



**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – NÍVEL DE
MESTRADO**

MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS

**A POLÍTICA ESTADUAL DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA
UNIOESTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS (AS)
ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS A PARTIR DO VESTIBULAR ESPECÍFICO
INTERINSTITUCIONAL DOS POVOS INDÍGENAS.**

**TOLEDO – PARANÁ
2022**

MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS

**A POLÍTICA ESTADUAL DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA
UNIOESTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS (AS)
ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS A PARTIR DO VESTIBULAR ESPECÍFICO
INTERINSTITUCIONAL DOS POVOS INDÍGENAS.**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS, Nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Linha de Pesquisa: Política Social, Fundamentos, Gestão e Análise.

Orientadora Prof.º Dra. Marize Rauber Engelbrecht

**TOLEDO – PARANÁ
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Thomaz Villas Boas, Magueda

A POLÍTICA ESTADUAL DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA UNIOESTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS (AS) ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS A PARTIR DO VESTIBULAR ESPECÍFICO INTERINSTITUCIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. / Magueda Thomaz Villas Boas; orientadora Marize Rauber Engelbrecht. -- Toledo, 2022.

142 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Toledo) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2022.

1. Educação Superior Indígena. 2. Acadêmicos Indígenas. 3. Cota Social Indígena. I. Rauber Engelbrecht, Marize, orient. II. Título.

MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS

**A POLÍTICA ESTADUAL DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA
UNIOESTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS (AS)
ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS A PARTIR DO VESTIBULAR ESPECÍFICO
INTERINSTITUCIONAL DOS POVOS INDÍGENAS.**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS, Nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Marize Rauber Engelbrecht
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE
Orientadora

Prof.^a Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Examinador

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina - UEL
Membro Examinador

Toledo, 07 de março de 2022.

**TOLEDO – PARANÁ
2022**

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Jandir que tanto me incentivou a cursar o Programa de Mestrado em Serviço Social e ao meu filho Afonso pelos vários episódios em que não pude lhe dar a atenção merecida em virtude das leituras necessárias;

À minha mãe pelo apoio e pela ajuda dada nos momentos mais críticos;

À Unioeste pela oferta do ensino de qualidade, gratuito e principalmente por me possibilitar a liberação parcial do trabalho para o desenvolvimento das atividades necessárias ao estudo, sem a qual dificilmente teria conseguido concluir o Programa;

À minha orientadora, professora Dra. Marize, minha admiração e gratidão por toda orientação e ensinamento ao longo desse período de dois anos.

Aos meus professores, em especial a professora Dra. Zelimar e Dra. Diuslene por acreditarem em mim e me incentivarem a ingressar no Mestrado e a professora Dra. Rosana por ter tido a sensibilidade de criar um grupo de leitura durante o período pandêmico em que as aulas foram suspensas, permitindo manter aceso em nós o sentimento de pertencimento ao Programa. Essa atividade mostrou-se fundamental não apenas para o estudo que viria a seguir, mas principalmente para que pudéssemos manter o vínculo institucional.

À Carmen, assistente do Programa, pelas inúmeras orientações quanto aos trâmites administrativos e pela sempre disponibilidade em me atender em qualquer dia e horário, ressaltando o seu comprometimento com o Programa, o seu profissionalismo e a sua dedicação;

À minha amiga Patrícia Battisti, por todo apoio, parceria e incentivo e por mostrar a importância de comemorar cada pequena vitória alcançada durante esse percurso;

À Elenise, servidora da PROGRAD, pela disponibilidade e gentileza em me fornecer as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, sem as quais não teria sido possível concluir essa dissertação;

Aos membros da minha banca, prof^o Wagner por atender prontamente ao convite e tecer

críticas valiosas para o bom desenvolvimento da pesquisa e a prof^a Cleonilda por ter me feito compreender que o direito está muito mais próximo do serviço social do que eu poderia imaginar.

VILLAS BOAS, Mageda Thomaz. **A política estadual de ingresso e permanência de indígenas nas UNIOESTE: uma análise do processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas a partir do vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas.** 2022 (142 fls.). Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de permanência de acadêmicos (as) indígenas na UNIOESTE, no qual buscou-se compreender e analisar a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na Unioeste. Para possibilitar essa análise foi necessário retomar a política de educação superior no Brasil e os desdobramentos que resultaram na construção da política de ações afirmativas para os povos indígenas, de acordo com o contexto jurídico e social. A partir dessa compreensão foi possível delimitar o estudo para o Estado do Paraná, analisando o contexto histórico do surgimento das vagas suplementares no ensino de graduação para os povos indígenas e a sua implantação na Unioeste, para então, com as condições teóricas necessárias identificar os mecanismos de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas e responder a problemática da investigação, que consiste em saber quais são os aspectos limitadores e potencializadores que contribuem para a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas na Unioeste. A abordagem científica transcorreu por meio do método dialético, permitindo fazer a relação entre o todo (educação) e as partes (educação indígena e ações afirmativas/cotas educacionais), buscando uma análise que explicitasse o movimento do objeto. O recurso metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa e exploratória, o que permitiu compreender e interpretar os fatos de acordo com os seus aspectos específicos, complementado com fontes quantitativas. A abordagem qualitativa, por meio da pesquisa de campo, utilizou informações empíricas, a qual teve como recorte espacial a Unioeste e recorte temporal o segundo período especial e emergencial do ano letivo de 2020, com os (as) acadêmicos (as) matriculados na segunda oferta no ano letivo de 2020 e que ingressaram por meio do vestibular dos povos indígenas. A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionário e entrevista, de forma remota, aos acadêmicos (as) e aos membros da Cuiabá local. A escolha dos recursos metodológicos objetivou reunir materiais e fontes empíricas para verificar a implantação da política pública de suplementação de vagas na Unioeste enquanto um processo em desenvolvimento, que busca assegurar a permanência à educação superior. O estudo contemplou o universo de 22 (vinte e dois) acadêmicos (as) indígenas, entretanto, foi possível desenvolver a pesquisa com 07 (sete) deles. Quanto aos membros da Cuiabá local, participaram 02 (dois) representantes, totalizando 09 (nove) sujeitos. Os resultados evidenciaram que a Unioeste desenvolveu ações e programas para diminuir o índice de evasão apresentado nos anos iniciais da implantação da cota social indígena, o que permitiu um maior número de acadêmicos (as) indígenas concluintes nos cursos de graduação. Contudo, novos avanços precisam ser realizados, dentre eles ações que possibilitem o integral conhecimento da política pela comunidade acadêmica, a qual pode ocorrer a partir da destinação de pessoal e condições materiais exclusivos ou com carga horária suficiente para o desenvolvimento das atividades e a integração entre os (as) acadêmicos (as) indígenas e os demais acadêmicos (as), proporcionando a eles o sentimento de pertencimento ao ambiente universitário.

Palavras-chave: Educação Superior Indígena; Acadêmicos Indígenas; Cota Social Indígena.

VILLAS BOAS, Magueda Thomaz. **The state policy of admission and permanence of indigenous people in UNIOESTE: an analysis of the process of permanence of indigenous academics based on the specific inter-institutional entrance exam for indigenous peoples.** 2022 (142 p.). Dissertation (Master's in Social Work), State University of West Paraná, Toledo, 2022.

ABSTRACT

The object of this research is the permanence process of indigenous students at UNIOESTE, in which we sought to understand and analyze the permanence of indigenous students who entered through the vestibular exam for indigenous people of Paraná in undergraduate courses at Unioeste. To make this analysis possible, it was necessary to resume the higher education policy in Brazil and the developments that resulted in the construction of the policy of affirmative action for indigenous peoples, according to the legal and social context. From this understanding, it was possible to delimit the study to the State of Paraná, analyzing the historical context of the emergence of supplementary vacancies in undergraduate education for indigenous people and their implementation at Unioeste, and then, with the necessary theoretical conditions, identify the mechanisms of permanence of indigenous academics and answer the research question, which consists of knowing which are the limiting and potential aspects that contribute to the permanence of indigenous academics at Unioeste. The scientific approach was carried out through the dialectical method, allowing the relationship between the whole (education) and the parts (indigenous education and affirmative action/educational quotas), seeking an analysis that makes the movement of the object explicit. The methodological resource used was qualitative and exploratory research, which allowed us to understand and interpret the facts according to their specific aspects, complemented with quantitative sources. The qualitative approach, by means of field research, used empirical information, which had Unioeste as a spatial cutout and a temporal cutout the second special and emergency period of the school year of 2020, with the students enrolled in the second offer in the school year of 2020 and who entered through the vestibular of the indigenous people. The research was conducted through the application of a questionnaire and a remote interview with the students and members of the local Cuia. The choice of methodological resources aimed at gathering materials and empirical sources to verify the implementation of the public policy for the supplementation of vacancies at Unioeste as a process in development, which seeks to ensure permanence in higher education. The study contemplated the universe of 22 (twenty-two) indigenous academics; however, it was possible to develop the research with 07 (seven) of them. As for the members of the local Cuia, 02 (two) representatives participated, totaling 09 (nine) subjects. The results showed that Unioeste has developed actions and programs to reduce the dropout rate presented in the initial years of the implementation of the indigenous social quota, which allowed a greater number of indigenous students to complete undergraduate courses. However, new advances need to be made, among them actions that enable the academic community to be fully aware of the policy, which can occur from the allocation of exclusive personnel and material conditions or with a sufficient workload for the development of activities and the integration between indigenous students and other students, providing them with a sense of belonging to the university environment.

Keywords: Indigenous Higher Education; Indigenous Scholars; Indigenous social quota.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das matrículas indígenas	61
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa média geométrica de crescimento anual da população autodeclarada indígena no período 2000/2010, por situação de domicílio, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – BRASIL	60
Tabela 2 - Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES/2019.	61
Tabela 3 - Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, na Região Sul do Brasil/2019.	62
Tabela 4 – Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de Santa Catarina e a Categoria Administrativa das IES/2019.	63
Tabela 5 – Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do Rio Grande do Sul e a Categoria Administrativa das IES/2019.	64
Tabela 6 – Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do Paraná e a Categoria Administrativa das IES/2019.	65
Tabela 7 – Perfil dos acadêmicos indígenas	70
Tabela 8 - Terras Indígenas no Paraná - 2020.....	73
Tabela 9 – Perfil dos acadêmicos indígenas	79
Tabela 10 - Vínculo institucional dos membros da CUIA na Unioeste	82
Tabela 11 – Resoluções que fixam o auxílio permanência dos acadêmicos indígenas	90
Tabela 12 - Comparativo dos valores entre a bolsa auxílio permanência e o salário mínimo nacional.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cálculo do número de vagas reservadas na aplicação da Lei de Cotas	58
--	----

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AID	Agency for International Development
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF/88	Constituição Federal de 1988
CONSUNI	Conselho Universitário
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
ECO 92	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIN	Programa de acesso e permanência dos povos indígenas
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNH1	Plano Nacional de Direitos Humanos
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETI	Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS POVOS INDÍGENAS	20
1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ...	20
1.2 A EXPANSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO <i>versus</i> MERITOCRACIA	27
1.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL	34
2. A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DOS/PARA OS POVOS INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	42
2.1 ASPECTOS JURÍDICO E SOCIAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	42
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E O COMPROMISSO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	46
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS: A LUTA NO CAMPO POLÍTICO PARTIDÁRIO E O MARCO LEGAL	51
2.4 DEMANDAS INDÍGENAS E AS POLÍTICAS DE COTAS EM DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS	59
3. ANÁLISE DO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS (AS) ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS INGRESSANTES PELO VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NA UNIOESTE.....	67
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	67
3.2 BREVE APRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO INDÍGENA DA REGIÃO OESTE E SUDOESTE DO PARANÁ	73
3.2.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS (AS) ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS	79
3.3 A POLÍTICA ESTADUAL DE COTA SOCIAL INDÍGENA E O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	82
3.4 A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS (AS) ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS	88
3.5 CONQUISTAS E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE COTA SOCIAL INDÍGENA NA UNIOESTE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	96
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A - AS POLÍTICAS DE COTAS EM DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS.....	117
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	121
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS (AS) ACADÊMICOS (AS).....	125
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS/AS SERVIDORES/AS DA UNIOESTE	129
ANEXOS	133
ANEXO A – Tabelas de Matrículas nos Curso de Graduação por Estado	134

1. INTRODUÇÃO

A partir de 1984, com a redemocratização do Brasil, os movimentos sociais passaram a exigir do Poder Público o desenvolvimento de políticas públicas que tivessem por objetivo a igualdade social¹. Essas políticas foram denominadas de “ações afirmativas”, também conhecidas como políticas de cotas, reserva de vagas ou ação compensatória. Na educação, essa ação busca garantir o direito universal à educação e à igualdade de condições no acesso ao ensino superior.

Essa política pública tem-se mostrado importante na garantia do acesso aos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas para os grupos de minorias ou excluídos socialmente², pois possibilita que a disputa por uma vaga ocorra entre eles.

A proximidade da pesquisadora com o tema relaciona-se diretamente pela vivência que teve no acesso e condições de frequentar um curso em uma universidade, sendo que no primeiro ano do curso de graduação foi contemplada com meia bolsa de estudos pelo Município de Toledo. Vale destacar que no período em que cursava a graduação não havia as cotas sociais para ingresso em curso de graduação, não existia o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) era de difícil acesso, uma vez que exigia fiador. Apesar de não se tratar de cotas no ensino superior, o fato é que a concessão de meia bolsa para estudos foi de grande relevância e possibilitou melhores condições para permanência e conclusão do curso. Diante disso, a pesquisadora entende ser relevante a criação de políticas públicas que garantam acesso e permanência no ensino superior.

Posteriormente, no ano de 2011 ao cursar uma pós-graduação *lato sensu* em Direito Aplicado na Escola da Magistratura do Paraná – Núcleo de Cascavel, fez-se um recorte para pesquisar como trabalho de conclusão de curso a constitucionalidade da criação de cotas na educação superior para negros. Naquela época o Supremo Tribunal Federal (STF) estava julgando a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), cujo objeto era a declaração de constitucionalidade ou não, do programa de cotas raciais para ingresso na Universidade de Brasília.

¹ A exigência pelo desenvolvimento de política pública não se limitou apenas à área da educação superior.

² O professor José de Souza Martins contrapõe-se ao uso da terminologia excluídos, por entender que não existe exclusão, “[...] existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva” (MARTINS, 1997, p.14), mas que o problema estaria na inclusão pois “A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema é justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p. 32).

Apesar do julgamento da ação ter sido pela constitucionalidade da criação de cotas raciais para ingresso no ensino superior, no período acima datado, tem-se que isso não reflete apenas o ingresso de discentes cotistas, mas principalmente a sua permanência bem como a sua conclusão em curso de graduação.

Essas inquietações foram se tornando presentes à pesquisadora haja vista seu vínculo funcional com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná desde o ano de 2018, no cargo de advogada, lotada no *campus* de Toledo. Entretanto, nos anos de 2018 e 2019 teve lotação compartilhada entre o *campus* de Toledo e a Procuradoria Jurídica na Reitoria, o que por certo ampliou seu campo de atuação na instituição e permitiu uma proximidade com as demandas da Pró-Reitoria de Graduação. Foi nesse momento que pôde identificar o vestibular específico para os povos indígenas, que dentre as particularidades podem ser citadas a realização do vestibular específico e em local diverso do vestibular tradicional e a oferta de vagas, que não se trata de uma reserva de vagas dentre o total de vagas ofertadas por curso, mas sim de uma oferta de vagas adicionais em quantidade fixada pela legislação vigente.

Neste estudo essa política pública foi abordada a partir do recorte de acesso ao ensino superior de graduação para os indígenas e tem como tema “Analisar o processo de permanência de acadêmicos (as) indígenas no ensino superior de graduação na UNIOESTE”. Cabe frisar que abordar essa temática é mais que necessária diante do momento social e político em que vivemos atualmente, além de ser uma abordagem que requer voltar os olhos para estes povos originários que estão desprotegidos e vulneráveis.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 representa um importante marco jurídico ao tratar nos artigos 231 e 232 os indígenas como sujeitos de direitos, de culturas e de territórios. E, em seu artigo 6º o direito à educação como um direito social, significando garantir a todos o acesso ao conhecimento em igualdade de condições.

Buscando minimizar os contrastes entre os indivíduos o Estado brasileiro ao promulgar a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, diagnosticou que a educação indígena sempre esteve marcada pela oferta de programas pautados na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Ainda, a história da educação escolar indígena³ é marcada por imposições e orientações oficiais que não atendiam ao contexto dessa população. Ao analisar criticamente o contexto histórico, os povos indígenas buscam apropriar-se dos espaços educacionais, inclusive o universitário, transformando-os em espaços de expressão e troca de cultura e diálogo intercultural.

³ Aqui compreendida como sendo a transmissão e produção do conhecimento indígenas e não indígenas no ambiente escolar.

Não obstante, a importância da implementação de políticas públicas, cujo objeto seja garantir o acesso ao ensino superior para a população indígena, é imprescindível avaliar a sua efetividade.

No estado do Paraná, a Lei Estadual 13.134/2001 criou a primeira política pública de acesso ao ensino superior para as populações indígenas do estado. A legislação estabeleceu inicialmente que cada instituição estadual de ensino superior ofertaria anualmente e de forma suplementar 03 (três) vagas, posteriormente foram ampliadas para 06 (seis) vagas pela Lei Estadual 14.995/2006, as quais são disputadas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas, que residem ou residiram nas terras indígenas localizadas nos limites do território do Estado do Paraná.

A Lei Estadual 13.134/2001 teve sua origem no Projeto de Lei nº 232/2000, proposto na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) pelo Deputado Estadual Cezar Silvestri do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Na justificativa do projeto de lei o deputado estadual alegou que a Constituição Federal e a Estadual possui tratamento especial à população indígena e que apesar disso essa população ainda sofre preconceitos e discriminações, vivem sem oportunidades e são submetidos aos processos competitivos em desigualdade de condições com os “não” índios.

A proposta para ampliação das vagas de 03 (três) para 06 (seis) foi apresentada no Projeto de Lei nº 191/2005, pelo Deputado Estadual do Paraná Padre Paulo Campos do Partido do Trabalhadores (PT), com a justificativa de que o aumento das vagas, mesmo que pequeno, colaboraria com a política estadual de apoio às comunidades indígenas do estado e contribuiria para diminuir a enorme dívida social que a “sociedade” branca possui em relação aos índios paranaenses. Apesar do projeto de lei tratar apenas da ampliação do número de vagas já existentes a Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa ao apreciar o projeto emitiu parecer pela sua rejeição, fundamentando que a reserva de vagas para um grupo específico de pessoas violaria o princípio da igualdade e que, por conseguinte, a ampliação da quantidade de vagas reservadas agravaria ainda mais o descumprimento das normas constitucionais. O deputado estadual proponente apresentou recurso e a Comissão de Constituição e Justiça rejeitou o parecer e aprovou a proposta, ampliando para 06 (seis) vagas.

Assim, é possível verificar que ambas as proposições normativas no estado do Paraná não tiveram a iniciativa do Poder Executivo Estadual, mas foram apresentadas por deputados estaduais e que na proposta de ampliação do número de vagas houve a discussão quanto a constitucionalidade da reserva de vagas. Cabe destacar que as proposições são frutos de demandas que partiram das próprias comunidades indígenas e que por intermédio dos deputados

mencionados tornaram-se propostas de lei.

A busca pela igualdade de direitos, mesmo com a garantia constitucional, somente ganhou efetividade a partir da promoção de ações pelos indígenas paranaenses que ao persistirem e pressionarem pela materialização do direito a educação superior junto a políticos adeptos aos interesses das minorias lograram êxito. Isso ocorre porque o Estado, que deveria atender as demandas e interesses de todas as classes sociais, especialmente as mais vulneráveis, opta por aquela que melhor atende aos seus próprios interesses, forçando a luta e o enfrentamento pela concretização de direitos.

A promulgação da legislação estadual que estabeleceu a suplementação de vagas para indígenas no ensino de graduação foi de grande importância, pois até aquele momento não havia no Estado do Paraná nenhuma ação estatal que permitisse o tratamento diferenciado nos processos vestibulares das instituições de ensino estadual para essa população.

A implantação prática da legislação estadual ocorreu por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, sob a supervisão da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)⁴, mas a organização, em conjunto com a CUIA estadual, e realização ocorre por uma das universidades paranaenses. A escolha da instituição de ensino responsável pela realização se dá por revezamento anual entre as 08 (oito) universidades, sendo que a cada ano uma delas organiza e promove o concurso vestibular, obedecendo a seguinte ordem: Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Excetua-se dessa ordem a Unespar, que até o ano de 2020 não havia organizado nenhuma edição do vestibular para os povos indígenas⁵.

Neste cenário, tem se como objeto da pesquisa o processo de permanência de acadêmicos (as) indígenas na Unioeste e como objetivo geral a investigação buscou compreender e analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na UNIOESTE.

⁴ A SETI foi transformada em Superintendência no ano de 2019, na gestão do governador Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior).

⁵ O XXI Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, a ser realizado no ano de 2022, está sendo organizado pela Cuiá estadual e a Unespar.

Quanto aos objetivos específicos, foram desdobrados para dar conta de responder ao que propõe a investigação, sendo eles: a) Descrever a política de educação superior no Brasil e seus desdobramentos na construção da política de ações afirmativas para os povos indígenas; b) apresentar o contexto jurídico e social da política de cotas para os povos indígenas na política de educação superior; c) compreender o contexto histórico do surgimento das vagas suplementares no ensino de graduação para os povos indígenas no Estado do Paraná; e d) contextualizar a implantação da política estadual de educação superior indígena na Unioeste e identificar os mecanismos de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas.

Para tanto, apresenta-se como problemática da pesquisa a seguinte questão: Quais os aspectos limitadores e potencializadores que contribuem para a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas na UNIOESTE?

A pesquisa reveste-se de importância haja vista que a política de suplementação de vagas para a população indígena do Estado do Paraná, pela qual a legislação vigente estabelece a reserva de 06 (seis) vagas suplementares em cada instituição de ensino, vem sendo adotada pela Unioeste desde o ano de 2002, como mecanismo garantidor de acesso ao ensino superior de graduação.

A Unioeste é uma Universidade *multicampi*, localizada nas cidades de Francisco Beltrão, Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon, ou seja, abrange as regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, totalizando 94 (noventa e quatro) municípios, sendo 52 (cinquenta e dois) municípios na região Oeste e 42 (quarenta e dois) na região Sudoeste do Estado, e possuía até o ano de 2020 um total de 8.961 discentes matriculados.

É uma instituição de ensino pública e gratuita e tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social. Ademais, é comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos para o exercício da cidadania.

A universidade possui como princípios e valores, dentre outros, a valorização e respeito à diversidade intelectual, cultural, institucional e política, responsabilidade social, ambiental, cultural, humanização, urbanidade, acessibilidade e inclusão social. Tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, estando comprometida com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social.

No ano letivo de 2020/2 a instituição possuía 22 (vinte e dois) acadêmicos indígenas matriculados e frequentando em seus 04 (quatro) *campi*, sendo 04 (quatro) matriculados em Foz

do Iguazu (Administração, Enfermagem e Pedagogia), 11 (onze) em Cascavel (Ciências Biológicas, Medicina, Pedagogia, Administração, Fisioterapia e Enfermagem), 02 (dois) em Marechal Cândido Rondon (Administração e Letras) e 05 (cinco) em Francisco Beltrão (Medicina, Geografia e Direito). Sendo que o campus de Toledo não tem o registro de nenhum acadêmico (a) indígena matriculado.

Os concluintes matriculados pelo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná até 2020/2 na Unioeste somam o total de 09 (nove) discentes, sendo discentes da etnia Guarani 06 (seis), Terena 01 (um) e da etnia Kaingang 02 (dois). Quanto aos cursos concluídos foram Ciências Sociais 01 (um), Letras 01 (um), Pedagogia 05 (cinco) e Medicina 02 (dois).

Apesar disso, a Unioeste não possui mecanismo próprio de análise e acompanhamento do desenvolvimento da política estadual de suplementação de vagas para os povos indígenas, ficando para a Comissão Universidade para os Índios – CUIA a avaliação do processo de inclusão e permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas nas universidades.

Esse aspecto caracteriza e mostra a relevância desta investigação, ao permitir a reflexão e a análise do desenvolvimento deste processo na Unioeste. Sobretudo, ao considerar que tem por missão socializar o conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a responsabilidade social, pois dentre os seus princípios estão a valorização e respeito à diversidade cultural e a inclusão social.

Ainda, a pesquisa trará elementos indispensáveis à transparência da política pública e permitirá uma análise mais concreta da sua relevância para o ensino superior no Estado do Paraná e para as comunidades indígenas, em especial àquelas da região de abrangência da Unioeste. Neste sentido, esta investigação tem como proposição refletir sobre as ações que a Universidade – representantes da Cuiá, gestores, servidores e docentes – desenvolve junto aos (as) acadêmicos (as) indígenas para a permanência e êxito na sua formação acadêmica.

Para isso a dissertação está dividida em três capítulos articulados entre si, sendo que nos capítulos 1 e 2 é apresentada a fundamentação teórica que permite dar o suporte conceitual e histórico do tema investigado e no terceiro capítulo o resultado da pesquisa empírica.

No capítulo 1 é abordada a educação superior no Brasil e seus desmembramentos na construção da política de ações afirmativas para os povos indígenas. Está subdividido em três itens, sendo um breve contexto histórico da educação superior no Brasil, a expansão educacional no ensino superior: Democratização do acesso *versus* meritocracia e a educação superior indígena no Brasil.

A educação no Brasil nasceu como um privilégio social, em que apenas um grupo seleto de abastados financeiramente podiam educar seus familiares. Ela foi uma marca

de *status* social. Contudo, a Constituição Brasileira consagrou em seu texto enunciado destinado à repressão da discriminação e à promoção da igualdade de oportunidades e tratamentos, e o que se busca com a criação de ações afirmativas é garantir efetivamente esses direitos.

No segundo capítulo é abordada a construção da política de ações afirmativas dos/para os povos indígenas no contexto brasileiro, subdividindo-se em quatro itens, sendo aspectos jurídico e social das ações afirmativas; ações afirmativas na educação e o compromisso histórico das relações étnico-raciais no Brasil; ações afirmativas da luta no campo político partidário e o marco legal e demandas indígenas e as políticas de cotas na Região Sul do Brasil.

A implantação das ações afirmativas representa um grande avanço na conquista do direito a educação para os grupos de minorias ou excluídos socialmente. Entretanto, não podem as ações afirmativas representarem um fim em si mesmo, mas sim um caminho possível para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, pois deve deixar de ser apenas um recorte no sistema educacional brasileiro e ser incluída na política educacional como forma de assegurar permanentemente o acesso à educação aos grupos de minoria.

No terceiro capítulo buscou compreender e analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na Unioeste. Está subdividido em três eixos de análise, sendo: A política estadual de cota social indígena e o ingresso no ensino superior na Unioeste; a política de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas na Unioeste e conquistas e desafios na materialização da política estadual de cota social indígena na Unioeste.

E finalizando a dissertação apresentamos as considerações finais, com reflexões e ponderações que evidenciam a necessidade de continuar a construção deste conhecimento.

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS POVOS INDÍGENAS

1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Durante o período da Colônia não havia no Brasil a educação superior, isso porque era necessário manter a dependência de Portugal. Para aqueles que desejavam cursar o ensino superior e detinham as condições financeiras para tanto, era possível fazê-lo na Universidade de Coimbra ou outra universidade em Portugal.

Com a mudança da Corte portuguesa para o Brasil no ano de 1808, origina-se o ensino superior no Brasil, sob controle do governo e com objetivo de formar os profissionais necessários à instalação e permanência da coroa em terras brasileiras. Os primeiros cursos criados no Brasil, frequentados pelos filhos da nobreza e de acordo com a realidade das universidades europeias, foram principalmente “[...] Medicina, cursos das escolas militares (em especial, Engenharia) e nas áreas de Agricultura, Farmácia e Química” (OLIVEIRA, 2019, p. 89). Portanto, o ensino superior no Brasil teve como principais características a orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema.

A criação do ensino superior do Brasil está marcada pela seletividade elitista, pois os estudantes que não pertenciam à nobreza e careciam de boas condições financeiras ficavam excluídos dos níveis mais elevados da educação, isso porque a mudança para Coimbra apresentava elevados custos financeiros e essa realidade não se alterou com a instalação de cursos superiores no Brasil porque cobravam anuidades que os mais pobres não podiam pagar, e mesmo os “[...] poucos cursos gratuitos exigiam outras despesas para manutenção do estudante, o que restringia o acesso à educação superior a uma elite estudantil” (OLIVEIRA, 2019, p. 89-90).

Pantoja (2019) entende que ao se falar da universidade no Brasil é necessário lembrar de sua história e

[...] rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos, o que pode ser verificado desde a resistência da Coroa Portuguesa à criação de universidades no Brasil colonial, perpassando pelo arcaísmo do ensino superior no Império e na República Velha, pelas contradições que dilaceravam esse nível de ensino no país durante a República Populista, bem como as reformas voltadas para sua “modernização”, seja a ocorrida no período da ditadura militar, seja a que

tem sido proposta no final do século XX e início do século XXI (PANTOJA, 2019, p. 23).

