajara.

lu, commenté et validé l'ensemble des sections, en assumant collectivement la responsabilité de leur contenu.

Chantal Medaets a rédigé la première partie, qui présente un panorama des actions mises en œuvre par les universités au Brésil, à partir des données produites par l'Observatoire des étudiant·es autochtones et quilombolas dans l'enseignement supérieur (Obiques). Maria Aparecida Oliveira s'est chargée de la deuxième, partie centrée sur la Licence interculturelle autochtone qu'elle coordonne depuis 2023 à l'Université fédérale de la Grande Dourados. Enfin, Luiz Eloy Terena a rédigé la dernière partie, à partir de son expérience d'avocat engagé au sein du mouvement autochtone brésilien et, depuis 2023, comme secrétaire exécutif du ministère des Peuples autochtones.

1. Un panorama des actions en faveur des populations autochtones dans les universités publiques brésiliennes

Dans le cadre de l'Observatoire des étudiant·es autochtones et quilombolas¹⁰ dans l'enseignement supérieur (Obiques), une recherche documentaire a été effectuée sur le site des 110 universités publiques brésiliennes (69 universités fédérales, 41 universités des états de la fédération) pour comprendre quelles initiatives menaient ces universités pour encourager l'entrée d'étudiants autochtones et quilombolas¹¹. Une équipe composée d'étudiants autochtones et non autochtones a examiné les documents régissant les processus de sélection pour l'entrée en licence dans chacune de ces universités, pour les années 2021 et 2022. Nous avons également mené une revue bibliographique systématique sur le sujet afin de comprendre l'histoire de ces initiatives, ainsi que leurs caractéristiques actuelles.

À partir de ces analyses, on peut identifier quatre types d'initiatives destinées à encourager l'accès des étudiant·es autochtones à l'enseignement supérieur public brésilien :

1. les licences interculturelles autochtones (qui forment des enseignant·es pour les écoles autochtones) ;
2. d'autres formations, souvent professionnelles, spécifiquement destinées aux populations autochtones (telles que les cursus en soins infirmiers interculturels ou en gestion territoriale autochtone) ;
3. les quotas pour les étudiant·es autochtones dans les cursus de licence ordinaires (par le biais de concours d'entrée spécifiques ou de systèmes de quotas) ;
4. les projets de création d'universités autochtones.

Nous présenterons ici les principales caractéristiques de ces 4 types d'initiatives, afin de proposer un panorama des politiques destinées aux populations autochtones dans les universités publiques brésiliennes. Les licences interculturelles autochtones visent à former des enseignant·es destinés à travailler en priorité dans les écoles autochtones. Elles constituent la réponse gouvernementale à la plus ancienne revendication du mouvement autochtone concernant l'enseignement supérieur¹². Cette demande s'inscrit dans un projet politique visant à confier l'enseignement des écoles autochtones à des professeur·es provenant des communautés elles-mêmes, principe qui a été consacré dans les *Directives nationales de l'éducation scolaire autochtone* (première publication en 1999, actualisée en 2012¹³). Ces directives stipulent que : « L'activité d'enseignement dans les écoles autochtones sera exercée en priorité par des enseignant·es autochtones issu·es du groupe ethnique concerné. » (Résolution CEB 03/99, art. 8.)

La première licence interculturelle autochtone du pays a été créée par l'Université fédérale du Mato Grosso (UNEMAT) en 2001, suivie par celle de l'Université fédérale de Roraima (UFRR) en 2003. En 2005, le gouvernement fédéral a lancé un programme de soutien à la création de licences interculturelles autochtones, le PROLIND (*Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas*), qui a permis l'ouverture de 26 licences¹⁴. Ce programme a d'abord fonctionné au moyen d'appels à projets,

10. Membres de communautés formées par des descendants de personnes qui ont été réduites en esclavage.

11. Chantal Victória Medaets, Marina Ribeiro Romero, Luiz Felipe Medina Hâncio, José Maurício Arruti e Lucas Ferreira, 2024, « Observatório indígenas e quilombolas no ensino superior (Obiques) », *Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp* [En ligne].

12. Rita Gomes do Nascimento, *op. cit.*, p. 22.

13. Directives de 1999 [En ligne]. Actualisation de 2012 [En ligne]. L'article 8 des directives de 1999 et l'article 19 des directives actualisées en 2012 font mention à la priorité à donner aux enseignants autochtones.

14. On trouve des éléments sur le PROLIND sur le site gov.br [En ligne].

avec deux axes de financement – élaboration de projets et implantation de formations –, finançant les licences pour une durée limitée. Cette temporalité a fait l'objet de critiques, dans la mesure où elle ne permettait pas d'ancrer durablement les formations au sein des institutions¹⁵. Actuellement, 24 licences interculturelles autochtones existent au Brésil¹⁶.

Ces cursus ont une durée de quatre ans et leur structure ainsi que leur organisation pédagogique peuvent varier selon l'orientation de la formation et le projet politico-pédagogique propre à chaque licence – cursus qui, idéalement, sont élaborés en collaboration avec les représentant·es des communautés concernées. Si la participation communautaire et la visée interculturelle constituent des principes fondateurs de ces formations, toutes les licences actuellement en activité ne les mettent pas en œuvre de manière effective¹⁷.