O ensino superior brasileiro surgiu a partir dessas escolas superiores, sendo que a primeira universidade criada foi no Rio de Janeiro, no ano de 1920.

Segundo Wanderley (1986) a universidade é o lugar onde se conhece a cultura universal e as várias ciências, tendo ela a missão de criar e divulgar o saber e por finalidade primordial o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo necessário para isso “[...] ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. [...] Em todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social” (WANDERLEY, 1986, p. 11).

A universidade possuiu na sua origem a finalidade de formar a elite aristocrática, mas com o passar do tempo sofreu mutações e foi se adequando às condições impostas pela realidade, mudando para o “[...] lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, através do reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classe e governamentais” (WANDERLEY, 1986, p. 18).

Sendo assim, para a criação da universidade era necessária a construção de espaços que permitissem o desenvolvimento da tecnologia moderna e da ciência livres do controle ideológico, permitindo o mínimo de autonomia intelectual e moral para que com isso se tivesse uma civilização dinâmica capaz de romper com os controles pré-estabelecidos pela herança social recebida.

Segundo Fernandes (1979), precisamos da universidade

[...] como meio de avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem vem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura[...] (FERNANDES, 1979, p. 34).

Buscando romper com o ensino superior ministrado em escolas superiores, em 14 de novembro de 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação sob a nomenclatura de Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública⁶ e teve como ministro o jurista Francisco Campos⁷. Em sua gestão foi assinado o decreto-lei que tornou preferível o ensino universitário ao das escolas superiores, sumulado nos seguintes termos

⁶ Fundado pelo decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930.

⁷ Em 1926 assumiu a Secretaria do Interior no governo de Minas Gerais e promoveu a reforma educacional naquele Estado. A sua atuação no Estado contribuiu para a ascensão ao cargo de Ministro de Educação e Saúde Pública, no qual iniciou a reforma do ensino secundário e universitário no país.

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931).

Somente no ano de 1953 a área da saúde ganha autonomia e o até então Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

Ainda sob a gestão de Getúlio Vargas iniciou-se a reforma universitária, tendo como marcos jurídicos a promulgação do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1932⁸, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Decreto nº 19.851, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Todavia, somente com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 a educação aparece explicitamente como direito no ordenamento jurídico, ao estabelecer em seu artigo 149;

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Apesar disso, Machado (2019, p. 20) explica que a educação não era considerada como necessária ao convívio social e a democracia, “[...]é deixada de lado, e para muitos é vista como uma ferramenta de manutenção do regime econômico do Estado e não tem uma política comprometida com o fortalecimento da sociedade”.

Com o objetivo de colocar em prática o texto da Constituição Federal de 1946 foi promulgada no ano de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Lei nº 4.024/61⁹. Essa foi a primeira legislação específica para a educação, embora a Constituição de 1934 tivesse previsão expressa para a educação. Dentre suas características, merece destaque a descentralização do ensino, cabendo aos estados organizar seus próprios

⁸ Dentre as competências do Conselho Nacional de Educação estabelecida pelo Decreto, cabe destaque as seguintes: Estudar e emitir parecer sobre assuntos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro; firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país (BRASIL, 1931).

⁹ Promulgada pelo presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961.

sistemas, criando com isso uma colaboração entre os entes e a previsão de investimentos públicos, como doação de bolsas, para a ampliação do sistema público e subsídios financeiros para o ensino privado.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), fase marcada pela supressão de direitos constitucionais, a educação foi percebida como fator de desenvolvimento e foi determinada por dois momentos em sua evolução. O primeiro deles relacionado a implantação do regime que traçou a política de recuperação econômica e em decorrência do agravamento da crise na educação justificou a celebração de convênios entre o MEC e a *Agency for International Development (AID)*, denominados de acordo MEC-USAID, cujo objetivo era a assistência técnica e cooperação financeira dessa agência internacional para a organização do sistema educacional brasileiro.

A cooperação de agências internacionais com países subdesenvolvidos não era despretensiosa, ao contrário disso, o pano de fundo para a cooperação estava revestido de ausência de ações planejadas nesses países e a solução para isso se apresenta a partir da necessidade de se incluir recursos financeiros internacionais sendo que a educação é fator importante no preparo da mão-de-obra para se alcançar o desenvolvimento desejado.

Este momento foi marcado pela expansão da demanda social em busca de educação o que ocasionou a expansão do ensino. Entretanto, sendo o Estado responsável por acumular os recursos financeiros essa expansão teve que ser contida dentro de certos limites para que não houvesse o comprometimento da política econômica adotada. Foi por essa razão que embora tenha ocorrido a expansão da educação brasileira, essa não foi suficiente para atender a demanda existente, razão pela qual houve um acúmulo de candidatos excedentes a vagas ofertadas no ensino superior de graduação.

Com o agravamento da crise educacional provocada pelo número expressivo de candidatos excedentes a vagas de ensino superior o governo se dispôs a adotar medidas para a sua solução a curto e longo prazo. Como fruto dessa busca por solução, podemos citar a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, caracterizando-se assim a reforma geral do ensino.

O segundo momento é definido pelas medidas práticas, a curto prazo, para enfrentar a crise, marcado pela função mediadora dos órgãos governamentais entre os interesses internos e externos na reorganização da educação brasileira, sendo que esse momento;

[...] se consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (ROMANELLI, 1984, p. 196).

Romanelli (1984, p. 197) caracteriza essa segunda fase como sendo “[...] a integração do planejamento educacional no Plano Nacional de Desenvolvimento”, sendo que a educação passa a ser tratada como área prioritária.

A tutela exterior vem na contramão da autonomia universitária, isso porque busca implantar uma modalidade de controle, o controle ideológico, sob o discurso obsoleto de que é necessário defender um ideal livre de universidade. Contudo, desconsidera que a autonomia universitária se ergueu contra o monopólio do saber, no qual poucos conseguiam alcançar as carreiras letradas, isso porque pertenciam ou tinham algum vínculo com as famílias tradicionais.

Sendo assim, para que a universidade cumpra sua finalidade de transmitir conhecimento, seja por meio do ensino em suas salas de aulas ou de projetos de extensão junto a sociedade, necessário se faz que ela possua autonomia universitária.

De acordo com Wanderley (1986, p. 70), a autonomia universitária deve ser compreendida como “[...] o direito de autogoverno exercido democraticamente pelos segmentos universitários nos planos didático, administrativo, financeiro, técnico-científico e político”, não excluindo com isso a ingerência externa quando tratar-se de questões amplas de política geral do país. Contudo, a história tem mostrado outra realidade, na qual a “[...] autonomia universitária é sempre tensa e tem de ser conquistada permanentemente” (WANDERLEY, 1986, p. 70-71).

Para o autor a autonomia universitária deve ser compreendida em cinco dimensões:

- a) Autonomia administrativa - compreende a não ingerência externa no governo da universidade e a possibilidade de autogoverno;
- b) Autonomia financeira – compreende a independência de injunções quanto aos recursos externos alocados e independência no emprego das verbas no âmbito interno;
- c) Autonomia didática – diz respeito à possibilidade de conduzir sem restrições as atividades de ensino e aprendizado.
- d) Autonomia técnico-científica – refere-se a possibilidade da universidade poder escolher os seus valores e determinar os seus objetivos, de poder empregar técnicas e elaborar uma ciência adequada à realidade, de viver o pluralismo ideológico, de discutir políticas governamentais de desenvolvimento e apresentar modelos e propostas alternativas.

e) Autonomia política – mesmo estando presente necessariamente nas demais dimensões citadas, pode ser entendida em separado no sentido daquela autonomia que permite à universidade determinar sua política de ensino, pesquisa e extensão, dentro do direito de liberdade do pensamento, de livre manifestação de ideias, de exercício crítico dos modelos políticos e da política nacional. (WANDERLEY, 1986, p. 72-74).

Impactando a autonomia universitária, destaca-se a incorporação na Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1996¹⁰, sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), das diferentes fontes de financiamento para o ensino, consolidando a política educacional em andamento sob a ótica do papel econômico da educação. Isso porque a Lei de Diretrizes e Bases contrapôs-se ao texto constitucional (CF/88) que previu no artigo 207 a autonomia de gestão financeira e “[...] acabou incorporando a expressão “autonomia financeira”, [...]. Isso como meio de legitimar a orientação quanto à diversificação das fontes de financiamento da universidade pública” (PANTOJA, 2019, p. 38-39).

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996¹¹ preceitua que o ensino superior deve ser ministrado em instituição de ensino superior, podendo ser pública ou privada.

A Constituição Federal de 1988¹² para além da autonomia universitária tornou indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em que pese a realidade mostrar que a universidade pública não dispõe da necessária autonomia, é sabido que dentre as suas finalidades está a de cultivar e transmitir conhecimento acumulado, conhecimento esse que teve que se adaptar as diferentes realidades e exigências, que se deu por meio do ensino e da pesquisa. Assim, “[...] das necessidades de cultivo e difusão enfatizou-se o ensino como meta fundamental; das necessidades de ampliação e descoberta enfatizou-se a pesquisa” (WANDERLEY, 1986, p. 38).

De acordo com Saviani (1985) o binômio ensino-pesquisa trazido pela Lei nº 5.540/68 e mantido pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988, tinha por objetivo remover o eixo do ensino para a pesquisa, tornando a pesquisa a atividade central e dela decorrendo o ensino. Segundo o autor,

É nesse sentido também que se buscava definir o nível superior como o lugar da produção do saber (o art. 1º da lei 5540/68, diz: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a

¹⁰ Lei nº 9.394 criada em 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹² Foi aprovada em 22 de setembro de 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte e promulgada em 5 de outubro de 1988. Conhecida como “Constituição Cidadã” porque foi criada no processo de redemocratização do Brasil.

formação de profissionais de nível universitário”), diferentemente do ensino de 1º e 2º graus que seria um consumidor do saber produzido em nível superior. Em consequência, o ensino ministrado nas escolas superiores veicularia o saber novo, o saber original, produto das pesquisas que seriam a própria razão de ser da universidade (SAVIANI, 1985, p. 26-27).

Em relação a extensão universitária, compreendida como a comunicação entre universidade e sociedade para o cumprimento de tarefas sociais relevantes, surge da “[...] consciência progressiva por parte de estudantes, professores, formados e setores da sociedade em geral, de que a massa crítica de recursos acumulada na universidade deveria necessariamente ser estendida ao maior número de pessoas possível” (WANDERLEY, 1986, p. 45).

Ainda, segundo Saviani (1985) a extensão significa a articulação da universidade com a sociedade, de modo que a produção por meio da pesquisa e o ensino não fiquem restritos aos seus alunos, mas possa ser difundido, devendo “[...] à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade” (SAVIANI, 1985, p. 48). Contudo, o referido autor explica que não se trata de uma via de mão única, em que apenas a universidade tem a oferecer, pelo contrário:

[...] para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também. Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ele seja uma força viva que contribua para elevação geral do nível de vida desta sociedade (SAVIANI, 1985, p. 55).

A proximidade da universidade a realidade e necessidade da sociedade permitirá “[...] desenvolver exatamente aquelas pesquisas que a sociedade está requerendo, vai se preocupar em explorar aqueles problemas que são candentes à sociedade em que ela está inserida” (SAVIANI, 1985, p. 65).

Se o papel econômico da educação, no governo de Fernando Henrique Cardoso, possibilitou a criação de diferentes fontes de financiamento, foi nesse governo que com a aprovação do plano nacional de educação se fixou metas de expansão do ensino superior.

1.2 A EXPANSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO *versus* MERITOCRACIA

A criação das universidades no Brasil apesar de representar um marco importante na efetivação do direito a educação, por si só não foi capaz de universalizar o acesso ao ensino superior.

De acordo com os estudos de Quadros (2019, p. 33) “[...] o início dos anos 1980 foi marcado pelas lutas em favor da democratização da educação, pelo direito à escolarização para todos, pela universalização do ensino e pela defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola”.

Diante da conquista democrática a Constituição Brasileira de 1988 viabilizou para a educação superior os princípios da igualdade de condições e de garantia de acesso pelo Estado. Conforme consta nos incisos abaixo;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Seguindo os ditames estabelecidos na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 imputou o dever do Estado com a educação escolar pública e previu que a sua efetivação será garantida por meio do “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, seguindo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996).

Nota-se que o dever do Estado com a educação não chegou à educação superior, para a qual o texto constitucional limitou o dever do Estado apenas quanto à oferta de acesso. Neste sentido, “[...] evidencia-se o objetivo do Estado em efetivar o direito “mínimo” à educação, permanecendo os níveis mais elevados de ensino subordinados à lógica meritocrática, que perpetua o acesso desigual à educação, sobretudo à educação superior” (OLIVEIRA, 2019, p. 69).

Ao tratar do acesso ao ensino superior segundo a capacidade de cada um o texto reforça “[...] o caráter individualista, a competição e a lógica meritocrática, desconsiderando desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2019, p. 72). Ademais, quando os sujeitos (alunos) estão em situação de vida diferentes, significa dizer que “[...] garantir somente oportunidades iguais é perpetuar um sistema de desigualdades” (OLIVEIRA, 2019, p. 72).

A defesa da educação pública como um direito e a ampliação das universidades a partir do século XX aumentaram a possibilidade de acesso ao ensino superior. O ingresso ocorre por meio de provas e testes de habilidades, ou seja, pelo concurso vestibular, embutindo a falsa ideia de que se os candidatos chegaram até essa fase significa que estão nivelados, independentemente de suas desigualdades. Entretanto, não se trata apenas da igualdade de condições antes da competição pelas vagas, mas da garantia da igualdade de fato, a qual considera a desigualdade dos sujeitos (sejam elas econômicas, sociais, raciais ou de gênero). Isso porque “[...] atribuir unicamente ao indivíduo a responsabilidade por sua situação social e a possibilidade de mudança dessa situação, significa desconsiderar o ônus da sociedade e do Estado em meio às relações sociais” (OLIVEIRA, 2019, p. 73).

Sendo assim, para que seja possível superar a meritocracia no ensino superior é necessária a universalização desse ensino e o seu fortalecimento enquanto direito.

Entretanto, não foi a universalização do ensino superior como direito que vimos intensificar no final do século XX e início do século XXI, ao contrário disso, foi a mundialização do capital, por meio do fenômeno da globalização, que trouxe pressupostos da ideologia neoliberal¹³. Segundo Peroni (2012, p. 21) “O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado”.

Ao tratar do neoliberalismo, Dallago (2014) explica que;

[...] entramos na década de 1990 e vivenciamos o movimento do fortalecimento do paradigma neoliberal, congelando os direitos sociais conquistados em lei, arrastando o Estado a afastar-se de seus deveres para com a área social. Essa década, no Brasil, foi marcada pelo avanço da mercantilização e pela retração do Estado, com uma mescla fortíssima de globalização neoliberal da economia. O Estado se minimizou desresponsabilizando-se pelas contradições sociais acentuadas pelo processo de globalização capitalista, tomou a crise fiscal como justificativa para a redução dos gastos públicos na área social, atraiu a sociedade a dar respostas às situações de pobreza enfrentadas pela população, ocasionando uma

¹³ Na ideologia liberal a educação deixa de ser vista como um direito social e passa a ser tratada como mercadoria, compondo o mercado e funcionando dentro dessa perspectiva. Ela minimiza a perspectiva do direito de cidadania e trata a temática como relação de consumo. Nessa perspectiva, segundo Marrach (1996), três objetivos estão relacionados ao papel estratégico da educação: 1. Atrair a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional [...]; 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante [...]; e, 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

verdadeira mercantilização e refilantropização dos serviços sociais, fortalecendo, nesse contexto, os clubes de serviços (Lions, Rotary, etc) e, junto com eles, o comprometimento da sociedade em geral (DALLAGO, 2014, p. 161-162).

Sob a influência neoliberal, na década de 1990, reformas foram organizadas em torno da educação. Nesse sentido, Oliveira (2019) observa que a educação não passou despercebida ao ideário neoliberal, ao contrário “[...] sofreu interferência dessa nova ordem, que acarretou mudanças na forma de organizar o ensino, nas instituições, no corpo docente, e principalmente, para os estudantes, sobretudo em relação à educação pública” e que sob as gestões de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), todas na vigência da Constituição de 1988, “[...] viveu sob forte influência neoliberal, com medidas de privatização, desestatização, controle da inflação e abertura econômica para novos mercados” (OLIVEIRA, 2019, p. 96).

No Brasil os anos 90 foram marcados pela precariedade do ensino superior público e pela forte privatização desse ensino - a iniciativa privada passa a atender a grande demanda por vagas no ensino superior, dando abertura a um processo de reforma do ensino superior para adequação a um modelo neoliberal.

A crise do ensino superior, nas propostas oficiais de reforma da educação superior no país, justifica-se por se tratar “[...] de um sistema caro, de modo que sua expansão tornar-se-ia inviável em países como o Brasil, às voltas com as restrições impostas por seu crônico déficit público” (PANTOJA, 2019, p. 37), e marcada pela ausência de capacidade para absorver toda a demanda existente, somando a isso a “[...] sua incapacidade de preparar adequadamente profissionais habilitados para o mercado; por seu famigerado elitismo; e em especial, pelo modelo universitário das universidades de pesquisa adotado desde a reforma de 1968” (PANTOJA, 2019, p. 37).

Ainda, de acordo com a afirmação de Dallago (2014);

[...] tais mudanças são resultantes do ingresso no mundo globalizado neoliberal, decorrentes de recomendações de agências internacionais como: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). De maneira geral, trata-se do conjunto de instituições financeiras que, no Consenso de Washington, de 1989, procuraram alterar as formas de organização do Estado, implantando um manual para os países em desenvolvimento, orientando as ações de privatização, terceirização e redução de gastos públicos, minimizando a intervenção estatal e, por outro lado, investindo na expansão atuante do mercado. Nessa direção, as reformas educativas praticadas na atualidade, em grande parte dos países da América Latina, são decorrentes da ação de reestruturação do capitalismo mundial na lógica dos princípios do

neoliberalismo [...] (DALLAGO, 2014, p. 170).

Ademais, na década de 1990 houve a expansão da educação superior por meio da privatização, o que possibilitou o acesso de novos estudantes a esse nível educacional, pois diversificou e ampliou o número de vagas ofertadas. Com a oferta da educação superior sob a lógica de mercado, permitiu as instituições privadas de educação superior vender a educação como mercadoria “[...] aqueles que não tiveram seu acesso garantido nas instituições públicas, em virtude da elevada disputa nos processos seletivos para esses espaços” (OLIVEIRA, 2019, p. 97).

Entretanto, Mendes e Peroni (2020) apontam que:

Os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, em que o privado opera diretamente na oferta da educação, ou quando a atuação do privado ocorre na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública.[...] A privatização na educação envolve o controle das escolas e ocorre quando não há mudança de propriedade, mas o privado assume o conteúdo da educação com pautas como o individualismo, a competição, a meritocracia (MENDES; PERONI, 2020, p. 68).

A consolidação dessa nova política educacional, com forte característica de gerencialista-eficientista, transcorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no ano de 1996.

Ao tratar da expansão do ensino superior por meio da ampliação de vagas nas instituições privadas, Pantoja (2019, p. 41) explica que essa tendência “[...] se manteve na década seguinte, apesar de maiores investimentos no setor público, com a expansão e a interiorização das universidades públicas” e que no início do século XXI ela buscou conciliar o processo de expansão com a ideia de democratização do acesso ao nível superior, “[...] como forma de romper com uma forte concentração verificada na década anterior referente à ocupação dessas vagas por grupos sociais dominantes, principalmente em cursos considerados de alta demanda”.

Se por um lado é inegável a ampliação da oferta de vagas no ensino superior com o aumento dos estabelecimentos de ensino privado, por outro, a democratização do ensino superior não pode ser defendida a partir da privatização da educação, isso porque irá reforçar a diferença de classes sociais (regime de classes no Brasil) e fortalecer a influência patrimonialista e senhorial existentes no período do Brasil Colônia. Em outras palavras, a estrutura de renda, poder e prestígio social reforça a desigualdade entre os candidatos as vagas

e favorece aqueles que detém dentre outros o poder econômico. A democratização do ensino precisa vir legitimada por garantias de equidade que possibilitem a desconcentração social de oportunidades no ensino superior as classes média e alta, as quais somente serão alcançadas com alterações na política nacional de educação.

Tratando da impossibilidade de democraticamente atender direitos, especialmente o direito a educação, Frigotto (2003, p. 186) destaca que “[...] o “mercado”, mesmo onde existe uma materialidade de instituições que lhe dão densidade concreta, é incapaz de democraticamente atender direitos [...]”, isso porque de acordo com seu entendimento “Direitos não são mercantilizáveis”.

Nos anos seguintes, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016) diversos atos foram publicados no campo da educação com o objetivo de ampliar e diversificar o acesso à educação superior e em certa medida buscar a sua democratização, sendo eles:

- a) Programa Universidade Para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096/2005;
- b) Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800/2006;
- c) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007;
- d) Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa nº 39/2007;
- e) Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2/2010 alterada pela Portaria Normativa nº 21/2012;
- f) Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), disposto no Decreto nº 7.234/2010;
- g) Lei de Cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012 e alterada pela Lei nº 13.409/2016; e,
- h) Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014.

Sendo que esse cenário político possibilitou a concretização de políticas de incentivo à expansão, interiorização e democratização do ensino superior. Contudo, esses avanços possuem limites e “[...] apesar da ampliação das oportunidades educacionais, sabe-se que ainda existem desigualdades sociais que refletem no âmbito da educação” (OLIVEIRA, 2019, p. 100).

Não obstante os avanços da política educacional, para que ocorra a efetiva democratização do ensino superior é preciso pensar as condições de desigualdade para o ingresso no ensino superior e as dificuldades que enfrentarão para permanecer na universidade

e concluir o curso de graduação.

No ano de 2012 foi criada a política de cotas no ensino superior, por intermédio da Lei nº 12.711, a qual garante uma reserva de 50% das vagas ofertadas nas instituições de ensino superior federal para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública de ensino. Isso ganha relevância uma vez que esses alunos irão disputar as vagas ofertadas apenas com candidatos provenientes do ensino público, apesar de o ingresso ainda ocorrer por meio de uma seleção por provas, seja pelo vestibular ou pela utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Sendo a educação superior nesse país elitizada, cujo ingresso decorre ainda em sua grande maioria a partir da aprovação em concurso vestibular (caráter meritocrático), para o qual o candidato proveniente de grupo de minorias sociais e em situação de desvantagem social (negros, indígenas, imigrantes, pessoas com necessidades especiais, dentre outros), ou seja, aqueles discriminados em razão de questões econômicas, sociais, de gênero/raça ou etnia, não dispõem das mesmas condições de competição, as cotas no ensino superior se mostram ainda mais relevantes. Isso porque as cotas educacionais promovem a democratização do acesso ao ensino superior e buscam igualar as desigualdades sociais entre os candidatos.

É preciso advertir que a terminologia “minoria” vai além do quantitativo numérico e deve ser compreendida em seu sentido qualitativo, “[...] como grupo de pessoas que possuem, por suas condições próprias, um menor rol de direitos efetivamente assegurados, se comparados com aqueles que se encontram no poder” (SOUSA, 2006, p. 88).

Mesmo não sendo possível afirmar que a política de cotas rompe com a meritocracia no ensino superior, pois mantém o caráter seletivo e não garante o pleno direito à educação, ela representa um avanço na democratização do ensino superior. Para além do ingresso, a partir dela surgem movimentos pela garantia a permanência desses estudantes, revelando “[...] a essência do processo de democratização da educação superior, que visa a garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a conclusão do curso com qualidade” (OLIVEIRA, 2019, p. 83-84).

A política de cotas, que será mais bem tratada no capítulo 2 deste trabalho, enquanto ação afirmativa é uma política social e mostra-se de grande relevância ao possibilitar o ingresso ao ensino superior a um grupo historicamente excluído, combatendo as desigualdades sociais e as segregações, na busca pela efetivação do direito a educação.

De acordo com os ensinamentos de Oliveira (2016, p. 43-44) as políticas sociais podem classificar-se em políticas compensatórias e políticas emancipatórias, sendo que a política de educação superior indígena incorpora uma política compensatória e uma política emancipatória

“[...] pois desencadeia no empoderamento das comunidades indígenas, que atuam em linhas de ação pelos movimentos sociais e também por ONGS frente ao Estado e para além como uma política de reconhecimento”.

Contudo, enquanto uma política social vai atender “[...]os interesses sociais e culturais, bem como os políticos e econômicos, os quais estão diretamente relacionados ao modo de produção vigente, que requer cada vez mais profissionais altamente qualificados” (DAVID, 2019, p. 34). Complementarmente, “Essas mudanças se deram com o consentimento de uma parcela da classe burguesa e foram orientadas pelos organismos multilaterais com vistas ao desenvolvimento ofensivo do neoliberalismo” (Ibidem, p. 34).

Para Oliveira (2019), as ações afirmativas encontram fundamento nas desigualdades e nas mais diversas discriminações e explica que:

[...] no Brasil, essa construção é histórica, formada nas relações com a família, escola, instituições, nasce nos livros didáticos, nas posições subalternas ocupadas pelos negros nas novelas e programas midiáticos; bem como, pelas concepções negativas atribuídas aos índios, mulheres, homossexuais, pessoas de baixa renda. A dificuldade em que as pessoas se reconheçam preconceituosas intensifica o desafio em lidar com o preconceito e enfrentá-lo no País (OLIVEIRA, 2019, p. 105-106).

Em que pese a implantação de ação afirmativa por meio da política de cotas educacionais apresentarem-se como inclusão educacional dos grupos de minorias social, é preciso não perder de vista que esse discurso é produzido pelo grupo da maioria, sendo que:

A questão da exclusão é deslocada para considerar os discursos de verdade que lhe dão legitimidade, corpo, valor e validade em um momento histórico. A exclusão é uma interdição cultural, uma proibição, uma norma: ela não está no sujeito, mas circula na cultura como algo, que não é natural, mas que foi naturalizado. [...] Podemos dizer que a exclusão não é somente um processo cultural, mas também um processo político, pois é pela luta de forças que se produzem as exclusões e os excluídos, assim como é nesta mesma luta que se decidem quem deve ser incluído e como (COSTA, 2008, p. 57).

Dito isso, não se deve limitar os objetivos das ações afirmativas apenas no combate às desigualdades sociais, elas se prestam a “[...] auxiliar no “desmonte” das estruturas sociais que, até então, beneficiaram primordialmente aqueles que se encontravam no alto da pirâmide social” (CONTRUCCI, 2008, p. 124).

Contudo, antes de adentrar ao estudo das ações afirmativas é preciso analisar a educação escolar indígena no Brasil, pois as ações afirmativas serão vistas a partir do recorte das cotas educacionais para os povos indígenas.

1.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL

A partir da conquista do território brasileiro pela Colônia portuguesa tornou-se necessária a busca por mão-de-obra que contribuísse num primeiro momento para a expansão agrícola e depois para a expansão do comércio e da indústria capitalista no país, sendo que os povos indígenas desenvolveram papel importante na formação da sociedade brasileira.

Nesse cenário de conquista, conversão e dominação dos índios, com a finalidade de transformá-los primeiramente em escravos (período colonial) e posteriormente em trabalhadores livres (período republicano), para que fosse possível a apropriação não apenas de sua mão-de-obra, mas de seus territórios a escola desenvolveu um papel importante, sendo “[...] instrumento de opressão, descaracterização, ocultamento e destruição das culturas e identidades indígenas, buscando convertê-las para um universo de civilização e de ciência fundada pelos colonizadores” (AMARAL, 2010, p. 68).

De acordo com os estudos de Amaral *apud* Luciano (2010, p. 73) “[...] a educação escolar indígena permanece inalterada nos seus princípios gerais voltados à catequese, à civilização dos índios e ao estabelecimento de colônias, até o século XX”. Isso porque ele sempre foi visto como uma condição transitória de índio, cuja finalidade era transformá-lo em trabalhador. Para que isso fosse possível, os processos educativos adotaram métodos e técnicas “[...] estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas, com a criação das primeiras escolas indígenas mantidas pelo Governo Federal (AMARAL, 2010, p. 74-75).

Para assimilar o índio como trabalhador e concentrar a União os poderes para legislar sobre os povos indígenas surgem as primeiras legislações, com especial destaque para o Código Civil de 1916¹⁴ que prevê o sujeito indígena, ou seja, os silvícolas, como relativamente incapaz e concede ao Estado o poder de tutela.

Art. 6º São incapazes relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:
III Os Silvícolas.
Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País. (BRASIL, 1916).

¹⁴ Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.

O poder de tutela do Estado era exercido pelo Serviço de Proteção aos Índios – SPI¹⁵, que manteve o modelo de escola rural buscando a formação para o mercado regional, cujo ensinamento era padronizado e estava longe da realidade vivida pela população indígena. Em 1967 o SPI foi extinto e foi criada a Fundação Nacional do Índio¹⁶ – FUNAI.

O Código Civil de 2002¹⁷ não manteve o índio como sujeito de incapacidade relativa, mas determinou que sua capacidade civil seja regulada pela legislação especial. A regulamentação especial de que trata o Código Civil é o Estatuto do Índio, criado pela Lei nº 6.001, em 19 de dezembro de 1973, e que orienta legalmente as atividades da FUNAI. Com a promulgação desta lei, os índios passam a ter estatuto próprio que regulou a situação jurídico indígena e suas comunidades nos mais diversos aspectos (terras, bens, educação, saúde etc.).

O Estatuto do índio previu a implantação de um modelo de educação bilíngue, disciplinando que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL, 1973).

Apesar da educação superior indígena ter sido mantida fora da agenda dos governos até os anos de 1990, é possível afirmar que havia nesse período alguns poucos graduandos, pois nesse período a prioridade era a implantação de escolas de ensino básico em terras indígenas. Contudo, “Os anos de 1990 foram marcados por significativas mudanças na educação escolar indígena, gênese das iniciativas afirmativas de ingresso de índios no ensino superior público” (AMARAL, 2010, p. 83).

Desempenhando um papel de grande relevância para a população indígena a Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação escolar específica e diferenciado dos povos indígenas, rompendo “[...] oficialmente com políticas de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, às línguas, aos usos e aos costumes” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 39).

No cenário internacional a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992, conhecida como ECO 92, representou um importante momento para a manifestação das organizações indígenas brasileiras. A esse respeito Amaral (2010) destaca que:

[...] Essa Conferência influenciou, ao longo da década, os procedimentos do Governo Federal em torno do reconhecimento e demarcação das terras indígenas, nas ações de preservação ambiental, na educação escolar indígena,

¹⁵ Criado pelo Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios no território nacional.

¹⁶ Criada durante a Ditadura Militar pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, com o mesmo objetivo do SPI.

¹⁷ Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

na saúde indígena, nas ações de desenvolvimento sustentável, dentre outras (AMARAL, 2010, p. 82).

A partir disso, as organizações indígenas no Brasil ganham força e seus movimentos se fortalecem, razão pela qual na década de 90 desenvolveu-se diversas iniciativas de cunho educacional formando uma rede de programas educacionais para as populações indígenas.

[...] Muitas das ações focavam-se, inicialmente, na alfabetização de jovens e adultos, seguidos, de forma autônoma e comunitária, por iniciativas de formação de professores índios, mediante a formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades. Conjugadas a essas experiências estavam presentes as reivindicações de organizações indígenas, para a legitimação dessas atividades educativas por meio da inserção nos sistemas públicos de ensino (AMARAL, 2010, p. 83).

Dentre as ações que marcaram a década de 90 merecem destaque as iniciativas de ações afirmativas de inserção de estudantes indígenas no ensino superior¹⁸ e a transferência da coordenação das políticas de educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, por meio do Decreto nº 26/1991, compartilhando a responsabilidade no desenvolvimento dessas com estados e municípios. O Decreto nº 26/1991 assim estabelece:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991).

Apesar dos avanços que se apresentaram a partir da transferência de responsabilidade para o MEC, tais como a criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena¹⁹, destaca-se que:

Dentre a histórica pauta de reivindicações pela educação escolar indígena conduzida pelas organizações indígenas no país, constata-se que o acesso ao ensino superior não se apresentava como uma questão contundente, haja vista a demanda imediata de reconhecimento e estruturação das escolas indígenas

¹⁸ Nesse período destaca-se a necessária qualificação e habilitação de professores indígenas, a formação técnica e especializada na área da saúde para a atuação do agente de saúde indígena e o convênio celebrado entre a FUNAI e universidades públicas e privadas que permitiu o ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, além da iniciativa isolada e pessoal de indígenas e suas famílias.

¹⁹ Criado pela Portaria MEC/SEF nº 60/1992, foi responsável pela formulação do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

e, ainda na década de 1990, a garantia da oferta do primeiro segmento do ensino fundamental (alfabetização e anos iniciais) em todas as terras indígenas (AMARAL, 2010, p. 85).

Foi a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 -LDB que a educação escolar indígena passou a ser reconhecida explicitamente, definindo o papel da União no apoio e fomento aos programas de ensino e pesquisa²⁰.

Apesar da LDB representar um avanço, Amaral (2010) faz crítica a ela por ter omitido “[...] qualquer referência ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior público, bem como à oferta específica e diferenciada deste nível de ensino aos povos indígenas” (AMARAL, 2010, p. 87). Contudo, essa ausência pode ter acontecido porque

[...] esta demanda também se apresentou ausente no universo das reivindicações das organizações indígenas neste contexto, que destacava apenas e fortemente a necessidade de formação e habilitação dos professores indígenas. Esta passa a se constituir como demanda prioritária a ser atendida pelo sistema federal de ensino superior, por ações de ensino e pesquisa, pautando as iniciativas das Universidades Federais na década seguinte (AMARAL, 2010, p. 87).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE no ano de 2001 a formação superior indígena ganha relevância, pois mostrou-se necessária a formação de professores indígenas em nível superior, apesar da conquista o PNE se absteve de referenciar a formação profissional de índios para outros áreas que não a do magistério. Também merece destaque a transferência da responsabilidade pela coordenação das ações de saúde para os povos indígenas, alterando da FUNAI para a Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, sendo que o agente responsável pela execução (agente de saúde indígena) junto às comunidades indígenas necessitou de formação técnica específica para tal atividade.

Apesar da inegável necessidade de acesso ao ensino superior para estudantes indígenas, as ações desenvolvidas pela FUNAI na década de 90 foram tímidas e limitaram-se a celebração de convênios com universidades públicas e privadas para o acesso deles.

De acordo com Amaral (2010) os anos 2000 iniciaram com dois grandes eventos de projeção internacional para marcar a presença indígena no Brasil, sendo eles a cerimônia oficial

²⁰ Art. 78. O Sistema de Educação da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...] e Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

de comemoração dos 500 anos de descobrimento do Brasil²¹, na qual a população indígena foi tratada com brutalidade e violência pela Polícia Militar, sendo que essa ação ganhou destaque internacional, e a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata²², a qual estabeleceu “[...] novas orientações e compromissos internacionais em torno das políticas públicas afirmativas, fundamentalmente, para afro-descendentes e indígenas” (AMARAL, 2010, p. 93).

Ainda, sobre esse evento Kawakami e Jodas (2013, p. 23) destacam que foi de grande importância, pois subsidiou as discussões sobre questões referentes ao racismo, discriminação e preconceito e “[...] contribuiu para a mobilização do governo brasileiro em adotar medidas que contemplassem os anseios, postos há décadas no Brasil, de grupos historicamente discriminados que reivindicam a incorporação da questão racial na agenda política do país”.

Em paralelo a cerimônia de comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil foi realizada a Marcha e Conferência dos Povos e Organizações indígenas do Brasil que teve como principais exigências e propostas em seu documento final “[...] dois itens que fazem referência explícita ao acesso às universidades públicas e à formação de profissionais indígenas, evidenciando a preocupação e o interesse das organizações indígenas por esta temática” (AMARAL, 2010, p. 92).

Esses dois eventos tornaram visíveis as causas e demandas da população indígena e sensibilizaram o Governo Federal brasileiro, tanto que na transição do governo de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva foram sinalizadas políticas públicas afirmativas voltadas aos direitos dos indígenas. Amaral (2010) enfatiza que

[...] a criação de uma vaga para representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação, por decreto presidencial em 15 de março de 2002. [...] Durante o período de 2007 a maio de 2008, essa vaga foi assumida pelo professor Gersem dos Santos Luciano, liderança do povo Baniwa, do Amazonas, sendo que a partir do mês de junho de 2007, ele assumiu a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, sendo o primeiro indígena a coordenar esta política nacional na história da educação brasileira (AMARAL, 2010, p. 94).

No ano de 2001 ocorre um desdobramento da política de educação com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE²³, que para Oliveira (2016):

[...] é um dos instrumentos fundamentais para a consecução desse ideal, que

²¹ Realizada em 22 de abril do ano de 2000, em Brasília.

²² Realizada em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

²³ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

só será atingido caso seja assegurada aos povos indígenas uma escola de qualidade, respeitosa de suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do país (OLIVEIRA, 2016, p. 76).

Ainda nesse período merece destaque a experiência da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), como a primeira instituição pública de ensino superior a criar um curso específico para a formação de professores indígenas, a licenciatura intercultural, e nas universidades estaduais paranaenses, a experiência do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

Em resposta a conferência de Durban, o governo federal cria no final do ano de 2002 o Programa Diversidade na Universidade, parceria entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo foi promover o acesso, dentre outros, de indígenas ao ensino superior através de transferência de recursos da União “[...] para instituições sem fins lucrativos que oferecessem projetos inovadores como, por exemplo, cursinhos pré-vestibulares de preparatórios para o acesso dessas populações aos vestibulares convencionais” (ANGNES, 2010, p. 94-95).

Ainda na esfera federal, no ano de 2005 é criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) vinculado ao MEC, visando a formação superior indígena, em especial à formação de professores indígenas.

Em relação as ações do governo federal com vistas a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas nos cursos de graduação, destaca-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e as ações desenvolvidas pela FUNASA, vinculada ao Ministério da Saúde. Essas ações se caracterizaram “[...] pela concessão de bolsa de estudo e (ou) bolsa permanência aos estudantes indígenas universitários, contudo, sem desenvolver ações institucional direta e sistemática de acompanhamento deles, junto às IES envolvidas” (AMARAL, 2010, p. 107).

A despeito do PROUNI, no que tange ao financiamento de bolsas parciais e integrais visando a permanência de acadêmicos (as) indígenas universitários em instituições de ensino privadas, Amaral (2010, p. 107) destaca que “[...] o referido crédito financia estudantes indígenas matriculados em diversos cursos, constituindo-se, neste momento, na única política nacional de permanência de estudantes deste segmento, desde que eles estejam matriculados nas IES privadas”.

Com relação a concessão de bolsas para permanência aos acadêmicos (as) indígenas dos cursos de graduação da área da saúde, destaca-se o Programa VIGISUS II – Subsistema de Saúde Indígena, desenvolvido pelo Ministério da Saúde com financiamento pelo Banco Mundial, “[...] caracteriza-se como uma ação de fomento à formação e habilitação de

profissionais indígenas que venham a se especializar na área de saúde indígena, qualificando a atuação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)” (AMARAL, 2010, p. 107).

A despeito de terem sido realizadas diversas ações, somente no ano de 2012 o Governo Federal promulgou a Lei de Cotas para o ensino superior²⁴, sendo de grande importância para garantir o acesso de indígenas no ensino superior, principalmente nos cursos de graduação mais concorridos.

A Lei de Cotas criou um padrão para o ingresso de alunos cotistas e estabeleceu como critérios, dentre outros, que os ingressos ocorreriam para candidatos que estudaram integralmente o ensino médio na rede pública ou para candidatos que estudaram integralmente o ensino médio na rede pública e que possuíssem baixa renda. Ainda, é necessário autodeclarar-se pertencente a uma etnia indígena.

Referida norma teve uma implantação gradual, sendo reservado das vagas ofertadas²⁵: pelo menos 12,5% em 2013, pelo menos 25% em 2014, em 2015 uma reserva de 37,5% e no ano de 2016 a totalidade das reservas previstas na lei.

Gonçalves (2019, p. 124) *apud* Feres Júnior (2013) explica que antes da Lei de Cotas “[...] 40 das 58 universidades federais já realizavam alguma modalidade de ação afirmativa, entretanto, ao homogeneizar os procedimentos e estabelecer a obrigatoriedade da reserva de vagas, a Lei passa a assegurar uma maior efetividade da ação afirmativa”.

Sendo assim, a presença de estudantes indígenas no ensino superior, segundo Rocha (2013) ascende principalmente duas prerrogativas:

[...] melhorar a formação profissional visando melhor preparo de professores indígenas para o desempenho de funções na educação básica indígena e a formação de quadros qualificados para interlocução e intervenção nas políticas públicas voltadas aos indígenas (ROCHA, 2013, p. 37-38).

Quanto a formação de professores indígenas no ano de 2005 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e as Licenciatura Indígenas – PROLIND²⁶, cujo objetivo é fomentar à educação superior indígena com a implantação de licenciaturas indígenas.

²⁴ Lei nº 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.

²⁵ Estabelece a lei de cotas que no mínimo 50% das vagas ofertadas, por curso e turno, deverão ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

²⁶ No ano de sua criação foram selecionados projetos das seguintes universidades: Universidade Estadual do Mato Grosso, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Tocantins.

A segunda prerrogativa está diretamente relacionada ao ensino superior regular, em que o estudante indígena ingressa em cursos superiores regulares que possam contribuir no enfrentamento de questões de interesse de seus povos e é nesse contexto que se mostra de grande importância a criação e implantação de políticas públicas, dentre elas as cotas para ingresso no ensino superior.

Foi no Estado do Paraná no ano de 2002, por meio da Lei nº 13.134/2001, que surgiu a primeira política pública voltada para a formação indígena, criando o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná.

2. A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DOS/PARA OS POVOS INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No capítulo anterior tratamos da educação superior brasileira desde o seu surgimento com as escolas superiores até a criação da universidade, passando pela eminente necessidade de expansão e democratização ao ensino superior e finalizando com a educação superior para os povos indígenas. Nesse capítulo 2 trataremos do acesso ao ensino superior para os povos indígenas a partir de políticas de cotas. Para tanto, serão apresentados os aspectos jurídicos e sociais das ações afirmativas, passando pelo compromisso histórico das relações étnico-raciais no Brasil, a batalha no campo político partidário, o marco legal, concluindo com as demandas indígenas e as políticas de cotas em diferentes regiões brasileiras.

2.1 ASPECTOS JURÍDICO E SOCIAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Ao versar sobre democratização e expansão do ensino superior não se pode deixar de considerar a necessidade de criação de políticas públicas que visem o enfrentamento da exclusão social e permitam aos grupos de minorias ou excluídos socialmente ascender ao ensino superior brasileiro.

Dentre as políticas públicas de enfrentamento dessa questão estão as ações afirmativas, que “[...]visam em caráter provisório, a criação de incentivos a estes grupos para que haja representatividade numérica do conjunto de população em universidades, cargos públicos, etc” (GONÇALVES, 2019, p. 102).

Para além disso, a ação afirmativa é uma política pública que visa concretizar a igualdade material presente na Constituição de Federal de 1988, reconstruindo “[...] o tecido social com propostas novas à convivência política de fato democrática, nas quais se descobrem novos caminhos para trazer a igualdade na verdade do direito, e não apenas na palavra da lei, o que o racismo historicamente desigualou” (GONÇALVES, 2019, p. 102-103).

Ao conceituar ações afirmativas Gomes (2001) as define como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional (GOMES, 2001, p. 40).

O mesmo autor ainda complementa explicando que dentre os seus objetivos está o de

[...] corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 40).

Ainda, o referido autor compreende que o direito constitucional brasileiro acolhe as modalidades de ação afirmativa, assim como os tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, tais como a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial e a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (GOMES, 2001, p. 145).

Essa acolhida constitucional pode ser decorrente da manifesta intenção do constituinte ao escrever o texto constitucional a partir da realidade vivenciada a época, não apenas reconhecendo a existência de discriminação no Brasil e traçando o que se buscava para o Brasil a partir da nova constituição, como se vê no preâmbulo da Constituição Federal de 1988²⁷. Apesar de haver discussão jurídica quanto a força normativa que teria o preâmbulo da Constituição:

[...] o preâmbulo não é juridicamente irrelevante, uma vez que deve ser observado como elemento de interpretação e integração dos diversos artigos que lhe seguem. [...] o preâmbulo constitui, portanto, um breve prólogo da Constituição e apresenta dois objetivos básicos: explicitar o fundamento da legitimidade da nova ordem constitucional; e explicitar as grandes finalidades da nova Constituição (MORAES, 2005, p. 45).

Nesse sentido, a nova ordem constitucional de 1988 “[...] não apenas pretendeu proibir o que se tem assentado em termos de desigualdades de toda ordem havidas na sociedade, mas objetivou instituir, criar ou recriar as instituições de acordo com o modelo democrático” (NAVARRO, 2006, p. 103).

Complementarmente, destaca-se que as ações afirmativas não apenas buscam conter a discriminação que ocorre no presente, mas também “[...] eliminar os efeitos das discriminações do passado, que acarretam desigualdades sociais em decorrência das características específicas de determinados grupos sociais, como negros, índios e mulheres” (OLIVEIRA, 2019, p. 108).

Ainda, as ações afirmativas teriam, além dos objetivos apresentados, a finalidade de

²⁷ Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988).

buscar “[...] a eliminação dos efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, tendente a se perpetuar” e a “[...] eliminação das barreiras artificiais e invisíveis que emperram o avanço de negros e mulheres” (PANTOJA, 2019, p. 83), representando uma conquista importante de direitos para os grupos de minorias.

Ademais, não se deve limitar os objetivos das ações afirmativas apenas no tocante a efetivação da igualdade de oportunidades entre os sujeitos, pois elas desempenham uma importante função de “[...] auxiliar no “desmonte” das estruturas sociais que, até então, beneficiaram primordialmente aqueles que se encontravam no alto da pirâmide social” (CONTRUCCI, 2008, p. 124).

A partir dos conceitos acima apresentados, é possível afirmar que no Brasil as ações afirmativas possuem fundamento tanto na reparação, uma vez que busca compensar as discriminações do passado, quanto na justiça distributiva, como forma de amenizar a exclusão do presente e no aspecto cultural, “[...] para que no futuro possa haver uma transformação no imaginário coletivo que desmanche a ideia de supremacia de determinado grupo social” (BEZERRA, 2019, p. 44).

Diante do exposto é possível chegar à conclusão de que o direito a igualdade contemplado na Constituição Federal de 1988 por si só – igualdade formal – não foi suficiente para assegurar na prática a igualdade almejada. Por outro lado, a própria constituição mostra o caminho a ser traçado para a busca da igualdade material prevendo no inciso IV do artigo 3º²⁸ que cabe ao Estado assegurar a igualdade quando ainda não alcançada.

Percebe-se com isso que o tratamento desigual deve ser aplicado como medida de exceção e respeitada a razoabilidade e a proporcionalidade, sendo que a igualdade é a regra geral tratada pelo texto constitucional, isso porque

[...] a ordem jurídica pretende firmar é a impossibilidade de desequiparações fortuitas ou injustificadas. Para atingir este bem, este valor, absorvido pelo Direito, o sistema normativo concebeu fórmula hábil que interdita, o quanto possível, tais resultados, posto que exigindo igualdade, assegura que os preceitos genéricos, os abstratos e os atos concretos colham a todos sem especificações arbitrárias (MELLO, 2006, p. 18).

Dessa forma, para que as normas discriminatórias sejam consideradas válidas ou constitucionalmente aceitas, devem estar presentes justificativa objetiva e razoável e uma relação entre a finalidade e os efeitos a serem alcançados pela medida, resguardando a “[...]”

²⁸ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

proporcionalidade entre os meios empregados e a finalidade perseguida, sempre em conformidade com os direitos e garantias constitucionalmente protegidos” (COSTA, 2016, p. 57), do contrário, serão consideradas inconstitucionais.

Contudo, “[...] se o princípio da igualdade reside apenas na proibição da exclusão, não significa que automaticamente haverá uma inclusão” (COSTA, 2016, p. 82), é necessária a intervenção do Estado a partir da oferta de políticas públicas que tenham por finalidade a inclusão social e a promoção da igualdade material. Portanto, a ação afirmativa é uma política de inclusão que busca materializar o direito a igualdade preconizado constitucionalmente.

A Constituição de 1988 assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de apreender, ensinar, pesquisar e divulgar toda a produção artística, intelectual, a valorização da autonomia e da participação popular; a consagração do princípio de um país plural que convive com todo o tipo de cultura e manifestação popular. Sem medo de ser diferente e com orgulho de suas particularidades culturais (CHALITA, 2004, p. 101).

Ademais, a inclusão social guarda relação direta com a educação, “[...] pois esta será a abertura necessária para que os grupos vulneráveis possam adquirir fundamentos igualitários de convivência e inclusão social (COSTA, 2016, p. 108).

Não obstante, é preciso lembrar que a educação compõe os direitos e garantias fundamentais de 2ª geração²⁹, chamados de direitos sociais, que “[...] são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito” (COSTA, 2016, p. 103).

Reforçando o entendimento exposto acima, os direitos sociais “[...] são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, na letra constitucional, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, tais direitos tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais” (SILVA, 2007, p. 286).

A igualização de situações sociais desiguais na área da educação cabe ao Estado, por força do que dispõe o texto constitucional no artigo 205, sendo ele responsável pela oferta do ensino de qualidade e “[...] no caso de verificar que existe uma desigualdade ou uma falha na prestação deste serviço, o Estado deve ser o primeiro a restaurar o equilíbrio, ou tentar balancear a situação deficitária” (COSTA, 2016, p. 107). Assim, o Estado deixa de ser neutro e passa a assumir um papel ativo para a concretização do texto constitucional.

²⁹ Os direitos e garantias fundamentais, previstos no título II da Constituição Federal de 1988, são classificados em classificados em quatro gerações, sendo: direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais, direitos da nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos.

Nesse mesmo sentido, deve ser a aplicação concreta do princípio da igualdade, permitindo um juízo de comparação entre pessoas ou grupos diferentes para que a partir desse paralelo se faça a aplicação da norma à situação concreta. Em outras palavras, “[...] o princípio da igualdade, numa democracia social, vai estabelecer a noção de que o Direito não deve ser alheio à necessidade de estabelecer uma sociedade equânime na fruição dos seus bens” (SOUSA, 2006, p. 74).

Por outro lado, o ordenamento jurídico brasileiro tem por objetivo “[...] coibir a discriminação entre pessoas até o limite que baste para igualá-las aos demais, não deixando que essa proteção adquira um significado superprotetivo” (SOUSA, 2006, p. 74), ou seja, o ponto central está em definir “[...] um equilíbrio político nas relações de força entre a maioria e as minorias, a fim de que não haja abusos por parte daqueles e uma consequente opressão deste, assim como não ocorra uma indesejável recriação de privilégios irrazoáveis e ilegítimos em favor das minorias” (SILVA, 2012, p. 64).

Diante do exposto e considerando que as ações afirmativas encontram respaldo na Constituição Federal de 1988, passamos a analisá-las na educação frente ao compromisso histórico das relações étnico-raciais.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E O COMPROMISSO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Primeiramente, é preciso dizer que as políticas públicas de ação afirmativa não tiveram sua origem no Brasil. A primeira vez que a terminologia “ação afirmativa” foi empregada ocorreu nos Estados Unidos, numa ordem executiva federal em 1965, que obrigou as empreiteiras contratadas pelas entidades públicas a “[...] aumentar a contratação dos grupos minorizados, por meio de percentuais reservados de oportunidades de empregos, de cargos, de espaços sociais, políticos e econômicos em entidades públicas e privadas” (GONÇALVES, 2019, p. 106).

Anteriormente, há registros de que haviam sido implementadas na Índia em 1902, reservando “[...]50% das vagas em cargos de administração pública para as “classes atrasadas” ou desfavorecidas” (GONÇALVES, 2019, p. 104).

Quanto ao surgimento no Brasil, não se trata de reconhecer, por um movimento natural, os danos causados durante a escravidão, e sim “[...]é resultado da luta dos Movimentos Negros que têm uma história de resistência e contestação desde o período colonial escravista” (GONÇALVES, 2019, p. 109). Portanto, as políticas de ações afirmativas no Brasil começaram

a ser reivindicadas pelos movimentos negros, sem efetivação em lei, sendo que “[...] as primeiras mobilizações podem ser percebidas com as proposições contidas no “Manifesto às Forças Políticas da Nação Brasileira”, de 1945, e do “Manifesto à Nação Brasileira”, de 1946” (OLIVEIRA, 2019, p. 108). As principais reivindicações desses movimentos foram a participação dos negros no processo eleitoral, mas acrescido a isso “[...] colocavam em pauta o direito à educação, com reivindicações de bolsas de estudos concedidas pelo Estado para viabilizar o ingresso da população negra no ensino secundário e nas universidades públicas e privadas” (OLIVEIRA, 2019, p. 109).

Precedente à Constituição Federal de 1988, acredita-se que a primeira ação afirmativa tenha acontecido com a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, sancionada pelo presidente Arthur da Costa e Silva, que previu a reserva em estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superior de agricultura e veterinária, mantidos pela União, de 50% das vagas destinadas para candidatos agricultores ou filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968). Essa lei vigorou por aproximadamente 17 (dezesete) anos, tendo sido revogada³⁰ pelo presidente José Sarney no ano de 1985.

A primeira formulação de projeto de lei tratando sobre ação afirmativa foi realizada pelo deputado federal Abdias Nascimento do Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro, com a proposição do projeto de Lei nº 1.332, de 07 de junho de 1983 que propôs uma ação compensatória em favor dos negros brasileiros.

Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (SOUSA, 2006, p. 90).

Na justificativa ao projeto de lei o deputado relata que “[...] os africanos não vieram para o Brasil livremente, [...]. Vieram acorrentados, sob toda sorte de violências físicas e morais; eles e seus descendentes trabalharam mais de quatro séculos construindo este país” (BRASIL, 1983) como também que não houve a implantação de nenhuma medida estatal que

³⁰ Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985, que “Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que “dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”, bem como sua legislação complementar” (BRASIL, 1985).

compensasse esse grupo por todo o sacrifício e sofrimento do passado e que a Constituição Federal assegura o tratamento igual e sem distinção de raça.

Apesar da tentativa de criação da ação compensatória, o projeto de lei foi arquivado.

As mobilizações populares em prol das ações afirmativas ganharam espaço a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu como dever do Estado a promoção dos direitos sociais. Contudo, de acordo com Silva (2019, p. 38) a disputa aconteceu para além da legislação, com posicionamentos ideológicos divergentes, “[...] um dos lados defende o modelo *welfare state* como o modelo ideal de nação, que tem por objetivo fomentar a equidade entre os atores sociais” e do outro lado o Estado neoliberal, “[...] que tem por objetivo a eficiência do mercado, em que os ideais da igualdade são desde o nascimento e a disputa por espaços se dá a partir da meritocracia”.

Além dos direitos sociais a nova Constituição Federal se preocupou em assegurar “[...] proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reservar percentual de cargos e empregos públicos para deficientes físicos, denotando a legitimidade das ações afirmativas no Brasil” (SOUSA, 2006, p. 90).

Para Sousa (2006, p. 121) é possível relacionar três categorias de sujeitos para os quais se tem buscado a efetivação prática do direito a igualdade: “[...] a dos deficientes físicos, o das mulheres (igualização material no tocante ao gênero) e a dos negros ou afrodescendentes”.

Quanto aos sujeitos com deficiência física, a Constituição Federal de 1988 (art. 37, VIII³¹) regulamentada pelo artigo 5º, §2º³² da Lei nº 8.112/90³³, institui a reserva de vagas em concursos públicos.

Além da reserva de vagas em concurso público, Sousa (2006, p. 123-124) menciona o “[...] art. 93 da Lei nº 9.213/91, sensível à desigualdade no acesso ao emprego dessa categoria de sujeitos na iniciativa privada, estabeleceu que as empresas deveriam empregá-los em percentuais mínimos, conforme o tamanho da atividade empresarial” e na Lei de Licitações e Compras Públicas (Lei nº 8.666/93), o artigo 24, inciso XX, “[...] que prevê a possibilidade de contratação pela administração de associação de portadores de deficiência física, sem fins

³¹ Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

³² Art. 5º. São requisitos básicos para a investidura em cargo público: §2º. Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

³³ Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

lucrativos, mediante dispensa de licitação”.

Ainda, em relação aos portadores de deficiência é possível destacar as exigências relacionadas as mudanças na mobilidade urbana, tais como rampa para acesso por cadeiras de rodas, banheiros adaptados/alargados para caber as cadeiras de rodas, calçadas com rebaixamentos etc.

Quanto as distinções injustificadas de gênero, o Brasil avançou com a promulgação da Lei nº 9.504/97³⁴, que estabeleceu a reserva de percentual de candidaturas de partidos políticos a serem preenchidas por mulheres.

A Constituição Federal de 1988 traz regramento específico voltado para a proteção do mercado de trabalho para a mulher no inciso XX do artigo 7º³⁵.

Em relação à categoria raça, Sousa (2006, p. 129) explica que “[...] o racismo existente no Brasil foi dissimulado pelo mito da democracia racial, acabando por inviabilizar o entendimento jurídico do problema”.

Conforme dito anteriormente, após 1988 o movimento negro ganhou força e empreendeu esforços para acabar com o mito da democracia racial, exigindo do Poder Público ações nesse sentido.

Com um recorte da ação afirmativa no campo educacional, o qual é objeto desse estudo, merece destaque o Projeto de Lei nº 4.339/93³⁶, de proposição da deputada federal Benedita da Silva do Partido dos Trabalhadores do Rio de Janeiro, cujo objetivo era estabelecer uma cota mínima em instituições de ensino superior para os setores etno-raciais e socialmente discriminados. A cota consistia na reserva de 10% das vagas existentes em instituição de ensino superior para estudantes negros e índios. Na justificativa a deputada explica que:

A composição étnica da população brasileira acusa que 44% (quarenta e quatro por cento) do nosso povo é afro-brasileiro, isto é, descendentes de raça negra (pretos e pardos, conforme a denominação do IBGE). Independente desta estatística, setores etno-raciais permanecem marginalizados. As razões históricas, sociais, econômicas e culturais desta desproporção e exclusão são conhecidas. A garantia de uma cota mínima de 10% (dez por cento) em

³⁴ Art. 10. Cada partido ou coligação poderá registrar candidatos para a Câmara dos Deputados, a Câmara Legislativa, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais no total de até 150 % (cento e cinquenta por cento) do número de lugares a preencher, salvo: §3º Do número de vagas resultantes das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo.