Il est courant que ces cursus soient organisés sous forme modulaire, selon le principe de la pédagogie de l'alternance, permettant une formation en continu des enseignant·es autochtones. Cette alternance concerne à la fois les temps et les espaces de formation, qui se déroulent à l'université, mais aussi dans les communautés, selon une logique de coformation interculturelle. Comme le rappelle Rita Gomes do Nascimento :

Ces licences ont permis le travail autour des langues autochtones, la production de matériels didactiques bilingues, la création d'espaces de discussion et de groupes de recherche pour réfléchir à la présence autochtone dans l'enseignement supérieur, ainsi que l'émergence de débats et de propositions stratégiques pour construire une perspective interculturelle de production du savoir¹⁸.

Les licences interculturelles autochtones sont des formations de niveau supérieur reconnues par le ministère brésilien de l'Éducation. Comme toute autre licence en enseignement, elles habilitent légalement leurs titulaires à exercer dans des écoles autochtones comme non autochtones, à condition que la formation couvre le domaine ou la discipline exigée pour le poste. Par exemple, un·e enseignant·e diplômé·e d'une licence interculturelle autochtone avec une spécialisation en sciences de la nature est autorisé·e à enseigner cette discipline dans toute école de l'enseignement fondamental ou secondaire.

Cependant, dans la pratique, les curricula de ces formations sont souvent très spécifiques, consacrant une part importante de l'enseignement aux langues autochtones ou à divers aspects de la pédagogie interculturelle. Cette orientation conduit parfois à ne pas satisfaire entièrement les exigences formelles pour l'enseignement dans les écoles non autochtones. Si cette spécificité répond à une demande clairement exprimée par le mouvement autochtone – étant essentielle pour garantir une formation culturellement adaptée –, certaines voix au sein des populations autochtones critiquent le fait que cette formation ne facilite pas l'accès aux concours publics ou aux processus de sélection pour des postes situés en dehors des territoires autochtones.

Le deuxième type d'initiative regroupe des formations qui ne visent pas spécifiquement la formation d'enseignant·es, mais qui, à l'instar des licences interculturelles, sont conçues exclusivement pour les populations autochtones et leur sont entièrement destinées. Les premiers cursus de ce type créés au Brésil ont été les cours de gestion en santé collective autochtone et de gestion territoriale autochtone, tous deux proposés par l'Institut Insikiran de l'Université fédérale de Roraima (UFRR). En 2023, l'UNEMAT – pionnière dans la création des licences interculturelles – a également ouvert un cursus en soins infirmiers interculturels autochtones¹⁹. Enfin, en 2024, l'université d'État du Mato Grosso do Sul (UEMS) a mis en place un cursus en agroécologie interculturelle, proposé sur les campus d'Aquidauana et d'Amambai (état du Mato Grosso do Sul). Sur le campus d'Amambai, la formation est spécifiquement

15. Nina Paiva Almeida, 2014, « Entre a tutela e a autonomia : a atuação da Funai na promoção do acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior », thèse de doctorat en anthropologie, université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ).

16. On parvient à ce nombre grâce au recensement de Costa et Oliveira (2023, note 17), en ajoutant la licence interculturelle autochtone de l'université fédérale de São Paulo (UNIFESP), créée en 2024.

17. Sirlene Bendazzoli, 2011, « Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professoras ticunas no Alto Solimões », thèse de doctorat en éducation, université de São Paulo (USP) ; Francisco Vanderlei Costa et Maria Aparecida Mendes Oliveira, 2023, « Licenciatura indígena : Interculturalidades e decolonialidades em perspectiva », *Revista on line de Política e Gestão Educacional* [[En ligne](#)].

18. Rita Gomes do Nascimento, *op. cit.*, p. 46, notre traduction.

19. Information disponible sur le site cofen.gov.br.

destinée aux peuples Kaiowá et Guarani. À notre connaissance, il s'agit des seules formations de niveau supérieur spécifiquement destinées aux étudiant·e·s autochtones qui ne relèvent pas de la formation à l'enseignement, tout en étant conçues pour répondre aux réalités propres aux populations autochtones. Le troisième type de dispositif de promotion de l'accès des autochtones à l'enseignement supérieur au Brésil est la mise en place de quotas dans les cursus ordinaires de licence. Contrairement aux deux types précédents, ces formations n'ont pas été conçues pour les étudiant·e·s autochtones et ne tiennent pas compte de leurs réalités spécifiques. Pour comprendre ce type de mesure – qui représente aujourd'hui l'offre annuelle de 2 590 places destinées aux étudiant·es autochtones dans l'enseignement supérieur public brésilien²⁰ –, il faut remonter à l'adoption, en 2012, de la loi fédérale sur les quotas dans l'enseignement supérieur.

Issue de la mobilisation des mouvements noirs, la loi n° 12.711/2012, connue sous le nom de *loi sur les quotas*, prévoit que 50 % des places en première année de licence dans les universités publiques fédérales doivent être destinées aux élèves issu·es des écoles publiques. Sur ces 50 %, une proportion – établie en fonction du pourcentage de personnes « noires »²¹, métisses (*pardos*) et autochtones dans la population de l'État fédéré où se situe l'université – doit être attribuée aux membres de ces groupes ethnico-raciaux.

Une critique importante émise par des intellectuel·les autochtones à l'encontre de cette loi concerne le fait que cette part « ethnique » des quotas regroupe les trois groupes (noirs, métis et autochtones) sans mécanisme permettant ni de les distinguer ni de garantir une répartition équitable. Comme l'explique Rita Gomes do Nascimento :

En dépit de son caractère progressiste, la « compétition » entre personnes noires et autochtones pour les places destinées à ces groupes dans le système de quotas met certain·es d'entre eux et elles en situation de désavantage. Les parcours éducatifs différenciés, les poids démographiques distincts, les conditions spécifiques d'accessibilité et les besoins particuliers ne sont pas pris en compte pour la répartition des quotas, ce qui conduit à (re)produire des inégalités entre des groupes déjà inégalement traités²².

Ainsi, le sentiment général du côté des autochtones était que peu d'entre elles et eux parvenaient à bénéficier effectivement de cette politique de discrimination positive. Face à cette situation, et en s'appuyant sur les *Directives pour l'éducation scolaire autochtone*, qui garantissent une éducation différenciée, interculturelle et bilingue, de nombreuses universités ont mis en place des dispositifs spécifiques pour favoriser l'accès des étudiant·es autochtones à l'enseignement supérieur.

Certaines universités, dans le cadre de leurs processus de sélection classiques, ont introduit des mécanismes permettant de distinguer les différentes catégories de candidat·es pour octroyer des places spécifiques aux personnes autochtones (distinctement des places destinées aux « personnes noires »). D'autres universités ont mis en place des concours d'entrée entièrement nouveaux, spécifiquement destinés aux populations autochtones – appelés *vestibulares indígenas*. Ces concours proposent des épreuves qui tiennent compte des réalités socioculturelles autochtones.

Ces deux modalités ont en commun de destiner un nombre limité de places aux étudiant·es autochtones dans chaque filière : de une à quatre places par promotion, le plus souvent deux places par cours de licence.

Sur les 110 universités publiques que compte le pays, 20 destinent des places aux étudiant·es autochtones dans le cadre de leurs concours d'entrée ordinaires, et 31 ont créé des *vestibulares indígenas* ou dispositifs équivalents, organisant un processus de sélection différencié. Ces données révèlent que près de la moitié des universités publiques brésiliennes (46 %) ont mis en œuvre une forme de discrimination positive à destination des étudiant·es autochtones, en vue de favoriser leur accès aux cursus de licence. Le premier *vestibular indígena* créé au Brésil est celui des universités de l'État du Paraná, en 2001. Depuis, des universités dans toutes les régions du Brésil ont suivi le pas.

Figure 1. Universités publiques et modalités de politique d'inclusion pour étudiant·es autochtones.

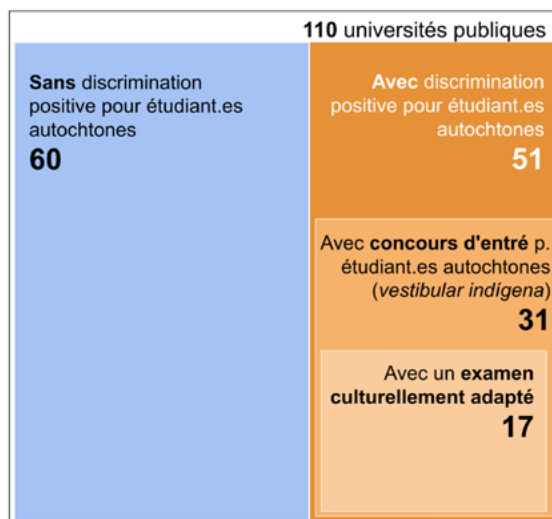
20. Numéro de places calculé à partir des données recueillies dans l'Observatoire des étudiant·es autochtones et quilombolas dans l'enseignement supérieur (Obiques).

21. Dénomination de la catégorie brésilienne, cf. note n° 3.

22. Obiques, *op. cit.*, p. 60.

Universités publiques et modalités de politique d'inclusion pour étudiant.es autochtones

69 universités fédérales
41 universités des états fédérés (estaduais)
Source: www.ceape.fe.unicamp.br/obiques



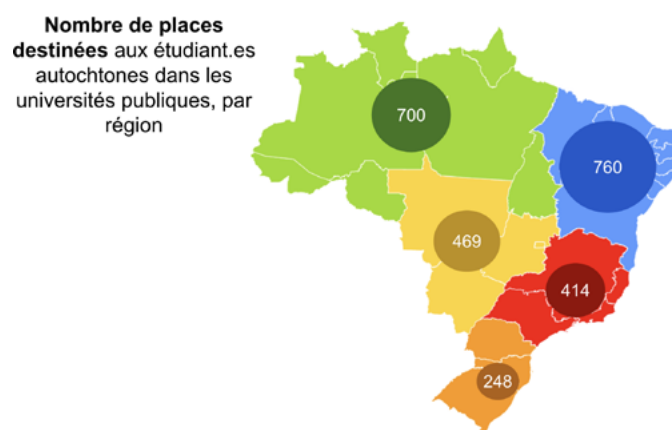
Source : élaboration propre à partir de données de l'Observatoire des étudiant.es autochtones et quilombolas dans l'enseignement supérieur (Obiques)

Grâce à ces différentes modalités d'admission, les étudiant.es autochtones peuvent accéder à une grande diversité de formations – en droit, médecine, ingénierie, communication et médias, entre autres – au sein de promotions majoritairement composées de personnes non autochtones. Ce type de dispositif est donc complémentaire à celui des cursus spécifiques, et contribue, selon une autre voie, au projet politique d'autonomisation des peuples autochtones.