³⁵ Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XX – proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei.

³⁶ O projeto de lei previu no art. 2º que a “cota é garantida aos candidatos dos setores etno-raciais socialmente discriminados que tiverem preenchido os requisitos legais de admissão nessas instituições, em todo os cursos de graduação e pós-graduação que ofereçam o mínimo de 10 vagas, ainda que os referidos candidatos sejam classificados no número de vagas oferecidas” (BRASIL, 1993).

instituições de ensino superior não resolve o problema estrutural, mas cria um precedente para minimizar esta injustiça e atenuar a exclusão que desfaz, na prática, todas as garantias constitucionais de igual acesso ao ensino, conforme determina o art. 206. [...] Sendo assim, este Projeto de Lei vem regulamentar e tornar efetivas as disposições constitucionais. Mas, acima de tudo, a garantia de uma cota mínima de 10% de matrículas entre os candidatos dos setores etno-raciais socialmente discriminados que tiverem preenchido os requisitos de vestibular ou concurso, objetiva minimizar a desigualdade que interfere no direito à educação que todos deveriam ter igual acesso (BRASIL, 1993).

Apesar do destino do projeto de lei ter sido o seu arquivamento, Gonçalves (2019) acredita que ele tenha sido o precursor “[...] das Lei 10.639/04 – institui obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, 11.645/08 – inclui a questão indígena à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e 12.711/12 - conhecida como Lei de Cotas” (GONÇALVES, 2019, p. 113).

De acordo com Sousa (2006), no ano de 1995 o governo federal criou o grupo de trabalho interministerial com a finalidade de desenvolver ações para valorização e promoção da população negra e em 1996 foi lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNH1). Sobre as propostas contidas no PNH1, Silva (2019, p. 45) explica que “[...]mesmo que as medidas se apresentem de forma embrionária, a elaboração e a divulgação desse documento foram fundamentais para que o debate em torno da criação de políticas públicas viesse à tona e estimulasse a criação de medidas mais eficazes”.

No ano de 1996 aconteceram dois importantes eventos: O Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”³⁷, promovido pelo Ministério da Justiça e a Marcha do Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida³⁸.

No âmbito internacional a questão racial ganhou destaque com a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no ano de 2001, em Durban, na África do Sul. De acordo com Oliveira (2019, p. 111) a conferência teve grande influência no Brasil, ao firmar a pressão internacional e fortalecer as iniciativas no Brasil, “[...] pois suscitou o debate acerca do combate à discriminação e principalmente pelo documento final produzido que recomendava de maneira explícita a adoção de ações afirmativas”.

³⁷ Realizado em 02 de junho de 1996, tendo por “[...]objetivo levantar a discussão a respeito das políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra no Brasil” (SILVA, 2019, p. 45).

³⁸ Realizada em 20 de novembro de 1996, “Essa manifestação representou uma maior aproximação e cobrança do movimento negro em relação ao Poder Público.” (SILVA, 2019, p. 46)

No ano de 2002 o Governo Federal, por meio da Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002, criou o Programa Diversidade na Universidade, cuja finalidade era “[...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).

Ainda, outras ações foram criadas no âmbito Federal, Sousa (2006) destaca no ano de 2002 para a medida adotada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, que reservou 20% das funções de confiança e dos cargos em comissão do Ministério e do Incra para serem ocupadas por servidores negros e estabeleceu que as empresas terceirizadas que contratassem com o órgão deveriam manter o percentual de pessoas negras. No ano de 2002, o Ministro da Justiça determinou que “[...] até o fim de 2002 os cargos de assessoramento no Ministério fossem destinados 20% para negros, 20% para as mulheres e 5% para os portadores de deficiência física” (Sousa, 2006, p. 133), estendendo a obrigatoriedade para as empresas terceirizadas que contratassem com o órgão. Nesse mesmo ano, o Ministério das Relações Exteriores passou a conceder 20 (vinte) bolsas de estudos para afrodescendentes que desejassem se preparar para o concurso na carreira diplomática.

O Poder Judiciário não ficou inerte à necessidade e o Supremo Tribunal Federal “[...] em 21 de dezembro de 2001 criou reserva de 20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para pessoas portadoras de deficiência, a serem observadas pelas empresas prestadoras de serviços terceirizados contratadas pela Corte” (SOUSA, 2006, p. 133).

No âmbito da educação, como trataremos adiante, as universidades começaram a instituir as ações afirmativas relacionadas às cotas, sendo que, em regra, os negros foram atendidos por cotas raciais, os estudantes de escolas públicas por cotas sociais e os indígenas por vagas suplementares ou outros tipos de cotas.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS: A LUTA NO CAMPO POLÍTICO PARTIDÁRIO E O MARCO LEGAL

As ações afirmativas são o gênero e podem ser ações adotadas nas mais diversas áreas, no campo educacional as cotas (espécie) representam o sistema comumente adotado e consistem na reserva de um percentual das vagas ou na oferta de vagas suplementares a serem ofertadas para um determinado grupo.

Assim como as ações afirmativas no Brasil, as políticas de cotas tiveram origem a partir das manifestações do movimento negro, não excluindo a participação dos movimentos

sociais. Apesar das mobilizações, nem todos os estados absorveram a política de cotas por meio de legislação, mas as universidades públicas, federais e estaduais foram ao longo dos anos implantando programas próprios, o que ressalta a importância da autonomia universitária.

A precursora na implantação do sistema de cotas foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que no ano de 2000, com a promulgação da Lei nº 3.524/2000, reservou 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas por curso nas universidades para estudantes “[...] que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado” (RIO DE JANEIRO, 2000). Entretanto, somente com a promulgação da Lei nº 5.346/2008³⁹ é que o novo sistema de cotas se tornou aplicável ao ingresso e permanência de estudantes indígenas, estabelecendo 20% (vinte por cento) das vagas para estudantes negros e indígenas.

A instituição de legislação disciplinando o sistema de cotas no Estado do Rio de Janeiro foi objeto de questionamento judicial quanto a sua constitucionalidade. A época, a inconstitucionalidade da Lei nº 5.346/2008 foi arguida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 00009/2009, proposta pelo deputado estadual Flavio Nantes Bolsonaro, tendo como julgamento a improcedência da ação.

Na esfera federal, a Universidade de Brasília implantou no ano de 2004 a política de cotas, “[...] podendo ser considerada a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas para alunos pretos e pardos, servindo de modelo e inspiração para adoção e a materialização do sistema de cotas em outras universidades brasileiras” (SILVA, 2019, p. 49).

Assim como no Estado do Rio de Janeiro, a criação da ação afirmativa na Universidade de Brasília (UnB) foi objeto de ação judicial. O tema foi objeto de análise pelo Supremo Tribunal Federal, na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, proposta no ano de 2009 pelo Partido Democratas, sob a alegação de inconstitucionalidade do sistema de cotas.

Na petição inicial o Partido Democratas narra que a ação proposta não objetiva “[...] questionar a constitucionalidade de ações afirmativas como políticas necessárias para a inclusão de minorias, ou mesmo a adoção do modelo de Estado Social pelo Brasil e a existência de racismo, preconceito e discriminação na sociedade brasileira” (BRASIL, 2009, p. 46), mas sim a utilização da questão racial por compreender que esta se apresenta inadequada às especificidades brasileiras. De acordo com o requerente, o sistema de cotas implantado pela

³⁹ Art. 1º Fica instituído, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudante, desde que carentes: II – indígenas. (RIO DE JANEIRO, 2008).

UnB poderia agravar o preconceito racial no Brasil, pois institui a ideia de consciência estatal de raça, promovendo ofensa ao princípio da igualdade e gerando discriminação reversa em relação aos brancos pobres, pois favorecerá a classe média negra.

Ainda, considera que “[...] é a pobreza que impede o acesso ao ensino superior” e “[...] sugere um modelo que levasse em conta a renda em vez da cor da pele seria menos lesivo aos direitos fundamentais e também atingiria a finalidade pretendida de integrar os negros” (BRASIL, 2009, p. 48).

Ao final da petição pede o julgamento pela inconstitucionalidade do sistema de cotas adotado pela UnB por ofensa ao artigo 1º, caput (princípio republicano), inciso III (dignidade da pessoa humana), ao artigo 3º, inciso IV (vedação ao preconceito de cor e a discriminação), o artigo 4º inciso III (repúdio ao racismo), artigo 5º, incisos I (igualdade), II (legalidade), XXXIII (direito à informação dos órgãos públicos), XLII (vedação ao racismo) e LIV (devido processo legal e princípio da proporcionalidade), o artigo 37, caput (princípios da legalidade, da impessoalidade, da razoabilidade, da publicidade, da moralidade), somados aos artigos 205 (direito universal de educação), 206, caput e inciso I (igualdade de acesso ao ensino), 207 (autonomia universitária) e 208, inciso V (princípio do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um), todos da Constituição Federal de 1988.

Não obstante o pedido pela inconstitucionalidade do sistema de cotas, ainda pediu a concessão de medida liminar para suspender o resultado do concurso vestibular do ano letivo de 2009, pois a UnB já havia feito a sua divulgação de acordo com o sistema de cotas e estava na iminência de realizar a matrícula dos candidatos aprovados.

O pedido cautelar foi decidido pelo Ministro Gilmar Mendes, presidente do Supremo Tribunal Federal a época do julgamento. Ao iniciar a decisão o Ministro destaca a importância dos princípios da liberdade e da igualdade no Estado Democrático de Direito, mas enfatiza que sua decisão levaria em conta o terceiro princípio da Revolução Francesa, o princípio da fraternidade.

De acordo com ele, “Pensar a igualdade segundo o valor da fraternidade significa ter em mente as diferenças e as particularidades humanas em todos os seus aspectos” (BRASIL, 2009, p. 52) e “[...] no Estado democrático, a conjugação dos valores da igualdade e da fraternidade expressa uma normativa constitucional no sentido de reconhecimento e proteção das minorias” (BRASIL, 2009, p. 53).

Ainda, não desconsiderando a importância da criação de ações que visem a inclusão

educacional no ensino superior⁴⁰, destacou a importância de se pensar no modelo de educação brasileiro como um todo.

A valorização e fomento de políticas públicas prioritárias e inclusivas voltadas às etapas anteriores (educação básica) e alternativas (cursos técnicos) são fundamentais, para que não assumamos a universidade como único caminho possível para o sucesso profissional e intelectual (BRASIL, 2009, p. 64).

Ao concluir o julgamento da medida liminar, a decisão foi pelo indeferimento do pedido, considerando que a UnB adota o sistema de cotas em seus vestibulares desde o ano de 2004 e que não haveria urgência da decisão.

O mérito da ação foi julgado pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal em 26 de abril de 2012 e por unanimidade a ação foi julgada improcedente. A ação teve como relator o Ministro Ricardo Lewandowski, que em seu voto considerou a igualdade formal *versus* a igualdade material, a justiça distributiva, a política de ação afirmativa e os critérios para ingresso no ensino superior, o papel integrador da universidade, reserva de vagas ou estabelecimento de cotas.

Quanto a igualdade formal *versus* a igualdade material, destaca que o conceito de igualdade passou por uma evolução política, doutrinária e jurisprudencial e não pode ser concebido apenas como igualdade de todos diante da lei. Para ele, o princípio busca não apenas a igualdade formal, mas a concretização e/ou materialização de direitos levando em consideração “[...] a diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial para a desequiparação ocorrente no mundo dos fatos entre os distintos grupos sociais” (BRASIL, 2009, p. 49-50). E, para que ocorra a igualdade material entre as pessoas o Estado pode se valer de políticas de caráter universalistas, que contemplem um número indeterminado de sujeitos e que “[...] atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares” (BRASIL, 2009, p. 50).

Quanto a justiça distributiva, ele explica que o modelo constitucional brasileiro não se mostrou alheio e estabelece instrumentos para a plena efetividade, portanto, ela “[...] permite superar as desigualdades que ocorrem na realidade fática, mediante uma intervenção estatal determinado e consistente para corrigi-las, realocando-se os bens e oportunidades existentes na

⁴⁰ Em sua decisão, o Ministro reconhece as dificuldades de acesso ao ensino superior no Brasil e que a universidade pública é altamente excludente.

sociedade em benefício da coletividade como um todo “(BRASIL, 2009, p. 52).

Sendo assim, a justiça distributiva consiste para ele em uma “[...] técnica de distribuição de justiça, que, [...], objetiva promover a inclusão social de grupos excluídos ou marginalizados, especialmente daquele que, historicamente, foram compelidos a viver na periferia da sociedade” (BRASIL, 2009, p. 53).

Quanto a política de ação afirmativa e o critério para ingresso no ensino superior, o relator destaca que a Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade de acesso, o pluralismo de ideias e a gestão democrática como princípios norteadores do ensino brasileiro ao mesmo tempo em que acolhe a meritocracia como parâmetro para o ingresso ao ensino superior. Mas explica que o mérito dos concorrentes em situação de desvantagem, por condições sociais desiguais, não pode ser medido sob uma ótica puramente linear, sob pena de perpetuar as desigualdades.

Por outro lado, a metodologia para ingresso no ensino superior pode considerar “[...] critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição” (BRASIL, 2009, p. 63).

No tocante ao papel integrador da universidade, destaca a importância de se construir um espaço que possibilite a inclusão, ganhando destaque não apenas o ingresso ao ensino superior por meio das cotas, mas a oportunidade de conviver com o diferente, com o outro. Isso porque considera a universidade “[...] o espaço ideal para a desmistificação dos preconceitos sociais com relação ao outro e, [...], para a construção de uma consciência coletiva plural e culturalmente heterogênea, aliás, consentânea com o mundo globalizado em que vivemos” (BRASIL, 2009, p. 77).

Quanto ao estabelecimento de reserva de vagas ou de cotas o Ministro esclarece que a própria Constituição Federal de 1988 já previu a reserva de vagas em seu texto ao tratar da reserva de percentual de vagas dos cargos e empregos públicos para portadores de deficiência⁴¹ e que, portanto, não haveria dúvida “[...] quanto à constitucionalidade da política de reserva de vagas ou do estabelecimento de cotas nas universidades públicas, visto que a medida encontra amparo no próprio Texto Magno” (BRASIL, 2009, 86).

Contudo, apesar de concluir seu voto pela constitucionalidade da política de cotas, o Ministro destaca que essa possui caráter transitório,

⁴¹ Art. 37, VIII, CF/88.

Na medida em que essas distorções históricas forem corrigidas e a representação dos negros e demais excluídos nas esferas públicas e privadas de poder atenda ao que se contém no princípio constitucional da isonomia, não haverá mais qualquer razão para a subsistência dos programas de reserva de vagas nas universidades públicas, pois o seu objetivo já terá sido alcançado (BRASIL, 2009, p. 89).

Isto posto, por unanimidade dos votos pelo indeferimento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade das cotas nas universidades públicas e proferiu a seguinte decisão:

ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ATOS QUE INSTITUÍRAM SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS COM BASE EM CRITÉRIO ÉTNICO-RACIAL (COTAS) NO PROCESSO DE SELEÇÃO PARA INGRESSO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR. ALEGADA OFENSA AOS ARTS. 1º, *CAPUT*, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, *CAPUT*, 205, 206, *CAPUT*, I, 207, *CAPUT*, E 208, V, TODOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. AÇÃO JULGADA IMPROCEDENTE.

I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no *caput* do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

II – O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade.

III – Esta Corte, em diversos precedentes, assentou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa.

IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro.

V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição.

VI - Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes.

VII – No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver

condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação – é escusado dizer – incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos.

VIII – Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada improcedente (BRASIL, 2009, p. 2-3).

A decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal ocorreu na vigência da Lei nº 12.711⁴², de 29 de agosto de 2012, a chamada Lei de Cotas.

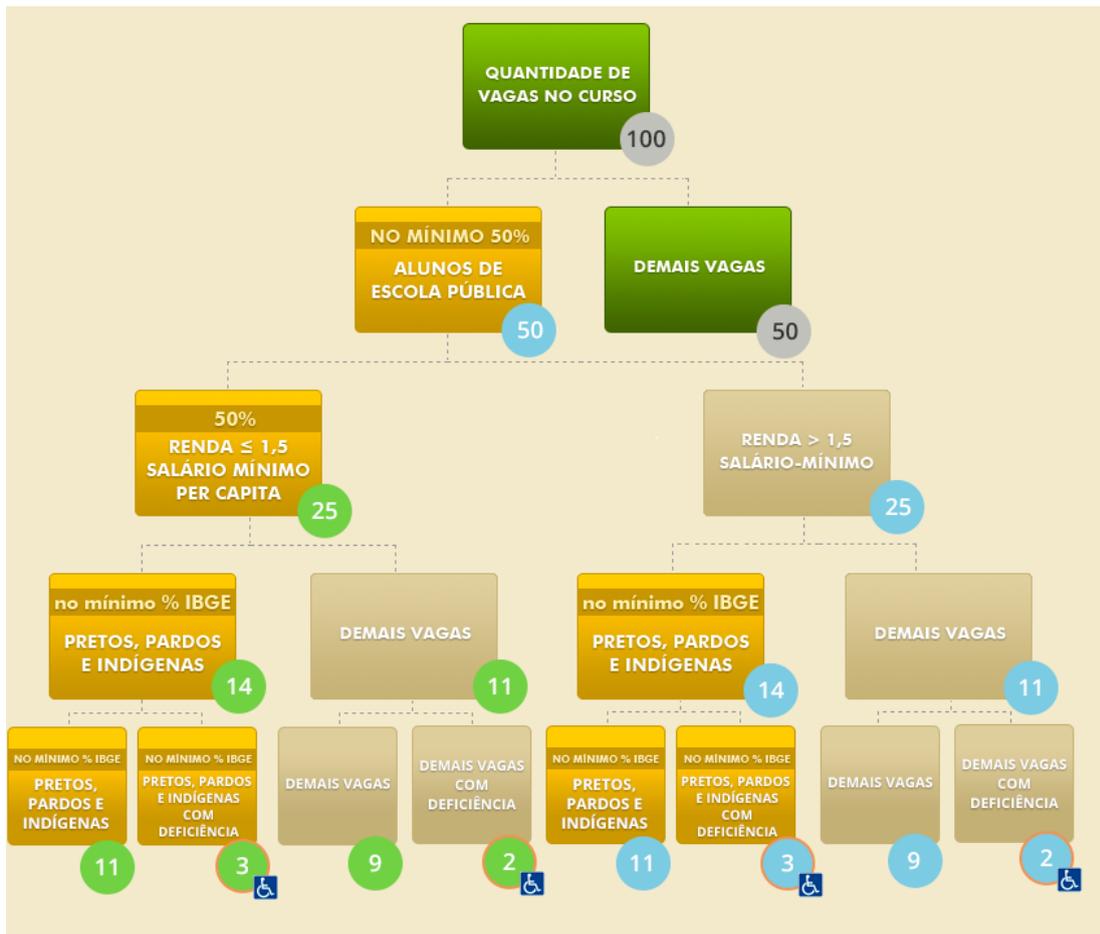
A Lei de Cotas tornou obrigatória a reserva de 50% das vagas ofertadas nos cursos de graduação nas instituições federais de educação vinculadas ao Ministério da Educação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A reserva de vagas será preenchida por curso e turno pelos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência⁴³.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), as vagas a serem preenchidas de acordo com a lei de cotas seriam exemplificativamente assim distribuídas, tomando por referência um curso que ofereça a quantidade de 100 (cem vagas):

⁴² Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

⁴³ Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Figura 1: Cálculo do número de vagas reservadas na aplicação da Lei de Cotas



Fonte: Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Conforme explica David (2019, p. 52), “[...] algumas universidades implementaram as cotas de forma voluntária nos seus processos seletivos a partir de meados dos anos 2000, e as federais compulsoriamente com a promulgação da Lei Federal nº 12.711 de 2012” e complementarmente esclarece que algumas instituições federais de ensino “[...] já havia praticado alguma política de acesso devido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴⁴ implementado em 2007, que condicionava sua pactuação a adoção de tais medidas (DAVID, 2019, p. 51-52).

De acordo com Czerniaski (2014, p. 60) “[...] a política de cotas pode ser considerada um momento de ruptura na evolução do Estado Moderno, em que começam a ser ouvidos os clamores dos movimentos sociais, que almejam mudanças neste cenário...”, que até então vinha se mostrando excludente.

⁴⁴ O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visando a expansão do ensino superior buscando ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, prevendo dentre outras ações o aumento de vagas, ampliação e abertura de cursos noturno, aumento do número de alunos por professor e o combate à evasão (BRASIL, 2007).

Vencida a batalha política pela implantação das cotas educacionais no Brasil, especialmente com a promulgação da chamada lei de cotas, vemos como a demanda indígena passa a ser atendida por região no Brasil.

2.4 DEMANDAS INDÍGENAS E AS POLÍTICAS DE COTAS EM DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS

As demandas indígenas entraram na agenda governamental a partir da década de 90 e a presença de universitários indígenas ocorreu a partir de duas prerrogativas: a necessidade de melhorar a formação de professores indígenas para o desempenho de funções na educação básica indígena e a formação de quadros qualificados para a interlocução e intervenção nas políticas públicas voltadas aos indígenas.

Em relação a primeira demanda, no ano de 2005, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e as Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que consiste numa atividade do Governo Federal para fomentar a educação superior para indígenas. A atividade consiste na “[...] implantação de licenciaturas indígenas voltadas ao cumprimento da legislação vigente, que preconiza o direito desses professores receberem formação diferenciada” (ROCHA, 2013, p. 38).

Contudo, o PROLIND não se constitui em uma ação afirmativa, isso porque a sua implementação e desenvolvimento decorrem de um dever legal imposto ao Estado e ele possui caráter permanente. Da mesma forma, ele não se confunde com um curso superior regular, pois “[...] os alunos das Licenciaturas Interculturais já trabalham como professores em suas Terras Indígenas e só frequentam a universidade durante o período de recesso escolar, em um tipo de “formação em serviço” (ANGNES, 2010, p. 103).

Apesar disso, “Mais de sete mil professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 15 anos” (LUCIANO; AMARAL, 2021, p. 17).

A segunda demanda está relacionada a oferta de ensino regular, sendo que nesse caso “[...] o aluno ingressa nas universidades para se preparar em cursos regulares para o enfrentamento de questões de interesses desses povos junto a fóruns não-indígenas de definição de políticas, nas mais diversas áreas” (ROCHA, 2013, p. 38).

Analisando o período de 2000 a 2010 apresentado na tabela 1, é possível verificar que houve um crescimento da população autodeclarada indígena, o que vem ao encontro da necessidade de discussão para implantação e/ou criação de políticas públicas para esse público, especialmente as voltadas para o ensino superior.

Tabela 1– Taxa média geométrica de crescimento anual da população autodeclarada indígena no período 2000/2010, por situação de domicílio, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – BRASIL

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual, por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Brasil	1,1	(-) 1,9	3,7
Norte	3,7	2,9	3,9
Rondônia	1,2	(-) 3,7	3,5
Acre	7,1	9,0	6,8
Amazonas	4,1	6,2	3,6
Roraima	5,8	3,5	6,4
Pará	0,4	(-) 1,6	1,2
Amapá	4,1	0,8	5,0
Tocantins	2,2	(-) 4,4	4,4
Nordeste	2,0	0,0	4,7
Maranhão	2,5	(-) 1,5	3,8
Piauí	1,0	2,7	(-) 3,8
Ceará	4,7	4,3	5,6
Rio Grande do Norte	(-) 2,0	(-) 3,1	5,1
Paraíba	6,6	5,8	7,5
Pernambuco	4,4	0,9	9,5
Alagoas	4,8	4,0	5,4
Sergipe	(-) 2,5	(-) 1,8	(-) 5,7
Bahia	(-) 1,3	(-) 2,4	1,1
Sudeste	(-) 4,9	(-) 5,6	(-) 0,9
Minas Gerais	(-) 4,4	(-) 6,2	0,3
Espírito Santo	(-) 3,2	(-) 4,1	(-) 1,1
Rio de Janeiro	(-) 7,8	(-) 7,9	(-) 6,8
São Paulo	(-) 4,1	(-) 4,3	(-) 2,4
Sul	(-) 1,2	(-) 4,2	2,3
Paraná	(-) 1,9	(-) 4,6	1,7
Santa Catarina	1,0	(-) 6	2,7
Rio Grande do Sul	(-) 1,6	(-) 5,4	2,7
Centro-Oeste	2,3	(-) 1,1	3,8
Mato Grosso do Sul	3,1	2,2	3,4
Mato Grosso	3,8	(-) 2,3	5,3
Goiás	(-) 4,9	(-) 4,3	(-) 10,9
Distrito Federal	(-) 1,5	(-) 1,5	(-) 3,7

Fonte:

IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Ao analisar a tabela, especialmente a região Sul do país, percebe-se que há um crescimento da população indígena na área rural e esse crescimento ganha especial relevância ao pensarmos nos desafios para a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior⁴⁵, tais como o deslocamento de seus locais de moradia até as instituições de ensino superior, o custo e o tempo necessários para isso. Portanto, o período que antecedeu a criação da lei de cotas no âmbito federal já demonstrava não apenas a necessidade de uma política específica para a população indígena adentrar as universidades públicas e a necessidade de criar mecanismos para a permanência desses alunos no ensino superior.

O acesso da população indígena no ensino superior ainda é algo que tem se mostrado bastante tímido quando comparado com os demais grupos, mesmo com a implantação das

⁴⁵ Não se pretende aqui afirmar que o crescimento demográfico apresentado gera de imediata uma demanda para o ensino superior, mas que a demanda passa inicialmente a acontecer nos ensinos iniciais, posteriormente ao ensino médio e pôr fim ao ensino superior.

políticas de cotas, conforme é possível observar na tabela 2:

Tabela 2 - Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil			8.603.824	3.658.644	613.199	2.668.920	147.991	56.257	14.355	1.444.458
	Pública		2.080.146	840.115	197.117	685.860	39.276	15.837	11.253	290.688
		Federal	1.335.254	514.387	134.891	500.258	19.003	11.992	7.495	147.228
		Estadual	656.585	276.691	58.306	168.962	19.354	3.500	3.685	126.087
		Municipal	88.307	49.037	3.920	16.640	919	345	73	17.373
	Privada		6.523.678	2.818.529	416.082	1.983.060	108.715	40.420	3.102	1.153.770

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Apesar do Censo Demográfico de 2010 mostrar um crescimento da população autodeclarada indígena, o Censo da Educação Superior de 2019 mostra que essa população, em sua grande maioria, alcança uma vaga no ensino superior em instituições privadas de ensino. Isso pode ser em decorrência de vários fatores, dentre eles a proximidade com o local de moradia o que pode representar uma maior facilidade de acesso, a não aprovação em processos vestibulares para ingresso nas instituições de ensino público, dentre outros.

Segundo Luciano e Amaral (2021, p. 18) “Entre 2010 e 2018, houve uma significativa evolução das matrículas dos indígenas nas universidades públicas (300%) e privadas (500%)”, o que se evidencia no quadro abaixo:

Quadro 1– Evolução das matrículas indígenas

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
7.254	8.472	8.958	12.043	19.183	28.632	44.380	56.750	57.706

Fonte: Censo Educação Superior – MEC/INEP (BRASIL, 2018b)

Para que seja possível visualizar a distribuição do panorama nacional das cotas de vagas para a população indígena na educação superior de graduação, passaremos a apresentar a realidade da Região Sul do Brasil.

Essa região possui uma população autodeclarada indígena, segundo dados do Censo

Demográfico de 2010, no total de **74.945** pessoas (BRASIL, 2010) e no ano letivo de 2019 estavam matriculados no ensino superior um total de **3.621** estudantes indígenas, conforme nos mostra a tabela 3, ou seja, **0,20%** do total da população autodeclarada indígena conseguiu ingressar no ensino superior de graduação.

Tabela 3- Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, na Região Sul do Brasil/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
		Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Sul		1.461.248	1.031.350	53.545	169.656	17.970	3.621	609	184.497
	Pública	323.259	228.108	17.546	45.035	5.109	1.540	70	25.851
	Federal	221.366	155.950	13.377	30.432	2.790	1.233	27	17.557
	Estadual	90.873	63.021	3.880	13.754	2.250	234	19	7.715
	Municipal	11.020	9.137	289	849	69	73	24	579
	Privada	1.137.989	803.242	35.999	124.621	12.861	2.081	539	158.646

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

A partir dos dados apresentados na tabela 3 percebe-se que a Região Sul é a que possui a maior proporcionalidade entre as matrículas de alunos indígenas e não indígenas⁴⁶, sendo que para cada estudante indígena matriculado tem-se aproximadamente 402 outros alunos não indígenas matriculados no ensino superior. Ademais, os dados demonstram que apesar das matrículas estarem concentradas na iniciativa privada, a proporcionalidade entre as matrículas de alunos indígenas e não indígenas é menor no ensino superior público (208 para 545 no ensino privado), refletindo a importância da existência de políticas de cotas que ofereçam vagas suplementares e programas de permanência para estudantes indígenas, como veremos a seguir.