Les deux premières formes d'initiatives (les licences interculturelles et les autres formations exclusivement destinées aux étudiant.es autochtones) sont généralement ancrées dans un contexte régional, souvent liées à des territoires précis, parfois même destinées directement à certains groupes ethniques. Elles permettent ainsi de former des professionnel·les profondément enraciné·es dans les réalités locales, préparé·es à y intervenir.

En revanche, les quotas dans les cursus ordinaires de l'enseignement supérieur permettent à des étudiant.es issu·es de différentes communautés autochtones d'accéder à une plus grande variété de formations. Ces parcours impliquent toutefois souvent une mobilité géographique, les étudiant.es devant s'installer dans des capitales régionales ou même dans d'autres régions du pays pour poursuivre leurs études²³. Le lien avec les territoires d'origine est donc beaucoup plus lâche, mais les objectifs de ces quotas sont autres.

Fig. 2 : Nombre de places destinées aux étudiants.es autochtones dans les universités publiques, par région.



Source : élaboration propre à partir de données de l'Observatoire des étudiant.es autochtones et quilombolas dans l'enseignement supérieur (Obiques)

23. José Maurício Arruti, Chantal Medaets et Flávia Vitor Longo Santos, 2025, « Universidade e mobilidade indígena : impactos da busca pelo ensino superior », in Luiz Augusto Campo e Márcia Lima, *O impacto das cotas : duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*, São Paulo, Autêntica, p. 235-240.

En ce qui concerne la création d'une université autochtone – quatrième initiative mentionnée –, bien qu'il s'agisse d'une revendication ancienne des mouvements autochtones, sa mise en œuvre effective est seulement en train d'être discutée au moment où nous achevons ce texte²⁴. Plusieurs pays d'Amérique latine comptent des universités dirigées par des autochtones et conçues par elles et eux pour répondre aux besoins de leurs communautés. Certains projets d'institutions de ce type ont été envisagés au Brésil, mais n'ont pas été mis en œuvre, parmi ceux-là, on peut citer celui de l'Institut des savoirs autochtones et de recherche du Rio Negro (ICIPRN), à São Gabriel da Cachoeira, dans l'État de l'Amazonas (CGEE²⁵). D'autres initiatives sont déjà en cours, à l'image de l'Université autochtone pluriethnique *Aldeia Maracanã*²⁶, située dans la ville de Rio de Janeiro, mais qui n'a pas encore obtenu la reconnaissance officielle du ministère de l'Éducation (MEC).

En 2024, le ministère de l'Éducation a instauré un groupe de travail pour étudier des propositions concrètes, et au cours de la même année, 22 séminaires régionaux ont été organisés afin d'écouter les leaders autochtones et les universités partenaires en vue de la création d'une université autochtone au Brésil. Cette initiative, qui a été approuvée à la chambre des députés brésilienne en février 2026, sera désormais discutée au Sénat²⁷.

Enfin, pour mieux comprendre ce panorama, il convient de mentionner, même brièvement, les politiques de soutien à la réussite scolaire et à la lutte contre le décrochage universitaire (ou aide sociale universitaire) destinées aux étudiant·es autochtones. Il est tout d'abord important de préciser que les universités publiques au Brésil sont entièrement gratuites : aucuns frais d'inscription ni de scolarité ne sont exigés. Toutefois, au-delà de la gratuité, les étudiant·es issu·es des classes populaires ont besoin d'un soutien financier pour pouvoir se consacrer pleinement à leurs études.

Dans cette perspective, le gouvernement brésilien a créé en 2013 le programme de bourse permanence (Programa Bolsa Permanência – PBP), qui prévoit l'attribution de bourses d'études aux étudiant·es de l'enseignement supérieur à faible revenu, ainsi qu'aux étudiant·es autochtones et quilombolas. En raison de l'éloignement géographique des territoires autochtones et quilombolas par rapport aux campus universitaires, le montant de la bourse allouée à ces étudiant·es a été supérieur à celui attribué aux autres bénéficiaires, dès la création du programme : alors que les étudiant·es à faible revenu percevaient 400 réaux par mois, les étudiant·es autochtones et quilombolas recevaient 900 réaux.