Essa região é composta pelos Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

O Estado de Santa Catarina, com um total de 16.041 pessoas autodeclaradas indígenas (BRASIL, 2010), teve no ano de 2019, segundo dados do Censo da Educação Superior 2019, **1.140** estudantes indígenas matriculados no ensino superior, o que representa **0,14%** do total da sua população autodeclarada indígena.

⁴⁶ A maior proporcionalidade de matrículas de alunos indígenas e não indígenas na Região Sul pode se dar em razão de possuir essa região a maior concentração de instituições de ensino superior.

Tabela 4 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de Santa Catarina e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Santa Catarina	385.950	282.156	12.529	38.757	4.220	1.140	264	46.884
Pública	64.943	51.757	3.174	6.989	662	345	26	1.990
Federal	42.944	33.815	2.233	5.478	499	265	6	648
Estadual	12.418	9.892	669	786	100	8	-	963
Municipal	9.581	8.050	272	725	63	72	20	379
Privada	321.007	230.399	9.355	31.768	3.558	795	238	44.894

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

A tabela 4 reflete a importância da existência de uma política de cotas específica, com oferta de vagas suplementares e cursos específicos para a população indígena, isso porque ao analisarmos os dados apresentados, verificamos que a proporcionalidade entre alunos indígenas e não indígenas matriculados no ensino superior é de 337, enquanto no ensino público a proporcionalidade é de 161 matrículas para cada estudante indígena matriculado em instituição de ensino federal e de 1.551 matrículas para cada estudante indígena matriculado em instituição de ensino estadual. A diferença exorbitante de proporcionalidade entre as matrículas em instituição pública federal e estadual pode ser atribuída a existência de uma política de cotas específica na instituição federal, ofertando vagas suplementares e cursos de graduação específicos para a população indígena, conforme veremos a seguir.

O Estado dispõe de apenas uma instituição estadual de ensino superior, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que oferece 25% (vinte e cinco por cento) das suas vagas para preenchimento por meio do Sisu e possui o Programa de Ações Afirmativas⁴⁷ aprovado pelo Conselho Universitário e instituído desde o ano de 2011. O programa foi alterado pela Resolução nº 017/2011 e passou a destinar-se para candidatos que pertençam aos povos indígenas (art. 1º, III), contudo, ao tratar do percentual de reserva de vagas limitou-se a destiná-la apenas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas e gratuitas de ensino e candidatos negros⁴⁸.

No âmbito federal o Estado conta com a Universidade Federal de Santa Catarina, que

⁴⁷ Aprovado pela Resolução nº 033/2010 – CONSUNI.

⁴⁸ Art. 6º Para o sistema de cotas será destinado 30% (trinta por cento) das vagas do vestibular, em cada curso, que serão distribuídas da seguinte forma: I – 20% (vinte por cento) para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas e gratuitas de ensino; (redação dada pela Resolução nº 44/2014-CONSUNI) II – 10% (dez por cento) para candidatos negros, entendidos como pessoas que possuem fenótipos que os caracterizam na sociedade como pertencentes ao grupo racial negro (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2011).

possui um programa de ação afirmativa e tem como formas de ingresso: “Vagas suplementares limitadas, vagas Sisu/vestibular e licenciatura intercultural com vestibular específico para os povos Guarani, Kaingang e Xokleng Lakãno” (UNILA, 2019, p. 22-23). E, a Universidade Federal da Fronteira Sul, com *campus* nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que possui o Programa de acesso e permanência dos povos indígenas (PIN), ofertando duas vagas suplementares por curso de graduação e pós-graduação, por meio de vestibular específico (UNILA, 2019, p. 24).

O Estado do Rio Grande do Sul, com 32.989 pessoas autodeclaradas indígenas (BRASIL, 2010), teve no ano de 2019, segundo dados do Censo da Educação Superior 2019 mostrados na tabela 5, **1.334** estudantes indígenas matriculados no ensino superior, o que representa **0,24%** do total da sua população autodeclarada indígena.

Tabela 5 – Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do Rio Grande do Sul e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Rio Grande do Sul			518.224	383.619	23.762	41.995	2.691	1.334	89	64.734
	Pública		112.502	80.143	7.627	12.891	443	661	20	10.717
		Federal	108.478	78.287	7.491	12.670	432	661	20	8.917
		Estadual	4.024	1.856	136	221	11	-	-	1.800
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		405.722	303.476	16.135	29.104	2.248	673	69	54.017

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

A Tabela 5 demonstra que para o ano de 2019 não havia nenhum indígena matriculado no ensino superior estadual. Entretanto, para cada estudante indígena matriculado no ensino superior tem-se outros 387 alunos não indígenas matriculados, sendo essa proporcionalidade menor no ensino superior público (169) se comparado com as matrículas na iniciativa privada (601).

Esse Estado promulgou no ano de 2001 a Lei nº 11.646, assegurando 50% das vagas ofertadas nos cursos regulares de graduação para candidatos que comprovem condição de hipossuficiência econômica. A legislação foi alterada no ano de 2014, pela Lei nº 14.631, que previu o preenchimento dessas vagas por “[...] negros e indígenas, em proporção no mínimo igual à população de negros e indígenas da população do Estado, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Em que pese a legislação estadual vigente, a Universidade Estadual do Rio Grande do

Sul passou a ofertar integralmente suas vagas pelo Sisu.

No âmbito federal, o Estado conta com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, a Universidade Federal de Santa Maria e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul e em todos ocorre a aplicação da lei federal de cotas. Já na Universidade Federal de Pelotas foram criadas dez vagas especiais para estudantes provenientes de comunidades indígenas.

O Estado do Paraná por sua vez, com 25.915 pessoas autodeclaradas indígenas (BRASIL, 2010), teve no ano de 2019, segundo dados do Censo da Educação Superior 2019 mostrados na tabela 6, **1.147** estudantes indígenas matriculados no ensino superior, o que representa **0,22%** do total da sua população autodeclarada indígena.

Tabela 6 – Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do Paraná e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Paraná	557.074	365.575	17.254	88.904	11.059	1.147	256	72.879
Pública	145.814	96.208	6.745	25.155	4.004	534	24	13.144
Federal	69.944	43.848	3.653	12.284	1.859	307	1	7.992
Estadual	74.431	51.273	3.075	12.747	2.139	226	19	4.952
Municipal	1.439	1.087	17	124	6	1	4	200
Privada	411.260	269.367	10.509	63.749	7.055	613	232	59.735

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

A Tabela 6 mostra que para cada estudante indígena matriculado no ensino superior tem-se outros 484 outros alunos não indígenas matriculados. Essa proporção mostra-se menor quando comparado o ensino superior público (272) e o privado (669).

O Estado possui 07 (sete) instituições estaduais de Ensino⁴⁹ e no ano de 2001 promulgou a Lei 13.134 que previu a reserva de três vagas por instituição de ensino para a população indígena. Posteriormente, no ano de 2006, com a promulgação da Lei 14.995, o quantitativo de vagas foi ampliado para seis em cada instituição de ensino, a serem disputadas por candidatos pertencentes às etnias indígenas residentes ou que residiram nas terras indígenas localizadas nos limites do território do Estado do Paraná. Cabe destacar que com a participação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no vestibular específico os candidatos indígenas de

⁴⁹ Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade do Oeste do Paraná, Universidade Estadual do Norte do Paraná e Universidade Estadual do Paraná.

todo Brasil podem participar da seleção, mas apenas para concorrer as vagas ofertadas pela UFPR.

Ainda, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) oferta um curso de licenciatura em pedagogia⁵⁰, na modalidade presencial e em regime de alternância, com 60 (sessenta) vagas destinadas exclusivamente para candidatos indígenas que integrem comunidades indígenas no Estado do Paraná. O curso realiza suas atividades na Escola de Campo Rio das Cobras, no Município de Nova Laranjeiras, localidade onde se encontra a terra indígena Rio das Cobras, e possui atividade itinerante no Estado.

No âmbito federal, a UFPR possui o Núcleo Universitário de Educação Indígena e oferta 10 (dez) vagas suplementares, sendo que o ingresso ocorre por meio do vestibular específico em conjunto com as universidades estaduais (UNILA, 2019, p. 24).

Além da UFPR, o Estado conta com o Instituto Federal do Paraná, cuja forma de ingresso se dá pelo Sisu, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul. A UNILA realiza o processo de seleção para ingresso de indígenas, que destina vagas específicas em todos os cursos para candidatos que pertençam a povos indígenas localizados não apenas no Brasil, mas também na Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai. A Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul, além de ter o ingresso pelo Sisu, possui o processo seletivo especial para o curso interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura; interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura; e, interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura que além de atender a Lei de Cotas também reservam vagas a candidatos indígenas.

Ao analisarmos os dados apresentados nas tabelas 4, 5 e 6 constatamos que nessa Região, o Estado do Paraná é o que possui a menor proporcionalidade entre matrículas de estudantes indígenas e não indígenas na rede estadual de ensino. Isso se deve ao fato de que nesse estado existe a oferta de um vestibular específico para os povos indígenas, sendo essa uma política estadual inovadora, que oferta seis vagas suplementares por instituição de ensino superior, permitindo ao candidato aprovado a escolha por qualquer um dos cursos ofertados na instituição de ensino para a qual se candidatou, além de ofertar uma bolsa que auxilia na permanência desses estudantes. A política de cota social indígena do Estado do Paraná será pormenorizada no próximo capítulo.

⁵⁰ Resolução nº 25-CEPE/UNICENTRO, de 19 de dezembro de 2019.

3. ANÁLISE DO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS (AS) ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS INGRESSANTES PELO VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NA UNIOESTE

O propósito deste capítulo é compreender e analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na Unioeste.

Ressalta-se que neste momento de análise e apresentação da pesquisa, trataremos o contexto histórico do surgimento das vagas suplementares no ensino de graduação para os povos indígenas no Estado do Paraná e o processo de implantação da política estadual de cota social indígena na Unioeste, identificando os mecanismos de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas.

A partir dos dados empíricos da pesquisa de campo, abordaremos a análise e reflexão por meio de eixos categoriais que serão desdobrados em 03 (três) grandes temas analíticos a seguir: A política estadual de cota social indígena e o ingresso no ensino superior na Unioeste; a política de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas na Unioeste e conquistas e desafios na materialização da política estadual de cota social indígena na Unioeste.

Os eixos são resultados do volume de fontes primárias coletadas, fruto das entrevistas e questionários com os (as) acadêmicos (as) indígenas e representantes da Cuia local. Antes de adentrar nesta análise apresenta-se os caminhos metodológicos percorridos e a particularidade da população indígena composta pelos sujeitos da pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração teórica o recurso às fontes bibliográficas e documentais deram a sustentação para os argumentos na posterior análise.

As fontes bibliográficas pesquisadas para a investigação foram realizadas por meio dos registros disponíveis, tais como livros, artigos, periódicos, teses, dissertações, a legislação e jurisprudências dos Tribunais Superiores.

A busca pela legislação federal foi realizada no *website* do Planalto, tendo sido selecionada a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 e no *website* da Casa Civil do Estado do Paraná, tendo sido selecionadas as Leis nº 13.134/2001, 14.995/2006 e 15.759/2007 e as Resoluções da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) nº 016/2004, 029/2006, 015/2008,

179/2020 revogada pela Resolução SETI nº 117/2011 e 023/2016.

Para o levantamento bibliográfico e a seleção das referências foi realizada a busca por produção acadêmica e científica no banco de teses e dissertações da Capes, e, ao realizar um levantamento temático do objeto, na grande área em Ciências Humanas, Multidisciplinar e Ciências Sociais Aplicadas foram obtidos 72 dissertações e 24 teses de doutorado, sendo das seguintes áreas: Direito (28 produções), Educação (66 produções), Ensino (11 produções) e Estado e Governo (01 produção) e nos repositórios das próprias universidades paranaenses foi possível verificar que o estudo sobre o tema concentra-se quase que na sua totalidade sob o aspecto didático-pedagógico na educação básica e em discussões sobre a demarcação de terras.

Os dados e fontes teóricas para a realização da pesquisa foram obtidos por meio de teses e dissertações elaboradas nas universidades públicas paranaenses e na Universidade Federal do Paraná, sendo que a busca nos repositórios das universidades públicas paranaenses teve como resultado:

- a) Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste): 03 (três) dissertações no Mestrado de Desenvolvimento Regional e Sustentável;
- b) Na Universidade Estadual de Maringá (UEM): 03 (três) dissertações no Mestrado em Letras e 01 (uma) dissertação no Mestrado em Políticas Públicas;
- c) Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP): 05 (cinco) dissertações no Mestrado em Ciências Jurídicas;
- d) Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): 01 (uma) dissertação no Mestrado de Educação;
- e) Na Universidade Federal do Paraná (UFPR): 01 (uma) dissertação no Mestrado em Psicologia, 02 (duas) dissertações no Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável, 01 (uma) dissertação no Mestrado em Direito, 01 (uma) dissertação no Mestrado em Educação, 01 (uma) dissertação no Mestrado em Antropologia Social, 01 (uma) tese no Doutorado em Educação; e,
- f) Na Universidade Estadual de Londrina (UEL): 02 (duas) dissertações no Mestrado em Educação.

Para além das fontes acima mencionadas foi realizada a busca de artigos junto aos periódicos da Capes, tendo sido selecionados especificamente 06 (seis) artigos.

Quanto as fontes documentais utilizou-se dados do Censo Demográfico de 2010, dados do Censo da Educação Superior 2019 e documentos institucionais obtidos junto a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste, tais como as informações constantes no Sistema de Gestão Acadêmica – *Academus* o qual gerencia desde o ingresso de acadêmicos (as) em cursos de graduação até a sua desvinculação da universidade, a partir dos seguintes indicadores: número acadêmicos (as) matriculados no ano letivo de 2020/2 e que tiveram o ingresso por meio do

vestibular dos povos indígenas e o número de acadêmicos (as) concluintes desde a implantação da política de cota social de vagas suplementares para os povos indígenas na Unioeste até o ano de 2020/2.

Para que se possa analisar a relevância da cota social de suplementação de vagas para os povos indígenas no Paraná na Unioeste, primeiramente se fez necessário compreender a política de educação superior no Brasil, em especial a educação superior para os povos indígenas, para a partir daí compreender a construção da política de ações afirmativas dos/para os povos indígenas no contexto brasileiro e poder analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas nos cursos de graduação da Unioeste.

Quanto a natureza da pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória, pois buscou descrever, compreender e interpretar fatos, seus aspectos dinâmicos e tendências de maneira mais ampla, buscando conceber a totalidade do fenômeno de acordo com os seus aspectos específicos, fazendo a interpretação complementada com informações quantitativas.

Dentro da abordagem qualitativa, a investigação recaiu na Pesquisa de Campo, utilizando-se para isso de informações empíricas. Essa consiste na busca pelo entendimento do objeto da pesquisa a partir da sua realidade, que por meio de recursos metodológicos permitiu desvelar os fatos.

Ainda, no que se refere à pesquisa de campo, a mesma limitou o seu recorte espacial a Unioeste e o recorte temporal a 2020/2 com os (as) acadêmicos (as) matriculados no ano letivo de 2020/2 e que ingressaram por meio do vestibular dos povos indígenas. A escolha desse recorte temporal considerou o ano letivo ofertado na Unioeste, no qual a matrícula dos (as) acadêmicos passou a ser obrigatória e excluiu o ano letivo de 2021 em virtude do atraso no calendário acadêmico causado pela pandemia da COVID-19. Mostra-se relevante mencionar que na Unioeste, devido ao período pandêmico e como forma de cumprimento das medidas sanitárias, foi implantado no ano letivo de 2020 o calendário especial e emergencial no qual as aulas foram ofertadas de maneira remota e síncronas, tendo sido oportunizado aos (as) acadêmicos (as) a opção por essa modalidade de aulas, ou seja, a matrícula não foi obrigatória. Houve uma nova oferta desse ano letivo de 2020 (II período especial e emergencial) no ano civil de 2021, a qual ocorreu na forma obrigatória a todos e com aulas remotas síncronas.

A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionário, contendo questões abertas e fechadas, como entrevista. A escolha destes recursos metodológicos objetivou reunir informações para verificar a implantação da política pública de suplementação de vagas na Unioeste enquanto um processo em desenvolvimento, que busca assegurar a permanência à educação superior nos moldes preconizados pela Constituição Federal de 1988,

proporcionando igualdade de acesso e condições de permanência.

Do universo de 29 (vinte e nove) acadêmicos matriculados para o ano letivo de 2020/2, 02 (dois) concluíram seus cursos de graduação (medicina Cascavel e pedagogia Foz do Iguaçu), 03 (três) não realizaram matrícula (01 de Marechal Cândido Rondon e 02 de Cascavel) e 02 (dois) não ingressaram pelo vestibular tradicional (apesar de terem adquirido judicialmente o direito a bolsa auxílio permanência). Sendo assim, o total de acadêmicos (as) matriculados (as) no ano letivo de 2020/2, que ingressaram pelo vestibular para os povos indígenas passou a ser de 22 (vinte e dois). Desse universo de 22 (vinte e dois) acadêmicos (as), tem-se a seguinte caracterização:

Tabela 7 – Perfil dos acadêmicos indígenas

Campus	Matriculados	Sexo		Localidade	
		Feminino	Masculino	Aldeado	Área Urbana
Foz do Iguaçu	04	01	03	04	0
Cascavel	11 ⁵¹	09	02	05	06
Marechal C. Rondon	02 ⁵²	02	02	04	---
Francisco Beltrão	05 ⁵³	04	01	03	02

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Para possibilitar a análise do objeto de estudo e considerando a pandemia da COVID-19 que impôs medidas de isolamento social, à disponibilidade de tempo da pesquisadora e o prazo para integralização do programa, realizou-se a aplicação de questionários e entrevistas de forma remota.

O questionário foi aplicado aos (as) acadêmicos (as) regularmente matriculados no ano letivo de 2020/2 e não selecionados para a entrevista, por meio da ferramenta do *google forms*, tendo sido enviado por meio eletrônico para otimizar o tempo disponível. Os endereços de e-mail foram obtidos junto a Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste. O contato com os (as) acadêmicos (as) foi realizado por meio do aplicativo *WhatsApp*, sendo que os contatos telefônicos foram obtidos com a Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste.

Os questionários tiveram a finalidade de “[...] trazer as informações dos sujeitos pesquisados, a partir de suas opiniões sobre o assunto, razão pela qual as questões deverão ser

⁵¹ 01 matrícula por reocupação (A Unioeste considera como reocupação de vaga quando o indígena já é acadêmico, mas faz outro vestibular para mudar de curso), 01 por transferência (A transferência é de aluno que entrou pelo vestibular indígena em outra IES Paranaense).

⁵² 01 reocupação.

⁵³ 01 reocupação.

objetivas permitindo respostas objetivas, evitando dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas” (SEVERINO, 2007, p. 126).

No que se refere à seleção dos sujeitos da pesquisa para a entrevista, definiu-se alguns critérios, sendo: a) Ingresso pelo vestibular dos povos indígenas; b) Ingresso a mais tempo na universidade; c) Por campus, onde tem matrícula de acadêmicos (as) aldeados (as) e em área urbana foram selecionados 01 (um) de cada localidade; d) Quando possível, com diferentes etnias e/ou terras indígenas.

Tendo por base os critérios de escolha, os sujeitos que fizeram parte da entrevista foram assim definidos:

a) Campus de Foz do Iguaçu: 01 (uma) acadêmica, avá guarani, aldeada, ingressante em 2014 no curso de administração;

b) Campus de Cascavel: 02 (dois) acadêmicos (as), avá guarani, sendo um aldeado e um em área urbana, com ingressos em 2015 e 2017, nos cursos de ciências biológicas e medicina, respectivamente;

c) Campus de Marechal Cândido Rondon: 01 (um) acadêmico, avá guarani, aldeado, com ingresso em 2019 no curso de administração;

d) Campus de Francisco Beltrão: 02 (duas) acadêmicas, Kaingang, sendo um aldeado e um em área urbana, com ingressos em 2018, nos cursos de medicina e geografia, respectivamente.

Assim, obedecendo os critérios estipulados foram definidos: 06 (seis) acadêmicos (as) indígenas para a entrevista agendada na forma remota e 16 (dezesesseis) acadêmicos (as) para responderem o questionário.

Do universo de 16 (dezesesseis) acadêmicos (as) selecionados para responderem o questionário, apenas 06 (seis) responderam e destes apenas 04 (quatro) enviaram a devolutiva das questões com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apesar da pesquisadora ter reiterado o contato pelo aplicativo *WhatsApp* informando da importância do envio do documento e concedendo novo prazo para envio, os (as) acadêmicos (as) não o fizeram, razão pela qual esses questionários foram descartados (infelizmente).

O (a) acadêmico (a) selecionado (a) para a entrevista matriculado e cursando graduação no campus de Marechal Cândido Rondon não respondeu ao contato realizado por e-mail e pelo aplicativo *WhatsApp* e segundo informações obtidas junto a Pró-Reitoria de Graduação, por intermédio da Divisão de Ensino, o contato com esse (a) acadêmico (a) é bastante difícil. Em virtude dessa informação, foi selecionado um segundo acadêmico (a) para realizar a entrevista e em contato pelo aplicativo *WhatsApp* foi informado que o cacique da

aldeia a qual pertence não permite a concessão de entrevista. Portanto, não foi possível entrevistar nenhum (a) acadêmico (a) indígena com matrícula no *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Em relação ao *campus* de Francisco Beltrão, foi possível realizar a entrevista com apenas um (a) dos dois acadêmicos (as) selecionados, sendo que um deles recusou o convite para entrevista justificando que em decorrência do término do ano letivo e outros compromissos anteriormente assumidos, não teria disponibilidade de tempo para atender a pesquisadora.

Situação semelhante ocorreu com os (as) acadêmicos (as) selecionados para a entrevista no *campus* de Cascavel, tendo sido realizada apenas com um deles, sendo que o outro acadêmico (a) não respondeu a nenhuma das tentativas de contato para agendamento da entrevista realizadas por e-mail e *WhatsApp*. Desta forma, o total de acadêmicos (as) indígenas participantes desta pesquisa totalizaram em 07 (sete).

Para a realização da entrevista com os (as) acadêmicos (as) foi agendado data e horário individual para cada um deles, definido de forma consensual e a mesma se realizou de forma remota, utilizando-se para tanto do aplicativo *Teams*, sendo esse o mesmo utilizado para as aulas remotas na Unioeste e tendo os (as) acadêmicos (as) certa familiaridade com o aplicativo.

Em relação aos membros da Cuia, a representatividade da Unioeste se dá com a participação de 03 (três) membros indicados para compor a Cuia Estadual, contudo, apenas 02 (dois) foram entrevistados. A escolha dos membros levou em consideração o tempo de participação na Cuia, sendo que o terceiro membro iniciou a sua participação no mês de agosto de 2021, em virtude da desvinculação institucional de seu antecessor. Assim, tendo a participação do terceiro membro iniciado no mês de agosto e o agendamento para a entrevista sido realizado no mês de setembro, acredita-se que haveria pouca contribuição para a pesquisa.

Para a entrevista com os membros representantes da Cuia foi agendado data e horário conjunto, definido de forma consensual e a mesma se realizou de forma remota, utilizando-se para tanto do aplicativo *Teams*.

Ainda, quanto aos sujeitos da pesquisa e no intuito de preservar o seu anonimato estes foram identificados por letras e números. Para os (as) acadêmicos (as) indígenas foram utilizados letras e números em todas as falas, iniciando com a letra I e a numeração 1 a 7, sendo assim identificadas I1, I2 e subsequente. Desse mesmo modo foram identificados os membros da Cuia local, utilizando-se a letra C e a numeração 1 e 2, sendo C1 e C2.

Em relação ao encaminhamento dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), a pesquisadora levou em consideração a individualidade do sujeito de estudo, explanando a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, potenciais riscos e

eventuais incômodos que possam ser acarretados e informando quanto a possibilidade de desistência durante todo o período da pesquisa, para que dessa forma o sujeito pudesse se sentir seguro e confortável ao firmar o consentimento autorizando sua participação voluntária na pesquisa. O termo foi enviado juntamente com o roteiro e questões aos sujeitos, tendo a respectiva devolutiva com assinatura e de acordo com a pesquisa ora realizada.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados este foi realizado por meio da análise descritiva, expondo e explorando os dados levantados no estudo de perfis dos (as) acadêmicos (as) indígenas de maneira a possibilitar o entendimento do perfil da amostra selecionada intencionalmente. Complementarmente, foi realizada a análise de conteúdo encontrando respostas para as questões formuladas, confirmando ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses) e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 1994, p. 74).

3.2 BREVE APRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO INDÍGENA DA REGIÃO OESTE E SUDOESTE DO PARANÁ

A população indígena no Paraná segundo os dados do Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, está estimada em 25.915 pessoas.

Para a Secretaria Estadual de Educação do Paraná no estado estão localizadas 44 aldeias ou terras indígenas, sendo que destas 26 estão localizadas na região Oeste ou Sudoeste do Estado, ou seja, nas regiões de abrangência da União Oeste. Entretanto, é preciso considerar a existência de grupos dispersos em locais não demarcados.

Conforme se observa abaixo na Tabela 8, as 26 aldeias ou terras indígenas estão distribuídas em 10 (dez) municípios das regiões Oeste e Sudoeste do Estado e compreendem no total 5.378 pessoas.

Tabela 8 - Terras Indígenas na Região Oeste e Sudoeste do Paraná - 2020

Nome da aldeia ou Terra Indígena	Localização:	População indígena:
Tekoha Araguaju	Terra Roxa	143
Tekoha Nhemboete		
Tekoha Poha Renda		
Tekoha Tajy Poty		
Tekoha Ivy Porã		
Tekoha Yvyрати Porã		
Tekoha Araporã	Santa Helena	110
Tekoha Curva Guarani		
Tekoha Mokoy Joeguá		
Tekoha Pyahu		

Tekoha Vy'a Renda		
Tekoha Aty Mirim	Itaipulândia	20
Tekoha Yva Renda		
Tekoha Guarani	Guaíra	456
Tekoha Jevy		
Tekoha Karumbe'y		
Tekoha Marangatu		
Tekoha Mirim		
Tekoha Porã		
Tekoha Tatury		
Tekoha Yhovy		
Terra Indígena Añetete	Diamante D'Oeste	423
Terra Indígena Itamarã		
Terra Indígena Avá-Guarani do Oco'y	São Miguel do Iguaçu	646
Terra Indígena Mangueirinha	Mangueirinha, Chopinzinho e Coronel Vivida	1.341
Terra Indígena Rio das Cobras	Nova Laranjeiras	2.239

Fonte: Resultado da pesquisa a partir dos dados que constam na SEED (2020) e no IBGE: Censo Demográfico 2010 (Dados organizados pela autora).

Para apresentar os (as) acadêmicos (as) indígenas da Unioeste torna-se necessário indicar a etnia a qual pertencem, pois não é possível retratar a sua vinculação ao ensino superior de graduação sem considerar que pertencem a uma cultura indígena específica e que trazem para o ambiente universitário as características próprias de seu povo. Por isso, dizem que esses acadêmicos possuem um duplo pertencimento.

Nesse sentido, “[...] o reconhecimento, a assunção e a afirmação deste duplo pertencimento por eles próprios e pelas instituições universitárias podem potencializar a formação acadêmica desses sujeitos em orgânica relação com suas comunidades e grupos étnicos” (AMARAL, 2010, p. 254).

Esse duplo pertencimento mostra-se ainda mais importante na Unioeste, pois há nessa instituição acadêmicos (as) indígenas aldeados, ou seja, acadêmicos (as) que residem nas suas terras indígenas e deslocam-se diariamente para estudar, mas mantem-se na vivência de seus costumes e os não aldeados que são aqueles que não mais residem em terras indígenas.

Abaixo será descrito as 02 (duas) etnias constituídas pelos (as) acadêmicos (as) da Unioeste, sendo a Guarani e a Kaingang.

a) O povo Guarani e suas terras:

Os indígenas Guarani são do tronco linguístico Tupi-Guarani e dividem-se em três subgrupos, sendo: Mbyá, Avá Guarani ou Nhandéva e Kaiová ou Pãi-Tavyterã. Entretanto, os Guarani que estudam na Unioeste são do subgrupo Mbyá e Avá Guarani.

Segundo Niedermayer (2018, p. 87), para o povo guarani a territorialidade tem características “[...] históricas, particulares e dinâmicas, vivida, entendida e usada enquanto

parte fundamental de sua rica cultura”, isso porque a terra “[...] o lugar onde se produz toda a sua cultura, é o lugar de ser Guarani”, razão pela qual a terra tradicional ocupada chama-se Tekoha. Sendo, “A palavra tekoha, uma junção semântica do termo teko (modo de ser) com o sufixo há (causa, fim, lugar), pode ser traduzida como: o lugar de moradia das leis, dos costumes, o lugar onde se realiza o modo de ser Guarani” (PARMIGIANI, 2015, p. 147). Contudo, a noção de Tekohá não deve se limitar apenas ao espaço físico, pois “[...] permeia a relação entre o espaço geográfico, a constituição das parentelas e o sistema cosmológico Guarani, concebido como um espaço de relações sociais, culturais, políticas e religiosas” (AMARAL *apud* Pereira, 2010, p. 271).

A tradição desse povo prevê que os novos casais estabeleçam suas moradias na mesma localidade onde reside o pai da mulher, sendo que o homem irá apoiar política e economicamente seu sogro. Ademais, os homens casam-se entre 16 e 18 anos e as mulheres entre 14 e 17 anos (AMARAL *apud* Almeida e Mura (2010, p. 271), com isso, não é incomum chegarem ao ensino de graduação casados.

Ainda, a relação de parentesco com origem na família extensa é importante para o povo Guarani, sendo nessas relações exercida a economia de reciprocidade, onde “[...] o indivíduo se sobrepõe não pelo acúmulo e sim pela generosidade, uma lógica antagônica à lógica capitalista, que privilegia o acúmulo de bens privados” (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

É uma característica do povo Guarani o constante deslocamento, não se tratando de migração ou nomadismo.

Ao explicitar sobre essa característica Oliveira *apud* Meliá (2016) descreve que eles não abandonam as áreas conquistadas e habitadas, “[...] uma família, ou mesmo um grande grupo, pode deslocar-se para outras áreas, mas jamais o grupo todo, a terra colonizada nunca é abandonada completamente, sempre ficam alguns “tomando conta” (OLIVEIRA, 2016, p. 25).

Partindo dessas características gerais e considerando que acadêmicos (as) da Unioeste pertencentes a essa etnia atualmente residem na Região Oeste do Paraná, denominada pelos espanhóis de Província do Guairá, mostra-se relevante tratar dessa região.

Na região Oeste do Estado do Paraná, iniciaram a fundação das cidades e com a chegada da Companhia de Jesus da Europa teve início a catequização dos indígenas.

Com o objetivo de estender o território português sobre o espanhol os bandeirantes, no início de 1628, capturou e escravizou os Guarani, sendo que desse momento resultou “[...] uma progressiva destruição do território simbólico do povo Guarani e a inviabilidade da sua reconstrução a partir da organização do espaço missionário” (SCHALLENBERGER, 2006, p. 76).

Outro momento marca a expulsão dos Guarani de seus territórios, a guerra entre Paraguai e Brasil ocorrida entre 1864 e 1870, “[...] pois quando não eram incorporados nos exércitos, fugiam das áreas de conflito buscando proteção em lugares distantes, o que significou abandonar seus territórios com risco de perdê-los, como ocorreu posteriormente” (NIEDERMAYER, 2018, p. 89).

Não obstante isso, no século XIX ocorre a instalação de empreendimentos de exploração de erva mate e madeira que se utilizaram da mão de obra indígena, “[...] o trabalho ocorria em um regime muito próximo ao escravo, pois eram cerceadas liberdades e criado mecanismos de prender o trabalhador ao seu patrão” (DIAS *apud* RIBEIRO, GREGORY e SCHALLENBERGER, 2017, p. 30).

Nessa região ocorreu a “Marcha para Oeste”, a partir da década de 1930, que consistiu em uma política do governo Getúlio Vargas para colonização do Oeste do Brasil por migrantes brasileiros, que estabeleceu “[...] um processo sistemático de expropriação dos territórios indígenas por colonizadoras e por trabalhadores nacionais principalmente nos decênios de 1940 e 1960” (DIAS *apud* RIBEIRO, 2017, p. 31).

Ainda, houve a reprodução nessa região da ideia de “vazio demográfico”, sendo a região vista como um território desocupado ou ocupado por pessoas inadequadas para promover o desenvolvimento econômico.

[...] o Oeste do Paraná era considerado um território ameaçado por interesses estrangeiros e, ao mesmo tempo, propício para integração na economia nacional, entretanto, ainda era ocupado por indivíduos que não atendiam o perfil de interesse a um projeto de nação brasileira de pele clara e ideologia voltada ao capitalismo (DIAS, 2017, p. 32).

São consideradas marcas de expulsão do povo Guarani de seus territórios a criação do Parque Nacional do Iguaçu (ano de 1939), com a remoção de comunidades inteiras das proximidades do rio Iguaçu, e a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu (ano de 1974).

A construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu culminou no alagamento de diversas aldeias.

Os Guarani que viviam nos municípios acima de Foz do Iguaçu (sobretudo Santa Helena, Marechal Cândido Rondon, Guaíra e Terra Roxa), não foram sequer avisados sobre a realização do empreendimento e sobre as consequências que a hidroelétrica teria para eles. Ao contrário, a notícia parece ter chegado a eles por meio de boatos e dos colonos, e quando da boca de funcionários da Itaipu, sob a forma de ameaças e de injunções para que deixassem suas terras imediatamente. Além disso, como indicam os Guarani, funcionários da Itaipu estavam amparados por força repressiva militar no momento em que iam “avisar” os índios dos riscos que corriam. Como se vê,

Itaipu não realizou nenhum procedimento quanto a essas famílias Guarani; ao invés disso, perpetuou a prática do esbulho e as violências contra os índios que era costume na região (PACKER, 2013, p. 81).

Apesar da hidrelétrica negar a identidade indígena para assim contestar seus direitos, acabou por reconhecer “[...] a existência de 13 famílias compostas de 71 pessoas e em acordo com a FUNAI reservaram 251 hectares de 35 terra sobreposta a Área de Preservação Permanente (APP) do Lago de Itaipu, criando assim a Terra Indígena do Oco’y [...]” (DIAS, 2017, p. 34-35).

No período de 1982 e 1995 os indígenas que se dispersaram retornam a Terra Indígena do Oco’y e iniciam reivindicações junto a FUNAI e a Itaipu por mais terras, passando a ocupar no ano de 1995 uma área de preservação permanente da hidrelétrica e dois anos depois a Itaipu adquire uma área no município de Diamante d’Oeste, chamada de Tekoha Anhetete/Añetete.

Por fim, em 2007, é criado o Tekoha Itamarã em Diamante d’Oeste, fruto da dissidência de membros do Oco’y motivados pela falta de terras. Dessa forma passam a existir três terras indígenas regularizadas na região limdeira, Tekoha Oco’y (1982) em São Miguel do Iguaçu, Tekoha Añetete (2004) e Tekoha Itamarã (2007) em Diamante do Oeste (DIAS, 2017, p. 35).

É importante frisar que os indígenas que vivem em áreas de terras demarcadas e regularizadas encontram melhor qualidade de vida que aqueles que residem em áreas não demarcadas, isso se deve ao “[...] acesso precário ou nenhum acesso à água, energia elétrica, saneamento básico e lidam com constante discriminação por parte da sociedade envolvente” (DIAS, 2017, p. 37).

Ainda, referido autor acredita que nas áreas demarcadas a presença do Estado é maior e as políticas públicas chegam nas comunidades, sendo possível aos indígenas “[...] acessar programas disponibilizados a todos os cidadãos como Programa Nacional de Habitação Rural, uma modalidade do Minha Casa Minha Vida, voltado à infraestrutura e que não é possível de ser implementado em situações de litígio” (DIAS, 2017, p. 39).

A terra indígena Tekoha Añetete, reserva indígena legal conquistada pelas famílias que nela se estabeleceram desde abril de 1997, está localizada no Município de Diamante D’Oeste na região Oeste do Estado do Paraná. A população residente nessa terra indígena pertence ao subgrupo Nhandeva, falam a língua Guarani, com predominância do dialeto Nhandeva, traço esse de grande importância para a manutenção da cultura étnica (MENDONÇA, 2020, p. 42).

Por outro lado, na aldeia Aty Mirim localizada no Município de Itaipulândia, a

realidade se mostra diferente, pois trata-se de uma área sem demarcação, onde vivem cerca de 42 famílias Avá Guarani. A área pertence ao governo do Estado, mas a ausência de demarcação reflete na ausência de políticas públicas e ameaças de despejos.

b) O povo Kaingang e suas terras:

O povo Kaingang pertence à família linguística Jê, “[...] localizados especialmente no Norte, centro oeste do estado do Paraná e nos chamados Campos Gerais” (OLIVEIRA, 2016, p. 28), “o meio de subsistência é a agricultura, pecuária e a venda de artesanato. Falam a língua Kaingang, que denomina o próprio povo” (LAZZAROTTO, 2007, p. 38).

A língua do povo Kaingang e a escrita do seu idioma “[...] data das últimas quatro décadas, considerando que sua língua até este período era altamente depreciada e desconsiderada no processo de escolarização desenvolvido pelas reduções jesuítas e pelas escolas instituídas pelo Serviço de Proteção ao Índio” (AMARAL, 2010, p. 258-259).

Os acadêmicos da Unioeste pertencentes a etnia Kaingang moram nas terras denominadas Mangueirinha e Rio das Cobras.

A reserva indígena denominada Rio das Cobras está localizada no Município de Laranjeiras do Sul e

[...]foi criada pelo decreto de 31 de julho de 1901, do Governador do Estado do Paraná, considerando que a tribo indígena COROADOS, da qual era chefe o cacique *Jembrê*, em um número aproximado de 500 almas, se achava estabelecida na cabeceira do Rio das Cobras, do Município de Guarapuava, dedicando-se à lavoura (LAZZAROTTO, 2007, p. 29).

Após, por intermédio da FUNAI, foi declarada a posse permanente dos grupos indígenas Kaingang e Guarani nessa área e a mesma passou a denominar Área Indígena Rio das Cobras.

Quanto a terra indígena de Mangueirinha, reserva regularizada, está localizada na divisa de três municípios, sendo Chopinzinho, Coronel Vivida e Mangueirinha, na região Sudoeste do Estado do Paraná. Nessa terra indígena vivem às etnias Guarani e Kaingang, com predominância da segunda.

A posse dessa terra pela população Kaingang se deu como forma de pagamento pelo trabalho desenvolvido na construção das primeiras estradas da região e a população Guarani pelo seu remanejamento das margens do Rio Iguazu, após a construção da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago (DERLAN, 2020, p. 42).

Apresentadas as etnias indígenas e as terras indígenas nas quais residem os (as) acadêmicos (as) indígenas da Unioeste, passaremos a apresentar a seguir as características

deles.

3.2.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS (AS) ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS

No ano letivo de 2020/2, recorte temporal da pesquisa, a Unioeste contou com 22 (vinte e dois) acadêmicos (as) indígenas matriculados. Entretanto, participaram da pesquisa de campo, pelas razões expostas no procedimento metodológico, 07 (sete) acadêmicos (as), apresentando o seguinte perfil:

Tabela 9 – Perfil dos acadêmicos indígenas

Sujeito:	Etnia:	Terra Indígena:	Curso/ano:	Situação:
i1	Kaingang	Mangueirinha	Medicina/2º ano	Não aldeado
i2	Avá Guarani	Aty Mirim/Itaipulândia	Administração/4º ano	Aldeado
i3	Avá Guarani	Tekoha Añetete	Ciências Biológicas/3º ano	Aldeado
i4	Kaingang	Mangueirinha	Fisioterapia/3º ano	Aldeado
i5	Avá Guarani	Tekoha Ocoy	Pedagogia/1º ano	Aldeado
i6	Guarani Mbya	Ocoy	Enfermagem/3º ano	Aldeado
i7	Kaingang	Rio das Cobras	Medicina/2º ano	Não aldeado

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Dos (as) acadêmicos (as) da etnia Guarani que participaram da pesquisa 02 (dois) são casados, 02 (dois) ingressaram no ensino superior aos 18 anos e 02 (dois) acima dos 30 anos. Ainda, 03 (três) dos acadêmicos (as) são do sexo masculino e 01 (um) do sexo feminino e 03 (três) deles possuem filhos.

Da análise dessas informações é possível extrair que os alunos que ingressaram tardiamente ou atrasados no ensino superior, ou seja, com idade acima de 30 anos, são do sexo masculino e possuem filhos, sendo que nessa etnia o homem não apenas é responsável pela sua família como deve apoiar economicamente o seu sogro, conforme mencionado na descrição dessa etnia no item anterior, podendo significar que haja uma prioridade ao trabalho remunerado em detrimento do estudo. Essa necessidade de manter a família fica mais evidente quando verificado que um deles já exercia trabalho remunerado antes do ingresso no ensino superior e o salário obtido compunha a renda familiar e o outro começou a trabalhar assim que ingressou no ensino superior, sendo que o salário compõe a renda familiar.

Ademais, dos (as) acadêmicos (as) que ingressaram no ensino superior aos 18 anos de idade, ou seja, no tempo considerado regular, 01 (um) é do sexo masculino, solteiro e sem filhos e 01 (uma) do sexo feminino, casada e com 01 (uma) filha, ou seja, não possuem a

responsabilidade econômica pela manutenção da família.

Observem que esses acadêmicos (as) concluíram o ensino médio em escolas públicas fora da aldeia, enquanto os (as) acadêmicos (as) que ingressaram aos 18 anos no ensino superior concluíram o ensino médio nas escolas públicas das aldeias. Isso pode significar que, assim como veremos no eixo que trata do ingresso no ensino superior, os (as) acadêmicos (as) tiveram dificuldades de adaptação ao ambiente escolar e dificuldades no acompanhamento pedagógico das aulas.

Quanto aos (as) acadêmicos (as) da etnia Kaingang são apenas 03 (três) e a totalidade é do sexo feminino. O ingresso delas no ensino superior se deu na faixa etária entre 21 e 24 anos de idade, sendo 01 (uma) casada e com filho, 01 (uma) solteira e com filho e a outra solteira e sem filhos.

Ao analisar as possíveis causas do ingresso tardio ou atrasado dessas alunas, observamos que todas cursaram o ensino médio em escolas fora da aldeia. Observe que mesmo as acadêmicas que ingressaram no ensino superior aos 21 anos de idade, esse ingresso se deu na sequência do término do ensino médio, ou seja, a conclusão do ensino médio ocorreu tardiamente ou atrasada e as outras duas realizaram o vestibular indígena mais de uma vez até conseguir a aprovação.

Ao considerar que a conclusão do ensino médio em escola pública fora da aldeia pode ter contribuído para o ingresso tardio no ensino superior, não deve essa análise se limitar apenas a questão da qualidade pedagógica, haja vista que dos 05 (cinco) acadêmicos que ingressaram tardiamente no ensino superior 03 (três) obtiveram aprovação no primeiro vestibular para os povos indígenas realizado, mas deve considerar as dificuldades de adaptação e permanência nas escolas fora da aldeia.

Ainda, em relação a essas acadêmicas Kaingang temos que todas estão matriculadas e frequentando cursos na área da saúde, ofertados em turno integral, o que prejudica a inserção no mercado formal de trabalho, razão pela qual não conseguem contribuir com a renda familiar.

Quando questionados sobre a escolha do curso de graduação que estão atualmente cursando os (as) acadêmicos (as) responderam;

Para poder ajudar a educação indígena na minha comunidade e ajudar a minha família (i5).

Quando eu entrei, quando eu fiz o vestibular como cotista o primeiro curso que eu tinha pedido foi direito, só que depois eu fiz o vestibular novamente e pedi o curso de medicina porque na área indígena o curso que precisa mais de profissional que trabalhe lá dentro é da saúde. Então esse de direito eu não

teria, digamos, um retorno pra trabalhar com o meu povo e então por isso da mudança de curso (i1).

É perceptível que o vínculo estabelecido entre os (as) acadêmicos (as) e a sua comunidade indígena não se rompeu com o ingresso no ensino superior de graduação, independentemente de ser ele aldeado ou residente em área urbana, pois nos depoimentos acima denota-se a existência desse duplo pertencimento e o desejo de contribuir com a comunidade indígena após a conclusão do curso.

Isso se mostra ainda mais forte na fala do (a) acadêmico (a) i1, que relata inclusive ter mudado de curso de graduação por entender que melhor atenderia a demanda indígena trabalhando na área da saúde. Atentem-se que não se trata apenas de uma transferência de um curso para outro, mas da necessidade de se sujeitar a realização de um novo processo seletivo, uma vez que o ingresso nas vagas suplementares ocorre exclusivamente para o quantitativo anual de 06 (seis) vagas. Sendo assim, a única forma de ingresso nessas vagas é por meio de uma nova aprovação no vestibular para os povos indígenas.

Ainda, quanto ao vínculo com o povo indígena é preciso considerar que os (as) acadêmicos (as) demonstram a preocupação em atender as demandas das suas comunidades indígenas nas mais diversas áreas a fim de manter o pertencimento étnico e contribuir para a preservação da autonomia do seu povo e da sua comunidade, no que parece ser uma busca pela valorização cultural, por meio do fortalecimento e da valorização das diferentes identidades indígenas e das práticas culturais, sem perder de vista o melhoramento nos acessos aos serviços públicos.

No item seguinte será explicitado o primeiro eixo abordando a política estadual de cota social indígena e o ingresso no ensino superior na Uniãoeste.

3.3 A POLÍTICA ESTADUAL DE COTA SOCIAL INDÍGENA E O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

No ano de 2001 por meio da Lei nº 13.134 o Governo do Estado do Paraná estabeleceu a reserva de 03 (três) vagas em todos os processos de seleção para ingresso de acadêmicos (as) indígenas em curso superior em cada instituição de ensino, as quais seriam disputadas exclusivamente pelos candidatos indígenas das sociedades indígenas paranaenses. A regulamentação dessa norma ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, hoje denominada de Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Posteriormente, no ano de 2006 essa lei foi alterada pela Lei nº 14.995 que ampliou o número de vagas para 06 (seis), estabelecendo assim a cota social indígena. A oferta de 06 (seis) vagas suplementares ocorre em cada universidade pública estadual, ou seja, para além das vagas normalmente ofertadas nos cursos de graduação pelo vestibular tradicional cada instituição oferta mais 06 (seis) vagas em um processo de seleção específico, o chamado “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná”.

Buscando implantar a legislação e possibilitar a realização do vestibular específico foi criada a Comissão Universidade para os Índios – CUIA.

A Cuiá é composta por até 03 (três) membros de cada universidade pública sediada no Estado do Paraná, os quais são indicados por seus respectivos Reitores, por um período de dois anos, havendo a possibilidade de recondução.

Entretanto, pelas razões já expostas no item 3.1 que trata dos procedimentos metodológicos, participaram da pesquisa de campo apenas 02 (dois) membros, sendo que o membro *c1* participa na Cuiá estadual desde o ano de 2012 e o membro *c2* desde o ano de 2017. Quanto à vinculação desses profissionais com a Unioeste, temos:

Tabela 10 - Vínculo institucional dos membros da CUIA na Unioeste

Membro	Vínculo institucional	Área de atuação	Formação acadêmica
<i>c1</i>	Estatutário	Administrativa, lotação na Pró-Reitoria de Graduação	Tecnologia em gestão pública
<i>c2</i>	Estatutário	Docência, curso de Pedagogia	Graduado em licenciatura plena em ciências, mestrado na área de educação e doutorado em análise do discurso

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

De acordo com o previsto na Resolução Conjunta SETI 006/2007, o membro indicado

para participar da Cuiabá Estadual deve possuir experiência em educação intercultural, em ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão. Ao regulamentar a exigência com o comprometimento da política de inclusão, ela não trouxe nenhum critério de aferição para esse item, tornando-o inócuo.

Em relação aos membros indicados pela União a experiência no ensino com a população indígena advém não apenas pela prática pedagógica, isto é, apesar do membro *c1* não ter formação acadêmica na área da educação tem atuado na política de cota social na educação superior para os povos indígenas desde o seu surgimento, o que comprova a vasta experiência com a temática. Ademais, chamo a atenção para a informação de que ambos são servidores estatutários e efetivos na União, o que pode significar as suas autonomias de opinião e participação.

Ademais, é possível observar que a regulamentação da composição da Cuiabá (Resolução Conjunta SETI 006/2007) não é paritária, mas possibilita a participação de representantes de comunidades indígenas, da associação de discentes indígenas universitários, da FUNAI e demais organizações afetas à educação indígena, podendo ser convidados a participar das reuniões. Entretanto, não foi assegurado a estes representantes a sua permanência como membros efetivos da Cuiabá e tampouco o direito a voto, o que pode significar uma maior possibilidade de que o Estado sobreponha a sua vontade, inclusive a vontade política.

Observem que essa sobreposição de vontades afeta diretamente a autonomia universitária. Nesse sentido, tratamos no capítulo um a autonomia universitária e os seus desdobramentos, dentre os quais destacamos a autonomia política, pela qual a instituição poderia definir a sua política de ensino com liberdade para a crítica ao modelo vigente, o que não se mostra presente nesse caso, porque apesar da materialização da política de cota social acontecer nas instituições de ensino superior do Paraná as diretrizes da política e o financiamento para a sua viabilidade são definidos pelo Estado.

No que diz respeito a implantação da política na União, o membro da Cuiabá *c1*, que a época não era representante na Cuiabá estadual, mas que acompanhou a implantação da política relata:

Foi tranquilo, porque é uma legislação e aí é cumpra-se né, mas a gente teve resistência sim por parte de pessoas, da aceitação da política, por ser vagas a mais, principalmente os cursos chamados de elite, as vezes tem uma certa resistência mais a princípio é tranquilo, foi tranquilo (*c1*).

A fala acima vem ao encontro das abordagens apresentadas no capítulo um, ao

tratarmos da elitização do ensino superior ou da chamada universidade para poucos. Apesar da ampliação do acesso ao ensino superior para os povos indígenas a fala pode significar que o ingresso desse povo pelas cotas sociais faz com que ainda sejam vistos como sujeitos indignos das vagas alcançadas.

Nesse sentido, o (a) acadêmico (a) *i1* relatou:

Cursar medicina é um choque, tipo é puxado, é muito difícil sabe, se manter no curso de medicina, tanto pelo nível de estudo que é exigido é muito elevado, você sofre preconceito tanto por parte de alunos e também por professores. Porque tipo lá você é visto por não merecer a vaga, então é complicado. [...] o curso de medicina é bem difícil de você se adaptar ao curso, o primeiro ano é, você leva um tombo até você pegar tudo, igual eu te falei o preconceito é grande, tem tudo isso que no primeiro ano foi mais difícil assim, porque você chega lá, como eu já tinha cursado quatro ano de direito você se acostuma com os alunos deste curso né, quando você muda pro curso de medicina muda totalmente, não é a mesma personalidade dos alunos, então muda, o baque é grande, mas hoje, digamos hoje, consigo levar mais assim, me acostumei, me adaptei já com o jeito de cada um (*i1*).

Ao analisar a fala do *i1* é possível observar que apesar da implantação da política na Unioeste ter sido considerada tranquila, principalmente porque decorre de uma lei estadual, vinte anos depois ainda há relato de preconceito sofrido pelos (as) acadêmicos (as) indígenas no ambiente universitário.

Com uma análise mais crítica quanto a implantação da política na Unioeste, talvez até mesmo em razão de sua formação acadêmica, o membro da Cuia *c2* relatou:

Como eu disse eu entro em 2001 na universidade, o mesmo ano em que a política está sendo implantada e eu convivo com a política a partir de uma experiência prática de estar na pedagogia e alguns anos mais adiante eu ter a grata satisfação de orientar um dos nossos acadêmicos que era indígena e fazia pedagogia. [...] quando *c1* falou eu lembrei disso, de pessoas que infelizmente, inclusive até nem via a política com bons olhos e eu não vou aqui fazer nenhuma crítica contundente sobre isso, são percepções de cada um dos indivíduos e que minimamente a gente precisa respeitar, óbvio até onde isso não descamba também pro pré-conceito, mas porque eu falo isso? Recentemente a Rede Globo mostrou a entrevista de uma acadêmica que se formou com a gente, uma médica, hoje médica, formada e atuando e ela diz, pra você ver como isso é marcante né, ela diz que no percurso de formação dela, ela foi indagada até por um professor, colega nosso, que de repente fez a ela esse questionamento “O que você tá fazendo aqui?”, como se aquele espaço não pertencesse também aos estudantes indígenas, acho que isso é uma frase extremamente marcante pra gente ver como nós universidade estamos, vamos dizer assim, ainda distante daquele modelo que a gente acredita ser o ideal, de você receber todos esses, eu nem vou dizer da mesma forma porque daí também estaríamos comprometendo a questão material, não eles tem que ser recebido e também com as, vamos dizer assim, particularidades que são

próprias dessa comunidade né [...] (c2).

Da análise dessa fala podemos destacar dois importantes aspectos, sendo o primeiro o sucesso da política de cotas social cuja acadêmica indígena formou-se em medicina, um curso considerado elitizado e o segundo sendo o insucesso dela, materializado no preconceito sofrido no ambiente universitário.

Outro aspecto dessa fala que merece atenção é quando fala que na Unioeste a política está distante do modelo que considera ideal. Ela nos remete a análise realizada da construção da política de ações afirmativas dos/para os povos indígenas e a missão e aos objetivos da própria Unioeste, que tem muito ainda a construir e fortalecer.

Na construção da política foi analisado que dentre os objetivos a serem alcançados com ela está a inclusão dos indígenas no ensino superior de graduação materializando o direito a educação e da igualdade preconizados na Constituição Federal/88. Mas em que condições essa inclusão vem acontecendo na Unioeste? A participação democrática nos espaços, especialmente no universitário, pressupõe um ambiente livre de preconceito e a adoção de medidas/ações que tenham por objetivo concretizar esse direito.

Apesar da preocupação quanto ao melhoramento da política na Unioeste estampada na fala do membro c2, é certo que sozinha ou de forma isolada a Cuiabá local não conseguirá enfrentar essa questão, é necessário que haja uma ação institucional para coibir a prática de atos preconceituosos em face dos (as) acadêmicos (as) indígenas cotistas.

É necessário que haja um comprometimento dos gestores com a criação de canais ou políticas institucionais que busquem acompanhar e suprir as dificuldades apresentadas aos indígenas desde o ingresso na universidade. A exemplo disso é possível citar a atuação da Unioeste no atendimento à educação especial, que ocorre por meio do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, que possui uma estrutura própria, com quadro próprio de profissionais especializados no atendimento às pessoas com necessidades especiais que atendem os (as) acadêmicos (as) nas suas mais diversas necessidades desde o seu ingresso na universidade, podendo disponibilizar recursos como intérpretes de libras, bibliografias digitalizadas em braile ou com caracteres ampliados, equipamentos adaptados, etc.

Ainda, esse programa está organizado de forma *multicampi* e articula com setores envolvidos no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, ou seja, há uma descentralização na execução das ações para melhor atender as necessidades apresentadas pelos (as) acadêmicos (as).

Ademais, é preciso atentar-se para os princípios que regem a Unioeste, os quais perpassam pela excelência no ensino a qual somente será alcançada se cumpridos os demais objetivos e dentre eles a valorização e o respeito a diversidade cultural, a humanização e a inclusão social.

No que diz respeito ao vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, ele difere do tradicional não apenas porque as inscrições são exclusivas para candidatos indígenas, mas porque é anualmente realizado por uma instituição de ensino diferente, ocorre em localidades mais próximas às terras indígenas, contempla a língua indígena em uma de suas provas e os candidatos escolhem apenas a instituição de ensino para a qual desejam concorrer a vaga, ficando a escolha do curso de graduação para ser realizada no momento da matrícula.

Ao questionar os (as) acadêmicos (as) se o vestibular dos Povos Indígenas do Paraná contribui para o ingresso no ensino superior de graduação a resposta unânime é que sim, conforme se observa na fala abaixo:

100%, tipo assim, eu acredito que no curso de medicina eu não teria entrado se não fosse pelo vestibular indígena. No curso de direito eu até poderia ter conseguido entrar, mas eu ia ter que fazer um ou dois anos de cursinho pra conseguir uma vaga na Unioeste, porque ele é bastante concorrido também. Mas foi de total sim o vestibular específico (i1).

Observe na fala do (a) acadêmico (a) *i1* que o ingresso no ensino superior pelo vestibular específico parece não prescindir da necessidade de realização de curso pré-vestibular, pois mesmo tendo realizado dois vestibulares devido a mudança de curso esse (a) acadêmico (a) não realizou curso pré-vestibular para nenhum deles. A exceção foi o (a) acadêmico (a) *i7* que informou ter cursado pré-vestibular, mas o fez gratuitamente ou com bolsa de estudos. Esse mesmo (a) acadêmico (a) informou ter realizado o vestibular para os povos indígenas mais de uma vez até a obtenção da vaga.

Outro aspecto colocado pelos (as) acadêmicos (as) é a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, diante da ausência de ações que tratem do pertencimento dessa população ao ambiente universitário, a fim de romper com a elitização do ensino superior. Nesse sentido, ao questioná-los sobre as sugestões que poderiam apresentar para a melhoria da política estadual, foram apontadas as seguintes sugestões:

Dar mais voz e ouvir os sujeitos que estão envolvidos diretamente nessas ações afirmativas, como os indígenas (i5).