Depuis 2016, le programme a été limité à ces deux derniers groupes. En 2024, le montant de la bourse a été révisé à la hausse, atteignant 1 400 réaux mensuels²⁸. Parallèlement à ce programme, destiné exclusivement aux étudiant·es autochtones et quilombolas, le gouvernement fédéral a mis en place une politique nationale d'aide sociale étudiante (Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES), qui transfère des ressources aux universités fédérales pour qu'elles mettent en œuvre divers dispositifs de soutien à leurs étudiant·es²⁹. La majorité des gouvernements des États fédérés, responsables des universités publiques à l'échelle locale, ont également mis en place des politiques similaires.

Ainsi, les étudiant·es autochtones et quilombolas inscrit·es dans les universités fédérales sont les seuls bénéficiaires d'un programme fédéral de bourses d'études versées directement aux étudiant·es.

2. La Licence interculturelle autochtone – *Teko Arandu*, Université fédérale de Grande Dourados (UFGD)

Les formations spécifiques – en particulier celles destinées à la formation d'enseignant·es autochtones – s'inscrivent dans un processus de construction généralement mené en partenariat avec les mouvements autochtones de chaque région³⁰. Ce partenariat les distingue des mécanismes de quotas dans les cursus ordinaires de licence, qu'il s'agisse du système de places destinées pour les étudiant·es objets des quotas ou des concours spécifiques pour étudiant·es autochtones. Dans le cas de la Licence interculturelle

24. Information disponible [[En ligne](#)].

25. CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2014, *Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena*, Brasília, CGEE.

26. Voir le reportage sur cette initiative [[En ligne](#)].

27. Voir plus d'informations sur les séminaires dédiés à la création d'une université autochtone [[En ligne](#)].

28. Le salaire minimum en 2013 au Brésil était de 618,00 Réaux, en 2014, il était de 1 414,00 Réaux.

29. Plus d'informations disponibles sur le site gov.br [[En ligne](#)].

30. Maria Aparecida de Oliveira, 2024, « A presença indígena na universidade : percursos da construção e implementação do curso Teko Arandu », *Revista Nanduty*, 12(19), p. 137-154. [[En ligne](#)].

autochtone – *Teko Arandu* de l'UFGD, ce sont les mouvements autochtones guarani et kaiowá, par l'intermédiaire de l'association Aty Guassu et du Mouvement des enseignant·es autochtones guarani kaiowá, qui ont élaboré une proposition demandant à l'université de proposer une formation correspondant au profil professionnel souhaité par leurs communautés. Le cursus a ainsi été conçu à l'issue d'une large concertation entre membres des communautés guarani et kaiowá, représentant·es de l'université, du ministère de l'Éducation et de la Fondation nationale des peuples autochtones – FUNAI.

Les réflexions sur cette initiative ont été élaborées à partir du vécu de la deuxième autrice, en tant que coordinatrice de licence interculturelle autochtone – *Teko Arandu* de l'UFGD.

Historiquement, dans les universités brésiliennes, la création de nouveaux cursus repose sur l'identification des besoins qui sont émis par la société. Toutefois, les contenus pédagogiques proposés sont généralement élaborés de manière strictement institutionnelle, sans consultation ou avec une consultation minimale du public concerné. À l'inverse, les formations impulsées par les peuples autochtones se veulent profondément subversives vis-à-vis de la logique universitaire traditionnelle. Les mouvements autochtones attendent de l'université non seulement une formation supérieure, mais aussi un espace public de préservation des cultures autochtones et un lieu d'élaboration des savoirs fondés sur d'autres logiques de compréhension du monde.

Par exemple, le cursus *Teko Arandu* de l'UFGD, mis en place pour la première fois, a introduit la pédagogie de l'alternance, qui se distingue par des modalités d'organisation et d'offre de formation pensées pour répondre aux itinéraires éducatifs ancrés dans les savoirs et pratiques propres aux réalités locales. Ce dispositif repose sur l'alternance entre deux temps et espaces distincts, appelés *Temps Communauté* et *Temps Université*, permettant de penser conjointement l'ancrage territorial et l'institution universitaire. Ce cursus permet ainsi l'insertion de l'université dans les différentes communautés autochtones du sud de l'État du Mato Grosso do Sul, où sont établies les populations guarani et kaiowá.

L'entrée dans ce cursus se fait par le biais d'un concours différencié, au cours duquel les candidat·es passent une évaluation en quatre étapes : une épreuve de connaissances (portant sur la législation autochtone, les mathématiques, les sciences de la nature et les sciences humaines), une rédaction en langue guarani, une rédaction en portugais langue seconde, et une évaluation orale destinée à mesurer la maîtrise de la langue guarani. La formation s'étend sur neuf semestres, soit quatre ans et demi, divisés en deux temps pédagogiques. Le premier, appelé Bloc commun, comprend trois semestres de formation généraliste avec un socle d'enseignement commun à toutes les étudiant·es. Le contenu de ce socle a été défini conjointement par les représentant·es du mouvement autochtone régional et les acteurs universitaires. Le second temps de la formation correspond au choix d'une spécialisation parmi les quatre proposées : sciences de la nature, sciences humaines, langues et mathématiques.