Na sua teoria e prática ela é boa. O que talvez seria bom complementar a isso é uma ajuda psicológica e discussões sobre o curso, saber como o indígena está se sentindo, se ele está conseguindo acompanhar as matérias se está dando conta. E não apenas o ajudar a entrar e não dar a assistência dentro dela (i7).

Observe que o i5 externaliza a necessidade de criação de espaços ou oportunidades para apresentarem as suas próprias demandas e serem ouvidos. A análise dessa fala não deve ser limitada apenas quanto a necessidade de falarem e serem ouvidos pela Unioeste, mas é de igual importância que a Cuiabá estadual oportunize a esses sujeitos espaços de falas em suas reuniões, para que com isso deixem de ser sub-representados em suas próprias demandas.

Quanto a Unioeste, por ser uma instituição de ensino que tem como princípio a gestão democrática com base em instâncias deliberativas colegiadas, não se mostra suficiente a previsão regimental de reserva de percentual para a participação e inserção dos (as) acadêmicos (as) nos órgãos colegiados. É preciso ir além e materializar essa participação, por meio de ações que fomentem a participação dos (as) acadêmicos (as) indígenas em coletivos estudantis, para que assim tenham a possibilidade de alcançar um assento nos órgãos colegiados, desde o colegiado de curso até o Conselho Universitário, sendo esse a instância máxima de deliberação na Unioeste.

Na fala do i7 fica estampada a necessidade institucional de conciliar a implantação da política estadual de cota social com ações que visem a permanência, pois apesar da relevância do ingresso na universidade a maior dificuldade enfrentada por eles parece estar em permanecer na universidade e concluir seus cursos de graduação. Isso pode significar que a ausência de uma política de assistência estudantil única e em todos os *campi*, que contemple atendimento assistencial, psicológico, moradia e alimentação, é fundamental para a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas na Unioeste.

Entretanto, os elementos acima são identificados pelos membros da Cuiabá e ao serem indagados sobre as dificuldades na implantação da política na Unioeste, relataram o seguinte:

A Unioeste eu acho que entre as universidades estaduais é a que mais teve evasão durante esses 20 anos de vestibular, porque nós trabalhamos com aldeados. É diferente, por exemplo, Londrina as terras indígenas são mais urbanas, eles convivem mais, o ensino médio as vezes já é dentro da área urbana, é diferente do nosso. Os nossos indígenas eles falam a língua deles entre eles, então quando eles chegam na faculdade eles tem uma dificuldade terrível de comunicação, de interação com outros alunos. [...] acho que uma boa parte da desistência dos nossos indígenas foi por não ter conseguido se entrosar ou de não entender o próprio jeito de se falar dentro de uma universidade, os termos que se usa né, tipo protocolo, você tem que protocolar as coisas, hoje nós trabalhamos com o sistema, o academus, o aluno tem que entrar no sistema. Mas é muita dificuldade com a língua e interação diante dos

alunos (c1).

Acho que esse é sempre, uma bandeira, uma luta a ser travada de buscar esse melhor acolhimento, um melhor acolhimento pra que ele tenha ao longo de um curso uma permanência mais tranquila, que de repente ele pode até se formar certo?, você tá tirando um sujeito de uma cultura, de um local de convívio de relações sociais e está colocando em um outro que também é carregado, nós somos carregados infelizmente trazemos também pré-conceitos, os próprios alunos entre eles, eu acabei dizendo o próprio professorado né (c2).

Observe que o c1 explicita as dificuldades dos (as) acadêmicos (as) indígenas quanto as burocracias existentes no ambiente universitário, o que evidencia a ausência na Unioeste de um suporte a esses acadêmicos (as) para que esse distanciamento cultural da linguagem não seja causa para a desistência deles. E mais, a ausência de um suporte técnico para que eles possam acessar as ferramentas institucionais, tais como o sistema *academus* no qual eles realizam, dentre outras ações, a matrícula anual, se mostra ainda mais preocupante durante o período pandêmico onde as aulas foram ministradas remotamente e em tempo real (síncrona).

A fala do c2 pode significar a necessidade de um melhor preparo institucional para receber os (as) acadêmicos (as) indígenas, pois a luta a ser travada deve ser interna, ou seja, deve ser da Unioeste na capacitação de seus servidores (técnicos e docentes) para que possam compreender a diferença cultural para assim aprimorar o atendimento a esse público.

Diante do exposto é inegável que apesar da implantação da política de cota social indígena ter se efetivado na Unioeste com uma certa tranquilidade, isso porque ela decorre de Lei estadual e a sua implantação foi obrigatória, não há na instituição uma ação concreta que vise o acolhimento desses acadêmicos (as), tampouco o preparo de docentes e servidores administrativos. Por outro lado, não se deve perder de vista a possibilidade de criar ações que possibilitem o atendimento dessa demanda de acolhimento.

Apresentada a política estadual e o ingresso dos (as) acadêmicos (as) indígenas na Unioeste, com a necessidade de voltar a atenção para o acolhimento desses acadêmicos (as), no eixo seguinte trataremos da permanência deles na Unioeste.

3.4 A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS (AS) ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS

Nesse item trataremos das particularidades que permeiam a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas na universidade, partindo do apoio financeiro concedido na forma de bolsa auxílio até o acompanhamento e desenvolvimento de ações pela Unioeste. Ademais, são essas as principais ações que visam a permanência dos (as) acadêmicos (as) na Unioeste.

Antes de adentrar a análise da bolsa auxílio permanência é preciso compreender a importância que ela representa para esses acadêmicos (as) e para isso foram questionados se antes de iniciar os cursos estavam trabalhando ou recebendo alguma renda. As respostas revelaram que 42,86% deles estavam trabalhando antes do ingresso no curso de graduação e 57,14% não trabalhavam. Essa realidade muda após o ingresso, sendo que 71,43% dos (as) acadêmicos (as) responderam estar trabalhando após o ingresso na Unioeste.

Essas respostas podem significar que com o ingresso no curso superior e a necessidade de deslocamento para o ambiente universitário, dentre outras despesas, fez surgir a necessidade de complementação da renda familiar para fazer frente as novas despesas. Entretanto, podem significar que ao ingressarem no ensino superior surgiram novas oportunidades que permitiram a eles o ingresso no mercado formal de trabalho.

É importante mencionar que os (as) acadêmicos (as) que responderam não trabalhar enquanto cursam o ensino superior estão matriculados no curso de Medicina, ofertado em período integral, impossibilitando a conciliação dos estudos com o trabalho formal.

Em que pese a pesquisa apontar que a maioria deles (71,43%) desenvolvem alguma atividade laborativa, ao perguntar sobre a renda familiar 05 (cinco) acadêmicos (as) responderam que está entre R\$ 1.030,00 a R\$ 2.060,00 e 02 (dois) acadêmicos (as) responderam possuir renda familiar de até R\$ 1.030,00.

Assim, observem que a oferta da bolsa auxílio permanência mostra-se imprescindível para que eles possam custear as despesas decorrentes do ingresso no ensino superior, dentre elas o transporte necessário ao deslocamento de suas residências até a Unioeste, o aluguel, a alimentação e o material didático.

A concessão da bolsa visando a permanência de acadêmicos (as) indígenas nas universidades estaduais passou a ser concedida a partir do ano de 2002, sendo que nesse ano e no ano de 2003 seu valor correspondeu a R\$ 250,00/mês. Isso demonstra um recurso escasso e que não permite a viabilidade de manutenção dos (as) acadêmicos (as), o que força a busca por um emprego/trabalho na condição de assalariado.

A normatização para a concessão da bolsa auxílio permanência ocorreu apenas no ano de 2004, por meio da Resolução nº 016 da SETI, e, posteriormente pela Lei nº 15.759, de 27 de dezembro de 2007, que autorizou “[...] o Poder Executivo a regulamentar a concessão de bolsa-

auxílio aos acadêmicos indígenas que tiverem seu ingresso nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná” (PARANÁ, 2007).

Até o ano de 2007 a concessão das bolsas ocorreu em razão da autorização estabelecida por Resolução, a qual poderia ter sido revogada ou não sido editada de acordo com a conveniência política do gestor estadual, ou seja, até aquele ano havia uma grande fragilidade na concessão e uma incerteza quanto à sua manutenção, isso porque até aquele momento tratava-se de uma política de governo e não de Estado.

A política de governo normalmente está atrelada a vontade do gestor público daquele momento ou gestão, podendo ser passageira e limitada no tempo, o que torna a sua execução momentânea ou de curta duração. Ao contrário disso, quando se trata de uma política de Estado, como passou a ser a partir do ano de 2007 a concessão da bolsa auxílio permanência aos acadêmicos (as) indígenas, ela passa a ter um caráter mais permanente e possui ações convergentes e complementares com as demais políticas sociais, demonstrando que o Estado tem pensado e elaborado políticas sociais para atender as diversas demandas dos povos indígenas do Paraná.

Sobre a regulamentação, a tabela 11 mostra a regulamentação e o valor concedido a título de bolsa auxílio por período.

Tabela 11 – Resoluções que fixam o auxílio permanência dos acadêmicos indígenas

Ano/vigência:	Resolução:	Valor:	Valor com filhos ou dependentes:
Até dezembro/2003	---	250,00	---
Janeiro/2004	016	270,00	---
Março/2006	029	350,00	---
Março/2008	015	400,00	Acréscimo de 50% do valor da bolsa
Julho/2010	179 e 177	633,00	Acréscimo de 50% do valor da bolsa
Março/2016	23	900,00	Acréscimo de 50% do valor da bolsa

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados na legislação.

Essa tabela mostra que a bolsa auxílio permanência tem sofrido alterações de valor em média a cada dois anos até o ano de 2016, sendo que a partir do mês de março de 2008 a regulamentação passou a atribuir um acréscimo de 50% do valor da bolsa para o (a) acadêmico (a) que comprovar documentalmente ter sob sua guarda filho (s) ou dependente (s).

Esse acréscimo ao valor da bolsa é de grande importância e representa um incentivo a mais para que os (as) indígenas que possuem filhos possam ingressar no ensino superior, seja porque com esse valor adicional eles podem custear as despesas com os cuidados do (s) filho (s) ou porque ao concedê-lo o Estado reconhece os traços culturais das etnias indígenas, especialmente na Unioeste onde a pesquisa revelou que aproximadamente 72% dos (as)

acadêmicos (as) indígenas possuem filhos.

Apesar do avanço e do aparente melhoramento no valor da bolsa, ao compararmos ao valor do salário mínimo nacional em cada período veremos que no ano de 2006 o valor esteve equiparado ao salário mínimo, mas a realidade nem sempre foi essa conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 12 - Comparativo dos valores entre a bolsa auxílio permanência e o salário mínimo nacional

Período:	Salário mínimo:	Bolsa:	Bolsa com filhos ou dependentes:
Até dezembro//2003	240,00	250,00	---
Maior/2004	260,00	270,00	----
Maior/2005	300,00	270,00	---
Abril/2006	350,00	350,00	---
Abril/2007	380,00	350,00	---
Março/2008	415,00	400,00	600,00
Fevereiro/2009	465,00	400,00	600,00
Janeiro/2010	510,00	633,00 ⁵⁴	949,50
Janeiro/2011	540,00	633,00	949,50
Janeiro/2012	622,00	633,00	949,50
Janeiro/2013	678,00	633,00	949,50
Janeiro/2014	724,00	633,00	949,50
Janeiro/2015	788,00	633,00	949,50
Janeiro/2016	880,00	900,00 ⁵⁵	1.350,00
Janeiro/2017	937,00	900,00	1.350,00
Janeiro/2018	954,00	900,00	1.350,00
Janeiro/2019	998,00	900,00	1.350,00
Janeiro/2020	1.039,00	900,00	1.350,00

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados na legislação.

A tabela 12 mostra que desde janeiro de 2012 o valor da bolsa auxílio permanência para aqueles que não possuem filhos (as) mantem-se abaixo do salário mínimo nacional, sendo que desde o ano de 2016 o valor da bolsa permanece o mesmo, fazendo com que se perca o poder de compra⁵⁶. Apesar da legislação proibir a utilização do salário mínimo como indexador (art. 7º, IV, CF/88)⁵⁷, é certo que sendo este o valor que deve satisfazer as necessidades básicas de uma família, torna-se referência e assim como o salário mínimo a bolsa deveria sofrer reajustes periódicos.

A revisão do valor da bolsa mostra-se importante porque os (as) acadêmicos (as) indígenas da Unioeste, quando questionados sobre receberem algum incentivo material ou

⁵⁴ Valor pago a partir do mês de julho de 2010.

⁵⁵ Valor pago a partir do mês de março de 2010.

⁵⁶ Considera-se poder de compra a capacidade de adquirir bens e serviços com o valor pago por meio da bolsa auxílio permanência.

⁵⁷ Art. 7º, IV - salário mínimo nacionalmente unificado, capaz de satisfazer às suas necessidades básicas e às de sua família, com reajustes periódicos de modo a preservar-lhe o poder aquisitivo, vedada sua vinculação para qualquer fim.

financeiro de sua família ou da comunidade indígena apenas 02 (dois) responderam afirmativamente, sendo que 01 (um) informou receber alimentos da família enquanto o outro recebe algumas vezes por ano uma cesta básica. Destaca-se que os demais acadêmicos (as) responderam receber algum tipo de ajuda de suas famílias quando necessário, tais como ajuda com o transporte ou cuidado com os filhos.

No que diz respeito a oferta do auxílio permanência ser suficiente para garantir a permanência e conclusão do curso, responderam:

Na questão da bolsa também, porque é bem pouco. Assim, pra quem tem filhos é um pouquinho mais de mil e daí é pouco pra gente, pra se sustentar, que tem alguns que moram na cidade e tem aluguel que é bem caro, paga energia, internet, essas coisas, pra gente estudar, porque a gente precisa também de internet, essas coisas, a bolsa é bem pouco, não ajuda muito assim, daí a gente paga o transporte, paga cópias na faculdade, paga o lanche. O aumento da bolsa que ajudaria bastante (i2).

A permanência no estudo em questão de auxílio acaba sendo pouco, um aluguel em Cascavel por exemplo, onde eu moro, é 800 reais, sobrando apenas 100 para alimentação, materiais e lazer. Como uma pessoa consegue se manter assim? (i7).

Apesar da integralidade dos (as) acadêmicos (as) indígenas receberem a bolsa auxílio permanência, a ausência de revisão nos valores tornou o valor pago insuficiente para assegurar a permanência deles (as) no ensino superior.

Ademais, observe na fala do i2 que o período pandêmico trouxe outras despesas como a necessidade de sinal de internet e aquisição de equipamentos de informática. Essa nova demanda não passou despercebida pela Cuiabá local, conforme evidenciado na fala abaixo:

É, eu acrescentaria só, nesse momento que nós estamos vivendo nos últimos dois anos que a questão da pandemia, internamente nós fizemos, [...], um processo específico pra atendimento dos índios, os nossos estudantes indígenas, que também entraram na mesma lógica que a universidade colocou para os alunos que tinham uma determinada carência na aquisição de material eletrônico pra acompanhamento das aulas remotas. Então nós fizemos um trabalho de mapear a necessidade desses alunos, inclusive eu lembrei [...] que o curso de história, ele também fez a parte, foi o curso de história que fez pra atender uma demanda específica deles, de alunos que cursaram o curso de história, em colocar uma rede, um ponto de rede na aldeia, pago pelos professores. Os professores fizeram lá uma mobilização. Então são ações mais pontuais (c2).

Não obstante, a Unioeste ter ofertado aos (as) acadêmicos (as) o equipamento de informática necessário para garantir a participação nas aulas, uma vez que essa oferta não foi

exclusiva para os (as) indígenas, percebeu-se que alguns desses acadêmicos (as) não possuíam ponto de internet em suas aldeias e nenhuma ação institucional foi desenvolvida nesse sentido. É louvável a iniciativa dos docentes relatada pelo c2, mas por não se tratar de uma ação institucional não há segurança quanto a sua continuidade.

Para além da bolsa auxílio permanência, na Unioeste os (as) acadêmicos (as) são assistidos pelo Programa de Monitoria Acadêmica, que tem por objetivos, dentre outros, auxiliar os (as) acadêmicos (as) na apreensão e produção do conhecimento, servir como ponto de articulação entre docentes e acadêmicos (as) e auxiliar na execução de atividades para melhoria do aprendizado (Resolução nº 189/2012-CEPE).

Esse programa foi regulamentado pela Resolução nº 189/2012-CEPE, de 29 de novembro de 2012, mas não se trata de um programa específico para acadêmicos (as) indígenas. Apesar disso, a Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação por intermédio da Divisão de Projetos, Estágios e Monitoria tem publicado edital específico para monitores bolsistas específicos para acompanhamento de acadêmicos (as) indígenas, ofertando 10 bolsas de monitoria no valor de R\$ 400,00/mês.

Em que pese a oferta das bolsas, observa-se no Edital nº 008/2021 – PROGRAD, último edital de abertura de inscrições para a seleção de monitores bolsistas, que a criação das bolsas visa “o acompanhamento de acadêmicos indígenas por acadêmicos monitores e tem como objetivo melhorar as condições de permanência destes, nos cursos de graduação” (UNIOESTE, 2021), mas o mesmo edital prevê que acadêmicos (as) não indígenas realizem as monitorias para atender acadêmicos (as) indígenas, não havendo qualquer preferência na seleção de indígenas.

Isso representa um contrassenso, uma vez que os (as) acadêmicos (as) indígenas relataram nas dificuldades de adaptação ao ambiente universitário a falta de entrosamento com os demais acadêmicos (as) e professores.

Por outro lado, a pesquisa revelou que apenas 01 (um) acadêmico (a) tem conhecimento da monitoria como projeto que visa a permanência, o que pode significar a necessidade de difundir a informação acerca da existência do programa junto a esses acadêmicos (as).

De acordo com informação obtida junto a Pró-Reitoria de Graduação, os editais de monitoria são enviados aos Centros para divulgação junto aos Colegiados de Curso, publicados na página de editais/monitoria da PROGRAD, no grupo de acadêmicos indígenas da Unioeste no Facebook e enviados pelo WhatsApp para os (as) acadêmicos (as). Apesar de se utilizar diversos canais de divulgação para a informação, a ausência de uma divulgação diretamente

aos (as) acadêmicos (as) indígenas, com explicações do que seja o programa bem como a sua finalidade e quais acadêmicos (as) podem participar, por exemplo, pode significar que a informação apesar de chegar até eles não é bem compreendida, fazendo com que deixem de participar do Programa. Ademais, pode significar que as disciplinas para as quais estão sendo ofertadas a monitoria não atenda a necessidade dos (as) acadêmicos (as) indígenas.

No tocante a visão da Cuia local sobre o programa de monitoria, temos que:

A partir das monitorias é que tem um antes e um depois das monitorias, a partir da implantação das monitorias que é onde o aluno acompanha o aluno indígena, nós tivemos o índice de evasão assim caiu pra quase zero. (c1).

Do relato acima podemos extrair que ao contemplar os (as) acadêmicos (as) indígenas com o programa de monitorias, a Unioeste conseguiu melhorar o índice de evasão e proporcionar um ambiente mais propício para a permanência deles. Contudo, há um dissenso entre as falas dos (as) acadêmicos (as) indígenas e a Cuia local, pois apesar da Cuia local atribuir ao programa de monitoria a diminuição dos índices de evasão quase a totalidade dos (as) acadêmicos (as) indígenas relataram não conhecer o programa, demonstrando que o olhar indígena sobre o programa difere da opinião dos membros da Cuia.

Nesse mesmo sentido, quando perguntado aos membros da Cuia local sobre a existência de projetos que visem a permanência de acadêmicos (as) indígenas, foi relatado que:

Eu soube no ano passado que teve um curso, o curso de administração tinha feito um plano de ensino, mas voltado pra apoio, a auxílio a acadêmica indígena também. Curso de administração de Cascavel (c1).

Esse relato pode significar que as ações, apesar de ainda tímidas e pontuais, têm acontecido na Unioeste de forma isolada e desintegrada das demais ações, sem a participação da Cuia local. Observe que é possível se pensar que alguns cursos de graduação dada as suas particularidades possam desenvolver ações que melhor atenda às necessidades de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas nesse curso, contudo, não se pode admitir que ações sejam desenvolvidas apenas por alguns cursos de graduação quando a necessidade tem se mostrado ser para todos os cursos de graduação ou seja, quando a necessidade é institucional. Nesse mesmo sentido, é importante se atentar para a ausência no relato de ampliação dessa ação pontual, o que pode significar a inexistência de iniciativa para ampliar e articular a ação com os demais cursos.

Ademais, pode significar a necessidade de desenvolver ações de conscientização

quanto a importância da participação ativa dos colegiados na formação desses acadêmicos (as). Nesse sentido o membro da cuia local destacou:

E eu vejo como uma ação importante o envolvimento dos colegiados, aí não é o professor, mas é um colegiado, é um colegiado quando recebe um aluno na medicina, na farmácia, a odonto, na pedagogia, na letras né, um colegiado, eu imagino, minimamente fazer uma reunião de colegiado pra dizer que olha nós temos agora mais um que, eu não sei essa estatística, mas quero acreditar que boa parte dos nosso cursos que são ofertados nós já tivemos acadêmicos indígenas, talvez não todos né mas em boa parte dos cursos nós já tivemos acadêmicos indígenas cursando. Então que esses colegiados que eles pudessem, até com o auxílio da cuia, fazer uma reunião com os professores pra que o colegiado pensasse [...](c2).

Do relato acima observa-se que há uma preocupação da Cuia local que as ações sejam desenvolvidas a partir dos colegiados de curso. Entretanto, observe que no relato não há menção ao desenvolvimento conjunto de ações entre a Cuia local e os colegiados de curso, o que pode significar a inexistência de um trabalho articulado, seja porque os colegiados não têm conhecimento da Cuia local ou porque desconhecem o trabalho desenvolvido por ela. Ainda, é importante frisar que a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações que visem a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas não é exclusivamente dos colegiados de curso, mas do conjunto de gestores e da Cuia.

Ainda, para além das ações já mencionadas cabe salientar que os (as) acadêmicos (as) indígenas podem fazer suas refeições nos restaurantes universitários, nas mesmas condições e valores dos demais alunos.

Mesmo com a oferta da bolsa auxílio permanência e do Programa de Monitoria, todos os (as) acadêmicos (as) indígenas relataram enfrentar dificuldade de permanecer no ambiente universitário, dificuldades essas relacionadas ao preconceito sofrido, vejamos:

Como já falei anteriormente, é o preconceito sobre os indígenas mesmo, o pessoal acha que não temos capacidade pra estar lá dentro da Universidade (i6).

Falta de apoio das pessoas da CUIA, tenho dificuldade em me comunicar, sou mais de observar, e a partir do momento em que sabem que sou indígena a mudança das pessoas para comigo muda completamente isso é doloroso (i4).

Diante dos relatos apresentados nesse item é possível observar que há uma necessidade de a Unioeste avançar nas ações para a permanência desses acadêmicos (as), mas uma permanência em condições dignas, com o apoio financeiro e material necessário para tanto,

assumindo sua responsabilidade de institucionalizar ações, para evitar que ocorram situações como a relatada no curso de História, em que os professores financiaram com recursos próprios a instalação de um ponto de internet na aldeia.

No mesmo sentido, a Cuia local deve assumir a responsabilidade a ela atribuída, utilizando da carga horária disponível para desenvolver atividades com os (as) indígenas, pois a ela cabe o papel fundamental de articular, difundir e fomentar a política junto à comunidade universitária indígena, para além do compromisso de trabalho assumido com os gestores.

Por fim, as dificuldades apresentadas para a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas no ambiente universitário geram alguns desafios a serem enfrentados, mas é possível ressaltar que a Unioeste já obteve algumas conquistas, as quais serão tratadas no eixo seguinte.

3.5 CONQUISTAS E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE COTA SOCIAL INDÍGENA NA UNIOESTE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A política social de oferta de vagas suplementares mostra-se imprescindível para a inserção de indígenas no ensino superior de graduação na Unioeste. Contudo, não deve ser vista apenas como uma política para oferta de vagas, é preciso pensar nas ações necessárias para manter os (as) acadêmicos (as) na universidade.

Ao indagar os membros da Cuia local sobre as conquistas obtidas com a implementação desta política estadual de cota social indígena na Universidade, relataram o seguinte:

A com certeza sim, como eu falei pra você, o índice de evasão da Unioeste caiu pra quase zero e os nossos formados, nós estamos com 9 formados hoje, dois médicos, na área de letras, pedagogia, estamos com 29 mais 6 se matriculando esse ano. Então dá pra dizer que nós conseguimos entrar nos eixos, digamos assim. Não é o ideal ainda, mas estamos caminhando, eu acredito que sim (c1).

[...] infelizmente nós tivemos altos índices de evasão, mas as ações ao longo do processo fizeram com que essa curva hoje seja diferente. E daí, acho que é bom destacar também o próprio reconhecimento de que nós temos hoje um setor preocupado, trabalhando em prol. [...] Já pensou você perguntar pra um professor da universidade “você conhece a cuia? [...] Ele pode até não saber o histórico e tal, mas já conhece né, também não vou dizer que todos os façam, mas eu acho que nós já avançamos bastante, porque até então não era difundido o trabalho que realizamos hoje, [...] (c2).

Na fala do *c1* podemos observar que a queda no índice de evasão representa um grande avanço para a Unioeste, assim como a quantidade de acadêmicos (as) indígenas formados.

Observem na fala do *c2* é reforçada a informação de que a queda no índice de evasão representa uma valiosa conquista. Entretanto, quando relata a difusão interna da política, conforme visto anteriormente, é possível se admitir que houve um avanço nesse sentido pois a própria diversidade de cursos de graduação com acadêmicos (as) indígenas matriculados (as) faz com quem os sujeitos tomem conhecimento da existência da política, mas ainda não significa que na Universidade tenha alcançado o completo reconhecimento.

Outra conquista possível de ser relatada é que os (as) acadêmicos (as) indígenas tem conseguido se organizar e apresentar suas demandas coletivas a Cuiá estadual, conforme relatado abaixo:

Atualmente há um demanda da comunidade indígena, então não é só aqui da unioeste, é uma demanda pelo aumento no valor da bolsa, essa demanda eles trouxeram pra nós cuiá, não só nós as cuiás locais, como a cuiá estadual que recebeu um grupo de estudantes porque obviamente eles justificam isso é desnecessário dizer aqui, em termo até de defesa uma demanda legítima de que esse valor frente, principalmente esses dois últimos anos ai de um recesso e de um aumento considerável do custo de vida, o recurso recebido por eles na forma de bolsa já não dá mais pra viabilizar os seus gastos, o seu sustento. Então uma demanda legítima que inclusive está sendo tratada, já fizemos até uma reunião com a SETI, fruto de uma demanda trazida por eles (*c2*).

Entretanto, apesar das conquistas já obtidas pela Unioeste com a implantação da política estadual de cota social indígena e o processo em construção, ainda há diversos desafios a serem superados.

Na percepção dos (as) acadêmicos (as) a política estadual possui avaliação positiva, mas relatam dificuldades no seguinte aspecto: inserção e interação ao ambiente universitário. Ao questionar sobre as dificuldades de adaptação a universidade, para além das dificuldades decorrentes de preconceito, os (as) acadêmicos (as) indígenas afirmaram que as principais estão relacionadas a:

Linguagem, atividades que dizem que se aprende no ensino médio, mas que nunca vimos no nosso ensino médio. Dificilmente vai encontrar alguém no meu curso no caso que tenha feito menos que 3 anos de cursinho antes de entrar para a faculdade. Então com isso o nível de conhecimento deles era muito maior que o meu (*i4*).

Dentro do curso mesmo eu tenho bastante dificuldade, com as matérias, com os professores as vezes, porque tem alguns que não ajuda os alunos assim, não

explica muito bem ou coisa assim, dentro do curso tem bastante dificuldade (i2).

Outro desafio observado no relato de ambos os (as) acadêmicos (as) é que o ensino médio não se mostra suficiente para prepará-los para o ensino universitário, o que pode significar a necessidade de se pensar e discutir a criação de uma ação que vise o nivelamento desses acadêmicos (as), de forma que eles (as) possam melhor se apropriar aos conteúdos ministrados nos cursos por eles escolhidos.

Apesar dos relatos sobre os desafios enfrentados no processo de interação ao ambiente universitário, os (as) acadêmicos (as) indígenas tem conseguido apresentar as suas demandas para a Unioeste, conforme pode se observar no relato:

Geralmente eles entram em contato com a Pró-Reitoria de Graduação, quando há necessidade de alguma demanda. É dificuldade de acompanhamento mesmo, o professor falou que com essa questão da pandemia nós tivemos esse problema com rede né, de alunos que na aldeia não tem, nem por satélite as vezes não tem internet mesmo e que se usa aparelhos, [...] (c1).

Em que pese a demanda relatada acima pelo membro da Cuiá ser uma carência coletiva, tem chegado a Unioeste de forma individualizada, a partir das necessidades de cada acadêmico (a). Ainda, observe que as demandas são apresentadas diretamente a PROGRAD, inexistindo no relato informações de que tenham sido apresentadas pelos (as) acadêmicos (as) aos colegiados de curso ou mesmo após o seu recebimento a PROGRAD tenha informado ou compartilhado com os colegiados de curso, para que juntos possam buscar a melhor solução ao caso apresentado, podendo significar que o desenvolvimento de ações para esse público ocorre sem ou com pouco envolvimento dos colegiados de curso.