Les étudiant·es autochtones arrivent à l'université avec des attentes, des interrogations, mais aussi des propositions. C'est ce que nous pouvons comprendre à travers les propos du professeur autochtone Otoniel Ricardo, étudiant de la première promotion de la Licence interculturelle autochtone – *Teko Arandu*, lors du *Séminaire sur les défis de l'enseignement supérieur pour les peuples autochtones au Brésil*, tenu à Brasília en août 2004. Selon lui :

L'Indien Guarani et Kaiowá, dans sa lutte, vit une situation de défi. [...] Je voudrais poser une question à l'université, car nous travaillons, au sein de nos communautés, à partir de notre propre réalité : l'université est-elle en mesure d'enseigner [quelque chose à moi qui suis autochtone], c'est-à-dire de me préparer pour, une fois diplômé, retourner dans mon village ? [...] Comment pourrions-nous travailler cela ? L'université est-elle capable de comprendre ce que signifie un cursus supérieur spécifique aux peuples autochtones ? [...] Nous avons discuté de la manière dont nous souhaiterions étudier à l'université ; c'est pourquoi nous proposons à l'université un projet (un défi) qui réponde à nos demandes. Voici les questions que nous posons : pourquoi voulons-nous un cursus spécifique ? À qui allons-nous enseigner ? Je suis l'*Indígena* représentant les Guarani et Kaiowá à l'université : quelles sont les attentes de ma communauté lorsque je reviendrai dans le village pour la servir avec mes compétences ? Que vais-je enseigner dans ma communauté ? Ma plus grande préoccupation [...] concerne l'éducation tournée vers la tradition ; la seconde est de comprendre l'éducation plus générale, universelle [...]. Beaucoup vont chercher le savoir 'de l'autre côté', à l'extérieur, mais il nous faut apporter les sciences des deux côtés : notre propre science, en tant que Guarani et Kaiowá, c'est-à-dire en tant qu'autochtones, et l'autre science, celle qui n'est pas la nôtre, qui ne nous appartient pas. [...] Notre plus grand objectif à l'université, c'est l'enfant [qui est là-bas dans le village]. Nous ne sommes pas préoccupés par la

Le témoignage de ce professeur autochtone nous donne à voir une relecture et une resignification des savoirs, de la réalité culturelle et historique, ainsi qu'une préoccupation centrale des Guarani et Kaiowá quant à la manière dont ces savoirs sont traités, organisés et systématisés.

Au cours de ses vingt années d'existence, l'Université fédérale de Grande Dourados (UFGD) a contribué à la formation d'enseignant·es autochtones dans environ vingt municipalités grâce à l'offre de la Licence interculturelle autochtone – *Teko Arandu*, de la Faculté interculturelle autochtone (FAIND). Jusqu'en 2023, ce programme a permis de former 331 enseignant·es autochtones destinés à intervenir dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire des écoles autochtones, contribuant ainsi de manière significative à l'accroissement de l'enseignement dans les territoires autochtones.

Selon le recensement de l'éducation scolaire autochtone réalisé par l'Institut National d'Études et de Recherches (INEP, 2022), 581 enseignant·es, formés à l'université, exercent dans les écoles des territoires Guarani et Kaiowá. On peut donc inférer qu'à peu près la moitié d'entre elles et eux ont été formés par l'UFGD. De ce fait, l'UFGD, grâce à la Licence interculturelle autochtone, a apporté une contribution majeure au renforcement et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement scolaire autochtone dans ce vaste territoire qu'est le Mato Grosso do Sul.

3. Le mouvement autochtone et l'enseignement supérieur

Historiquement, la lutte pour la reconnaissance du droit à l'éducation des peuples autochtones s'est construite en tension entre, d'une part, la légitimation du savoir reconnu par les non-autochtones comme « académique » et, d'autre part, celui produit dans les villages. La colonialité et les instruments de maintien des structures coloniales ont imposé l'idée selon laquelle le savoir issu de l'Europe et de l'académie serait « scientifique », « formel », « consolidé », par opposition aux connaissances considérées comme « sauvages », « sans preuve », « culturelles » ou « non scientifiques » des peuples autochtones. Or le savoir est pouvoir, et le pouvoir réside dans la centralité des modèles de société occidentaux et eurocentrés. À cet égard, Lilia Schwarcz³² a bien analysé cette dichotomie à travers l'histoire des écoles de droit, entre Pernambuco et São Paulo, au moment de la formation de la bureaucratie de l'État brésilien.

En tant que chercheur autochtone du peuple Terena ayant franchi toutes les étapes formelles reconnues par le monde académique, je considère que le savoir ancestral de mon peuple – que je n'ai jamais abandonné – peut être également légitimé à travers ma parole. Le savoir « scientifique » produit dans le cadre académique repose sur l'individualité du ou de la chercheuse, qui, à force d'efforts personnels, obtient le titre suprême. Il s'agit en général d'un parcours individuel, bien qu'il s'appuie sur de nombreuses collaborations.

La réflexion que je propose est ainsi basée sur mon expérience aussi bien dans le mouvement autochtone et dans l'enseignement supérieur. Nous, chercheurs et chercheuses autochtones, portons sur les bancs de l'enseignement formel la force collective de nos peuples. Chaque avancée, chaque titre que nous obtenons, représente une conquête collective pour les peuples autochtones, historiquement tenus à l'écart de toute reconnaissance. Actuellement, selon les données du CAPES³³, le Brésil compte 10 docteur·es pour 100 000 habitant·es³⁴, ce qui place, de fait, ces titulaires dans un cercle extrêmement restreint de privilégié·es ayant réussi à accéder au titre de docteur.

Dans cette perspective, je me souviens avoir dû, durant mon doctorat en anthropologie – dont la thèse fut ensuite soutenue sous le titre « *Vukapanavo* : l'éveil du peuple Terena à ses droits – mouvement autochtone et confrontation politique » – défendre mon choix d'étudier mon propre peuple. En effet, la tradition dominante en anthropologie veut que l'on étudie l'« Autre ». C'est alors que j'ai invoqué mon histoire de vie, enracinée dans mon identité d'autochtone du peuple Terena, pour démontrer que la – fausse – séparation entre chercheur·euse et objet de recherche, déjà remise en question par le nouveau paradigme des sciences, n'a pas de pertinence pratique et occulte les savoirs transmis oralement par nos peuples.

31. L'extrait est cité dans le rapport du séminaire (p. 103-105) [En ligne].

32. Lilia Schwarcz, 1993, *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)*, São Paulo, Companhia das Letras.

33. La CAPES, coordination de perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur, est une agence qui dépend du ministère de l'Éducation et correspondrait en France à la direction de l'enseignement supérieur [NDT].

34. Information disponible [En ligne].

Pour nous, chercheurs et chercheuses autochtones, la seule raison de quitter le village pour entrer à l'université est la certitude que nous pourrions nous approprier ces « savoirs dits scientifiques » et, d'une manière ou d'une autre, les mettre au service de notre peuple. À cela s'ajoute une justification de nature académique : le chercheur ou la chercheuse autochtone, en tant que porte-parole de son peuple, s'exprime en son nom :

Ça suffit que les *purutuyé* [les Blanc·hes] parlent pour nous ! C'est à nous de parler pour nous-mêmes, c'est pour cela que nous envoyons nos jeunes à l'université, pour pouvoir rivaliser, à égalité³⁵.

Par ailleurs, le passage par l'université constitue une occasion précieuse de (re)lire tout ce qui a été écrit sur nous par les *purutuyé*³⁶.

Au-delà d'une réflexion critique sur le traitement historique réservé aux peuples autochtones et sur les relations interethniques établies avec les *purutuyé*, il est nécessaire de poser les jalons démontrant comment le savoir dit « scientifique », allié au savoir « traditionnel », peut contribuer à la reconnaissance et à la promotion des droits, en particulier le droit originel sur les territoires traditionnellement occupés et le *bien-être* des peuples.

Un autre aspect important de cet échange de savoirs est de comprendre que les relations interethniques établies par les peuples autochtones avec la société non autochtone constituent également une stratégie politique de survie. Les alliances politiques nouées avec d'autres peuples autochtones et même avec des non-autochtones (*purutuyé*) ont eu principalement pour objectif de survivre et de perdurer en tant que peuple, même si cela implique d'activer de nouveaux symboles et éléments culturels ou d'occuper de nouveaux espaces.

Face à ce contexte, et tout en réaffirmant la complexité et la diversité culturelle des plus de 391 peuples et 295 langues autochtones actuellement reconnues au Brésil³⁷ selon les données du recensement de 2022, il convient de souligner que le ministère des Peuples autochtones (MPI), créé en 2023, a mis en place le département des langues et mémoires autochtones. Celui-ci a notamment pour mission de « formuler des politiques et articuler des actions visant à sauvegarder la mémoire des peuples, des cultures, des langues et des savoirs autochtones ». Le MPI rappelle de la sorte l'importance que l'éducation, les savoirs, les langues et la mémoire jouent dans la résistance des peuples autochtones.

Engagés sur cette voie, nous avançons sur le projet de création d'une université des peuples autochtones, conçue comme un espace d'échange de savoirs interculturels, gérée par des autochtones. Il s'agit là d'un changement majeur dans l'appropriation, par les peuples autochtones, des sujets qui les concernent, brisant la logique coloniale et eurocentrée de la production du savoir.

Une université des peuples autochtones, construite par et pour les autochtones, représente une avancée significative dans la valorisation des connaissances et des savoirs pluriculturels des peuples au Brésil. Après de vastes débats sur le modèle le plus approprié, tenant compte des particularités de chaque peuple, plusieurs séminaires régionaux ont été organisés afin de recueillir les propositions des peuples et communautés des biomes du Pantanal, de l'Amazonie, de la Caatinga, de la forêt atlantique, du Cerrado et de la Pampa. Cette stratégie visait à élargir la discussion avec les leaders et les communautés, en veillant à ce que les peuples autochtones soient directement impliqués dans le processus de construction de l'université – conscients que, loin d'un modèle idéal, il s'agit de concrétiser une proposition possible et réalisable dans le contexte économique et politique actuel.

Il convient de souligner que la création de cette université est le fruit de la lutte du mouvement autochtone, et constitue probablement le premier cas au Brésil d'une université fondée à partir de la base. Il faut ainsi mentionner que les nombreux débats menés dans le cadre des Rencontres nationales des étudiant·es autochtones (ENEI) et du Forum national de l'éducation scolaire autochtone (FNEEI) ont permis d'aboutir à la proposition qui prend aujourd'hui forme. Il s'agit de construire une matrice épistémologique tenant compte des savoirs pluriels des peuples autochtones et reconnue par les instances officielles de l'État brésilien. C'est donc une avancée dans la promotion des droits des peuples, mais

35. Je m'appuie sur les paroles des leaders Lindomar Terena, Célio Fialho, Alberto França, Estevinho Tiago, Simone Eloy, Zuleica Tiago, Manoel Amado, Éder Alcântara Oliveira, Arildo Alcântara, Juciney Alcântara Bernardo et Elvisclei Polidório.

36. Blanc·he, et plus largement non autochtone en Terena.

37. Donnés du dernier recensement de l'Institut brésilien de géographie et statistique IBGE) [[En ligne](#)].

aussi parvenir à prendre place dans un espace de pouvoir, les universités et les centres de recherche, où se pose la question de ce qui est considéré comme savoir légitime.

Les savoirs interculturels sont devenus une source de résistance pour explorer des alternatives sur des thèmes tels que la résolution des conflits, la justice climatique, l'agroécologie, l'économie sociale, entre autres, démontrant que les peuples autochtones produisent également un savoir scientifique, à même de relever les défis du XXI^e siècle.

Aujourd'hui, de nombreuses écoles publiques situées dans les territoires sont dirigées par des enseignant·es autochtones, rompent avec la logique coloniale qui opposait le savoir scolaire au savoir autochtone. Bien qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir, on compte déjà plusieurs professionnel·les autochtones titulaires de masters et de doctorats, qui font que l'université compte aujourd'hui des professeur·es autochtones qui sont amené·es à être de plus en plus nombreux et nombreuses, et qui aident à renforcer la promotion et la défense des droits des peuples autochtones.

C'est un axe stratégique du ministère des Peuples autochtones – un héritage durable du gouvernement actuel. Ce faisant, nous occupons les espaces technico-scientifiques pour affirmer haut et fort : « Plus jamais un Brésil sans nous ! »

Conclusion

Nous avons cherché, dans cet article, à présenter les revendications et réflexions des autochtones, autour des différentes modalités d'enseignement supérieur au Brésil, ainsi que les actions qui ont été mises en œuvre dans les universités publiques du pays afin d'ouvrir leurs portes à ce public.

Le Brésil dispose d'un ensemble de politiques de discrimination positive pour l'enseignement supérieur considéré comme l'un des plus importants au monde³⁸. Nous avons montré que, dans ce cadre, des actions spécifiques en faveur des populations autochtones ont été développées par près de la moitié des universités publiques du pays. Ont été présentées la structure générale et la portée des quatre principales formes de politiques d'encouragement à l'entrée des étudiant·es autochtones dans l'enseignement supérieur : les cours de formation d'enseignant·es autochtones (les licences interculturelles autochtones), des cursus plus professionnels spécifiquement destinés aux autochtones, des quotas dans les formations universitaires et/ou des concours d'entrée spécifiques, et enfin le projet d'une université autochtone, en cours de création depuis la fin de l'année 2024.

Il apparaît que, dès lors que les collectifs autochtones sont inclus dans les discussions relatives à l'offre d'enseignement supérieur qui leur est destinée – comme cela a été le cas pour la Licence interculturelle autochtone de l'UFGD –, les autochtones s'interrogent sur le sens de ces études. Ils et elles expriment leur préoccupation quant à l'utilité des contenus enseignés pour l'autonomie et l'amélioration de la qualité de vie dans leurs territoires. On constate également que la valorisation des savoirs autochtones dans la sphère académique constitue une revendication aujourd'hui centrale du mouvement autochtone. L'action du ministère des Peuples autochtones (MPI), dans le domaine de l'éducation à travers le département des langues et mémoires autochtones, tout comme dans d'autres sphères, vise à rompre avec un paradigme colonial et eurocentré.

La formation de chercheurs, chercheuses et de professionnel·les autochtones – comme l'un des coauteurs de ce texte – permet à ces derniers et dernières de prendre de plus en plus la parole au nom de leurs peuples, devenant, comme l'affirme Luiz Eloy Terena, leurs « porte-voix », et d'occuper ainsi des espaces auparavant réservés à des personnes non autochtones. Pour pouvoir construire une nouvelle histoire, dans laquelle les personnes autochtones seraient les principales responsables de la gestion des politiques qui les concernent – ce qu'elles ne cessent de revendiquer –, il n'est plus possible de se passer de la participation active d'universitaires, de chercheur·es et de professionnel·les autochtones formé·es dans les différents domaines du savoir.

Les diverses modalités de programmes destinés aux étudiant·es autochtones dans l'enseignement supérieur que nous avons décrites ici ne sont en aucun cas concurrentes ni exclusives. Bien au contraire, elles contribuent, de manière complémentaire, à favoriser une présence plus importante – et mieux armée – des autochtones dans les processus de gestion de l'État moderne.

38. Marion Lloyd, 2016, « Una decada de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasilena : impactos, alcances y futuro », *Revista de Educación Superior*, n° 45, p. 17-29.