Ademais, acrescenta-se a ausência de uma demanda coletiva que pode ter como causa a ausência e o engajamento a uma organização coletiva desses acadêmicos (as), a qual pode estar relacionada com a dificuldade de se adaptar e criar o pertencimento ao ambiente universitário.

Ao indagá-los sobre a participação em um coletivo estudantil a integralidade dos (as) acadêmicos (as) responderam não participar e apenas um (a) informou ter participado em algum momento, mas não soube informar como são organizadas as demandas.

A participação coletiva mostra-se necessária até mesmo para que esses acadêmicos (as) possam ocupar os espaços destinados a eles nos órgãos colegiados e nos conselhos superiores da Unioeste, mostrando-se ainda como um desafio a ser superado. Entretanto, não

se trata aqui de criticar e culpabilizar o sujeito, pois não parece razoável exigir essa participação quando nem aos menos se sentem pertencentes a essa comunidade universitária. Para que isso ocorra, deixando de ser um desafio e tornando-se mais uma conquista, deve se ter um compromisso da Universidade em promover, divulgar e concretizar ações que venham ao encontro deste público efetivando a política estadual.

Por outro lado, essas ações que deveriam ser desenvolvidas pela Universidade poderiam partir de uma ação conjunta entre a Cuia local e a Pró-Reitoria de Graduação, mas para que isso seja concretizado, deve se priorizar uma estrutura de trabalho, composta por servidores que possam se dedicar a essa tarefa.

No que diz respeito a questão sobre as condições de trabalho dos membros da Cuia local para desenvolver essa política na Unioeste, compreendidas como uma carga horária específica, espaço próprio para atendimento com estrutura de materiais e equipamentos de informática, orçamento institucional para a manutenção das atividades, foi dito que:

[...] internamente a gente sempre foi reconhecida, a Cuia teve um fundo financeiro aprovado pelo Conselho Universitário, reconhecido pela própria Pró-Reitoria de Administração e Finanças que já reserva uma parte do orçamento pra que banque, agora não, mas viagens, diárias, então a gente tinha todas as condições de participar das reuniões [...]. Carga horária a gente dilui, digamos assim no próprio trabalho, é uma questão de organização mesmo, nós temos uma resolução da SETI né que reserva uma carga horária pra esse trabalho, mas até onde eu saiba dificilmente o professor consegue colocar isso no PIAD, porque a carga horaria sempre já é completa, então é como se fosse um trabalho extra. Mas é a mesma coisa da Pró-Reitoria de Graduação, a gente acaba diluindo encaixando durante o trabalho, mas pra mim pelo menos é tranquilo, não é um sobrepeso, digamos assim esse trabalho, apesar de ser bastante trabalhoso. Inclusive a gente sempre comenta que a Cuia deveria ter uma pessoa específica pra trabalhar só com a cuia, que talvez tivesse um acompanhamento melhor, se tivesse um pouco mais de dedicação, não que não seja, mas se o trabalho fosse específico para a cuia talvez fosse melhor desempenhado, [...](c1).

Eu fiz questão que aparecesse, eu tenho duas horinhas, eu coloco lá duas horinhas, embora duas horas é menos que uma reunião que a gente faz né? [...]. (c2)

Observa-se que o c1 relata que internamente sempre houve o reconhecimento do trabalho, mas na verdade o que ele (a) passa a descrever parecem ser condições materiais minimamente necessárias para a continuidade da política de cota social na Universidade. Veja que o reconhecimento interno deve perpassar pela oferta de condições de trabalho, com equipe em quantitativo suficiente para propor, discutir e ampliar as ações desenvolvidas. Quanto a isso,

fica evidenciada na fala que as ações poderiam ser ampliadas se houvesse a destinação de uma carga horária específica⁵⁸ para isso e se a atividade desenvolvida junto a Cuia local não fosse vista e aceita como uma atividade extra a ser desenvolvida concomitantemente com as demais atividades (tanto na atividade administrativa quanto na docência). Atente-se que a ausência de carga horária específica ou insuficiente para o desenvolvimento da atividade contrapõem-se ao reconhecimento interno da atividade, isso porque ver a atividade como um trabalho extra pressupõe o adicional de remuneração ou o trabalho voluntário. Nesse mesmo sentido, o Plano Individual de Atividade Docente (PIAD) deve conter todas as atividades a serem desenvolvidas pelo docente numa carga horária suficiente para permitir que essa atividade ocorra com a qualidade e a dedicação necessárias.

Apesar dos relatos de que a Unioeste oferta o suporte financeiro necessário para que os membros da Cuia local possam participar das reuniões e atividades da Cuia estadual, quando essas ainda eram realizadas presencialmente, pois atualmente devido a pandemia da Covid-19 estão acontecendo de forma remota, a realidade interna se mostra diferente. A ausência de servidor para se dedicar exclusivamente ou com carga horária específica para o desenvolvimento e acompanhamento dessa política na Unioeste não passou despercebida pela Cuia local, inclusive havendo apontamentos de que se essa fosse a realidade local a política poderia ser internamente melhor desenvolvida. A superação desse desafio demanda uma ação do gestor, seja pelo remanejamento de servidores ou pela busca por novas contratações.

A fala do c2 ao mencionar que faz questão de atribuir no PIAD ao menos 02 (duas) horas de trabalho para as atividades da Cuia, apesar de mostrar-se importante que a atividade apareça no PIAD, a carga horária atribuída é irrisória frente a necessária carga horária para desenvolver a atividade, tanto que o relato menciona que a carga horária não é suficiente se quer para a participação nas reuniões da Cuia Estadual, quanto mais para a expansão das ações desenvolvidas.

Portanto, a insuficiência de servidores no desenvolvimento dessa política na Unioeste ainda se mostra um desafio a ser superado e um processo muito longo a ser percorrido na implementação das propostas contidas na lei.

Nesse mesmo sentido, as respostas dadas pelos membros da Cuia local ao serem instigados a sugerir melhorias na política, foram:

⁵⁸ Apesar de não haver uma destinação de carga horária específica para os trabalhos da Cuia na Unioeste, a Resolução Conjunta nº 006/2007 – SETI/UEL/UEM/UEPG/UNIOESTE/UNICENTRO/UNESPAR/UENP/UFPR prevê em seu artigo 6º a disponibilidade de até 04 horas semanais.

Então se eu posso dizer que nós poderíamos avançar um degrau talvez dois a mais nesta política seria a implantação em todas as universidades de um setor dedicado, com exclusividade a pensar, a trabalhar, ações para o acompanhamento dos nossos estudantes indígenas (c2).

[...] eu acho que se tivesse uma estrutura em cada universidade, vejo ali pelo trabalho que a gente desempenha mesmo, eu acho que seria o ideal sim, a gente poderia auxiliar, se tivesse uma dedicação mais exclusiva pra essa política com certeza renderia muito mais (c1).

Os relatos evidenciam a ausência de uma estrutura específica e com equipe própria e específica para desenvolver e ampliar as ações necessárias a política de cota social para o indígena não se mostra um desafio apenas para a Unioeste e que se essa necessidade fosse atendida poderia significar um avanço para o desenvolvimento das ações, permitindo o aperfeiçoamento e a ampliação das ações.

Não obstante, tudo que fora analisado expressa um outro aspecto que chama a atenção nessa política e que representa um desafio a ser superado, é a impossibilidade de mudança de curso pelos (as) acadêmicos (as) indígenas. A necessidade de realizar um novo processo seletivo para a mudança de curso não se mostra razoável, isso porque o (a) acadêmico (a) faz a escolha pelo curso no ato da matrícula e se, por exemplo, os 06 candidatos aprovados escolherem o mesmo curso, assim serão matriculados, não havendo qualquer impedimento para que a totalidade das vagas sejam preenchidas num mesmo curso de graduação. Logo, essa exigência pode significar uma fragilidade da política e prejudicar a inserção dos (as) candidatos (as) indígenas no ensino superior, pois para que ocorra a mudança de curso deverá haver o preenchimento de uma das 06 vagas do novo processo de seleção.

Considera-se que as conquistas obtidas pela Unioeste na aplicabilidade da política até o momento são incipientes, mas que apresentam relevância na sua consolidação, pode-se destacar as seguintes: a diminuição do índice de evasão e o quantitativo de acadêmicos (as) indígenas que concluíram os cursos de graduação.

Quanto aos desafios há muitos a serem efetivados, sendo: a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, dentre elas a necessidade de uma recepção diferenciada para esses acadêmicos (as) a fim de que possam ser esclarecidas as primeiras dúvidas quanto ao ambiente em que estão sendo inseridos e para isso, mostra-se de fundamental importância o envolvimento dos colegiados de curso, já que esse é o órgão que mais se aproxima dos (as) acadêmicos (as) no contato diário, criando assim um sentimento de pertencimento desses acadêmicos (as) ao ambiente universitário. Ademais, é urgente a necessidade de fomentar uma organização coletiva desses acadêmicos (as), de forma que eles possam participar e serem representados por seus

pares nos órgãos e instâncias colegiadas da Unioeste, assim como a criação de mecanismos que possibilitem a mudança de curso pelos (as) acadêmicos (as) indígenas sem a exigência de que realizem um novo processo seletivo (vestibular).

Contudo, esses desafios somente serão possíveis de serem efetivados se houver a criação de uma estrutura específica e com equipe própria para desenvolver e ampliar as ações necessárias a política de cota social para o indígena na Unioeste.

Por fim, apesar de não se apresentar como um desafio apenas para a Unioeste, a necessidade de estudo e revisão dos valores pagos a título de bolsa para auxílio a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas é um desafio que precisa ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar sobre a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes por meio do vestibular específico para os povos indígenas, nos cursos de graduação da Unioeste a pesquisadora teve acesso a informações anteriormente desconhecidas, o que permitiu uma nova forma de aprendizagem, a qual somente pode participar e ter conhecimento a partir do mestrado.

Para que fosse possível a análise crítica dos fatos históricos e sociais a pesquisadora teve que se desprender dos “pré-conceitos” já estabelecidos tanto em relação à educação superior quanto aos povos indígenas. Ademais, por se tratar de um mestrado interdisciplinar, foi necessário ampliar a dedicação aos estudos para compreender alguns conceitos existentes no serviço social brasileiro conciliando (ou não) com os conceitos existentes no direito.

Apesar disso tudo, é inegável que o mestrado trouxe novos saberes, mas deixou na pesquisadora a necessidade de buscar maiores informações a partir da continuidade da pesquisa sobre o objeto pesquisado, pois apesar de finalizada essa etapa é certo que há possibilidade de novas investigações.

A temática pesquisada nessa dissertação não perdeu a sua relevância ao longo do decurso do tempo, ao contrário disso, tornou-se ainda mais necessária o debate acerca do acesso ao ensino superior brasileiro aos grupos de minorias, dentre eles os povos indígenas. Evidencia-se essa percepção quando ao analisarmos a atual gestão do Governo Federal deparamo-nos com o discurso de que o ensino superior brasileiro não é para todos⁵⁹ e os povos indígenas são massacrados e deixados sem assistência durante o período pandêmico⁶⁰, o que parece ser um retorno ao passado em que os indígenas eram úteis apenas enquanto mão-de-obra escrava ou de baixo custo.

Ainda, o ano de 2021 foi marcado pelas discussões iniciais acerca da análise e continuidade da Lei de Cotas e como era de se esperar, de uma gestão comprometida com o capital, não houve nenhum compromisso ou até mesmo pré-disposição da atual gestão federal com a prorrogação da vigência da lei.

⁵⁹ Ministro da Educação defende que universidade seja ‘para poucos’, por G1, 10/08/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

⁶⁰ Na ONU, lideranças indígenas acusam governo brasileiro de descaso no combate à Covid, por Jornal Nacional, 25/09/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/09/25/na-onu-liderancas-indigenas-acusam-governo-brasileiro-de-descaso-no-combate-a-covid.ghtml>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

⁶¹ CREVELS, Christian. Povos Indígenas denunciam governo brasileiro à ONU por paralisação de demarcações e descaso frente à pandemia, CIMI Regional Norte I, 27/04/2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2021/04/povos-indigenas-denunciam-governo-brasileiro-a-onu-por-paralisacao-de-demarcacoes-e-descaso-frente-a-pandemia/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Situação similar é evidenciada na gestão do Estado do Paraná, que compõe a base aliada do governo federal. Nesse estado, a atual gestão quando tomou posse proferiu discursos sobre a necessidade de implantar a autonomia universitária das universidades estaduais, como se de fato estivesse levantando a bandeira tão defendida pelas IES. Muito pelo contrário, a Lei Geral das Universidades foi aprovada em 15 de dezembro de 2021, em regime de urgência e sem que se tenha ouvido a comunidade acadêmica⁶²⁶³ e ao contrário do discurso, ela trouxe uma série de parâmetros para distribuição recursos financeiros, os quais não atendem as necessidades das IES. Ainda, não bastasse a dificuldade na obtenção de recursos financeiros a nova lei fixou parâmetros para as contratações que tornam quase impossível a obtenção de autorização para realização de concursos públicos para contratação de servidores (agentes administrativos e docentes).

Esse atual contexto apenas reforça a necessidade de uma atuação conjunta entre as IES paranaenses e a Cuiá estadual para que a política estadual de cota social para os povos indígenas não deixe de ser executada ou que passe a ser executada em condições piores do que as atuais, mostrando-se urgente a mobilização dos gestores para que os recursos humanos e financeiros necessários a política passem a constar de lei e com isso ganhe o caráter de permanência e obrigatoriedade de cumprimento pelo estado.

Portanto, o atual contexto vivido pelas IES paranaenses representa uma ameaça a manutenção da política social de vagas suplementares para os povos indígenas no ensino superior. Em especial à União, onde a pesquisa relevou a necessidade de estruturar a política social com equipe de trabalho com quantitativo suficiente de servidores (agentes administrativos e docentes) necessários ao melhor desenvolvimento e a implantação de novas ações.

O desenvolvimento da pesquisa teve que ser revisto em virtude do período pandêmico e das medidas de restrição sanitárias impostas, o que não permitiu a realização de entrevistas pessoalmente com os sujeitos da pesquisa. Tal situação mostrou-se prejudicial ao estudo, pois na percepção da pesquisadora os (as) acadêmicos (as) mostraram-se pouco à vontade com as entrevistas remotas. Foi evidente que o atraso no calendário acadêmico coincidindo o término do ano letivo de 2020/2 com o período das entrevistas prejudicou a sua realização, pois alguns

⁶² GADINI, Sérgio Luiz. Desrespeito parlamentar, descaso midiático e silêncio de dirigentes marcam aprovação de lei contra universidades paranaenses, 20/12/2021. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/artigos/desrespeito-parlamentar-descaso-midiatico-e-silencio-de-dirigentes-marcam-aprovacao-de-lei-contra-universidades-paranaenses/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

⁶³ Audiência questiona proposta do governo de Lei Geral das Universidades, Redação Bem Paraná com assessoria, 09/12/21. Disponível em: <<https://www.bemparana.com.br/blog/politicaemdebate/post/audiencia-questiona-proposta-do-governo-de-lei-geral-das-universidades#.YjnEHOrMKUk>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

dos (as) acadêmicos (as) selecionados (as) para a entrevista alegaram a ausência de tempo para participar da pesquisa.

Apesar dessas dificuldades é possível dizer que o objetivo da dissertação foi contemplado, pois foi possível analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na Unioeste, a partir da compreensão teórica da política de educação superior no Brasil e a construção da política de cotas para os povos indígenas na educação superior, tendo o Estado do Paraná se mostrado inovador ao implantar a política de cota social de vagas suplementares em todas as instituições estaduais de ensino superior. A permanência desses acadêmicos (as) foi analisada a partir da identificação das ações desenvolvidas para essa finalidade, desde a implantação da bolsa auxílio permanência até as ações desenvolvidas localmente pela Unioeste, como o programa de monitorias, por exemplo.

Nesse mesmo sentido, é possível afirmar que a problemática de pesquisa apresentada pôde ser respondida, pois foi possível identificar na pesquisa os aspectos que contribuem ou não para a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas na Unioeste.

Contudo, a pesquisa revelou que os (as) acadêmicos (as) indígenas da Unioeste mantêm o duplo pertencimento, não se desvinculando das suas comunidades indígenas e manifestando o interesse em desenvolver suas atividades profissionais após a conclusão do curso de graduação junto as comunidades. Dito isso, surgiram indagações provocativas resultantes da investigação, como: Os (as) acadêmicos (as) indígenas da Unioeste após a conclusão dos cursos de graduação conseguem se inserir profissionalmente no mercado de trabalho? E, os (as) acadêmicos (as) indígenas da Unioeste retornam às suas comunidades para desenvolver suas atividades profissionais em benefício de seu povo?

Para além dessas indagações, outra parece não pode passar despercebida pois a pesquisa empírica permitiu revelar que alguns dos (as) acadêmicos (as) indígenas sofrem ou sofreram algum preconceito no ambiente universitário em razão da sua etnia. Portanto, a pergunta a ser respondida é: Enquanto profissionais de nível superior o preconceito em razão da etnia deixa de existir?

Identificou-se que a implantação da política social de vagas remanescentes na Unioeste teve melhorias no seu desenvolvimento, tendo a pesquisa demonstrado que ações e programas foram desenvolvidos para diminuir o índice de evasão apresentado nos anos iniciais de sua implantação. Entretanto, novos avanços precisam ser realizados, dentre eles o desenvolvimento de ações que possibilitem a integração entre os (as) acadêmicos (as) indígenas e os demais acadêmicos (as), de forma que crie aos primeiros o sentimento de pertencimento ao ambiente

universitário.

A pesquisa revelou a necessidade de criação de ações pela Unioeste, de forma integrada entre a Cuia local, a PROGRAD e os colegiados de curso, que possibilitem que esses acadêmicos (as) sejam ouvidos, inclusive com atendimento psicológico, para que assim se sintam pertencentes à comunidade universitária e fortalecidos para buscarem a sua inclusão em todos os órgãos por meio da ocupação de assentos em todas as instâncias colegiadas da Unioeste.

Ainda, a pesquisa evidenciou que os (as) acadêmicos (as) indígenas possuem uma demanda urgente para revisão dos valores atualmente oferecidos na bolsa auxílio permanência, mostrando-se insuficiente ao fim a que se propõe. Essa ação precisa ser desenvolvida para além da Unioeste, pois contemplará todos os (as) acadêmicos (as) atendidos pela política estadual, mas deve partir de uma ação conjunta das Cuias locais com a Cuia estadual a ser reivindicada junto a SETI e o governo estadual.

Quanto a Cuia local, apesar de notório o comprometimento de seus membros e do desejo deles em desenvolver ações para o melhoramento da política na Unioeste, o estudo apontou que a ausência de uma equipe de trabalho exclusiva ou com carga horária adequada é prejudicial ao desenvolvimento de ações locais. Ademais, há a necessidade de integração da Cuia local com os colegiados de curso para que a partir de ações conjuntas, institucionalizadas e permanentes possam melhorar o atendimento aos (as) acadêmicos (as) indígenas.

Ainda, é preciso acrescentar que cada universidade estadual paranaense possui a autonomia necessária para a composição da Cuia local e para o desenvolvimento das ações internamente, como por exemplo a Universidade Estadual de Londrina, que possui a Cuia local composta por 18 (dezoito) servidores.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível constatar que o *campus* de Toledo é o único que não possui nenhum (a) acadêmico (a) indígena matriculado, isso pode significar que os cursos de graduação ofertados naquela unidade não atendem aos interesses dos (as) acadêmicos (as) indígenas ou que o turno em que são ofertados não permite a sua frequência, isso porque a cidade de Toledo tem proximidade geográfica com os aldeamentos localizados nos municípios de Guaíra e Terra Roxa.

Por fim, é preciso salientar que essa pesquisa viabiliza novas análises a serem delineadas diante do movimento do objeto, possibilitando o início de outro processo investigativo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: Sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

ANGNES, Juliane Sachser. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná**. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 99, n. 251, jan/abr. Brasília, 2018.

BEZERRA, Edvania Kehrlé. **A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Pernambuco, Campus de Olinda. Olinda, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, 1991. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Casa Civil**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#notas-tabela>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior** 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Casa Civil**. Novembro. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 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. **Casa Civil**. Agosto. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em 21 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Senado Federal**. Julho. 1968. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=5465&tipo_norma=LEI&data=19680703&link=s>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985. Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que “dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”, bem como sua legislação complementar. **Casa Civil**. Dezembro. 1985. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7423.htm>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Sobre o Sistema. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.332, de 07 de junho de 1983, de Abdias Nascimento. Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em

relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, §1º da Constituição da República. **Câmara dos Deputados**. Junho. 1983. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01t15btwqkxvjj1oirdhuwe0xri1136.node0?codteor=1167638&filename=Dossie+-PL+1332/1983>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.339, de 02 de dezembro de 1993, de Benedita da Silva. Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior. **Câmara dos Deputados**. Dezembro. 1993. Disponível em <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD14JAN1994.pdf#page=27>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Pleno). Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 Distrito Federal. Arguição de descumprimento de preceito fundamental. **Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior**. Alegada ofensa aos arts. 1º, *caput*, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II, XXXIII, LIV, 37, *caput*, 205, 206, *caput*, I, 207, *caput*, e 208, V, todos da Constituição Federal. Ação julgada improcedente. Requerente: Democratas. Impetrados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília e Reitor da Universidade de Brasília. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, 26 de abril de 2012. Disponível em <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004, 1ª ed.

CONTRUCCI, José Roald. **As ações afirmativas e o princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro. Jacarezinho, 2008.

COSTA, Adriana Aparecida Vaz da. **Produção de sentidos e constituição de sujeitos nas práticas discursivas de inclusão: O caso do vestibular indígena do/no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.

COSTA, Rodrigo Moreira da. **Igualdade e cotas raciais**. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. **Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Francisco Beltrão**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini. **Serviço Social na educação: Concepções e direitos em questão**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

DAVID, Luecy Verônica Mendes Garcia. **Gestão da política de cotas na educação superior: um estudo da implementação, conquistas e desafios na Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

DERLAN, Patricia Fernanda. **Resgate Histórico e Análise Espaço-Temporal da ocupação da Terra Indígena de Mangueirinha, Paraná (1975 a 2019).** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão, 2020.

DIAS, Roberto dos anjos. **O projeto de gestão ambiental e territorial indígena (Projeto GATI): A experiência na terra indígena Oco'y.** Dissertação ((Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** 2ª Edição Revista e Ampliada. São Paulo. Alfa-Omega, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2003.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, Mirian Lúcia. **Políticas Públicas de Ação Afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas – São Paulo, 2019.

KAWAKAMI, Érica Aparecida; JODAS; Juliana. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas. **Políticas educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2013.

LAZZAROTTO, Elizabeth Maria. **Atenção à Saúde em Comunidade Kaingang e Guarani: O caso de Rio das Cobras/PR.** Cascavel: Coluna do Saber, 2007.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos; AMARAL, Wagner Roberto do. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integracyón y Conocimiento**, nº 10, vol. 2, 2021, p. 13-37.

MACHADO, Tamara Conti. **Recepção e acolhimento de estudantes beneficiários do Programa de Ações Afirmativas (inclusão social e racial) na Universidade Federal de Santa Maria – RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2019.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

Coleção temas de atualidade.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3ª ed., São Paulo: Malheiros, 2006.

MENDES, Valdelaine da Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, vol.27, n.1, jan./abr.2020. Passo Fundo-RS. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10575/114115129> Acesso em: 15 jun. 2021.

MENDONÇA, Sônia Cristina Poltronieri. **Crenças e atitudes linguísticas: Estudo na Aldeia Guarani Tekoha Añetete em Diamante D'Oeste/PR**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel. Cascavel, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). DESLANDES, Suely Ferreira. Neto, Otávio Cruz. Gomes, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos e fundamentais: Teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

NAVARRO, Maria da Glória. **O princípio da igualdade jurídica e as ações afirmativas no direito brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro. Jacarezinho, 2006.

NIEDERMAYER, Natália Raquel. **As políticas indigenistas no Brasil: Um estudo de caso sobre o atendimento das demandas do povo guarani no município de Guaíra**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon. 2018.

OLIVEIRA, Valéria dos Santos de. **Entre desafios e oportunidades: Análise da política afirmativa educacional superior indígena na UFPR**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Universidade Federal do Paraná. Matinhos, 2016.

OLIVEIRA, Etienne de Sousa Lima de. **Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: Estratégias para democratização da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

OLIVERA, Claudia Regina. **A garantia de direitos das comunidades tradicionais indígenas frente às políticas públicas de desenvolvimento sustentável: Guaira – Paraná**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon. 2016.

PACKER, Ian. **Violações aos direitos humanos e territoriais dos Guarani no oeste do Paraná: subsídios para a Comissão Nacional da Verdade**. Centro de Trabalho Indigenista. 2013. Disponível em: < https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Relat%C3%B3rio-CNV_final_.pdf > Acesso em: 14 out. 2021.

PANTOJA, Ellen Patrícia Braga. **Cotistas em um campus universitário do interior do Maranhão**: um “grão” de democratização? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

PARANÁ. Lei nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Casa Civil**. Outubro. 2018. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=4008&indice=8&totalRegistros=384&anoSpan=2008&anoSelecionado=2006&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PARANÁ. Lei nº 15.759, de 27 de dezembro de 2005. Autoriza o Poder Executivo a regulamentar a concessão de bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que tiveram seu ingresso nas Universidade Públicas Estaduais do Paraná. **Casa Civil**. Dezembro. 2005. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=10&indice=1&totalRegistros=407&anoSpan=2011&anoSelecionado=2007&mesSelecionado=0&isPaginado=true> . Acesso em: 03 nov. 2021.

PARANÁ. Resolução SETI nº 015, de 17 de março de 2008. Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas à Coordenação de Ensino Superior - CES. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Março. 2008. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=75070&indice=2&totalRegistros=78&anoSpan=2009&anoSelecionado=2008&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 25 out. 2021.

PARANÁ. Resolução SETI nº 016, de 22 de março de 2004. Resolve fixar o valor mensal da Bolsa Auxílio aos Estudantes Indígenas das Universidades Estaduais. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Março. 2004. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=76767&indice=1&totalRegistros=67&anoSpan=2009&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 03 nov. 2021.

PARANÁ. Resolução SETI nº 029, de 31 de março de 2006. Normas sobre o recebimento de bolsas auxílio para estudantes indígenas das universidades estaduais. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Março. 2006. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=76489&indice=2&totalRegistros=86&anoSpan=2009&anoSelecionado=2006&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 03 nov. 2021.

PARANÁ. Resolução SETI nº 117, de 05 de julho de 2011. Atribui a Coordenação do Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas à Coordenação de Ensino Superior - CES. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Julho. 2011. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=75458&indice=2&totalRegistros=199&anoSpan=2019&anoSelecionado=2011&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 25 out. 2021.

PARANÁ. Resolução SETI nº 179, de 22 de junho de 2010. Atribuir a Coordenação do Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas à Coordenação de Ensino Superior - CES. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. junho. 2010. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=78977>

&indice=3&totalRegistros=314&anoSpan=2019&anoSelecionado=2010&mesSelecionado=0&isPaginado=true. Acesso em: 25 out. 2021.

PARANÁ. Resolução SETI nº 23, de 01 de março de 2016. Atribuir a Coordenação do Programa Bolsa Auxílio Permanência para Estudantes Indígenas à Coordenação de Ensino Superior - CES. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Março. 2016. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=154216&indice=3&totalRegistros=152&anoSpan=2019&anoSelecionado=2016&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 25 out. 2021.

PARMIGIANI, Jacqueline. **Território e espaço: a construção da territorialidade Guarani**. In: Além das fronteiras sociológicas: Uma agenda para o ensino das Ciências Sociais. Org. Silvio Antonio Colognese. Paraná, Evangraf, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Revista Pro-Posições**, vol. 23, n. 2, maio/ago 2012. Campinas – SP. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642884>> Acesso em: 16 jun. 2021.

QUADROS, Daniela Caetano Bianchini de. **Acesso, ações afirmativas e “Lei de Cotas” na educação superior**: Universidade Federal do Paraná – Litoral. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Universidade Federal do Paraná. Matinhos, 2019.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.524/2000, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro**. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1ca546032569c40069afa7?OpenDocument>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.346/2008, de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro**. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (Órgão Especial). Direta de Inconstitucionalidade nº 00009/2009. Lei de cotas para ingresso nas universidades estaduais. Discriminação Positiva. Ações Afirmativas. Igualdade Formal e Material. Constitucionalidade. Representante: Flavio Nantes Bolsonaro. Representado: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Relator: Des. Sérgio Cavalieri Filho, 18 de novembro de 2009. Disponível em <<http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=0003BAE3974E718F40A6BCF0162781F7B4A5F6C4022F5564&USER=>>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ROCHA, Francine. **A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas na UFPR**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 5ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, 1984.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 2ª edição. Editora Cortez, Editora Autores Associados. São Paulo, 1985.

SCHALLENBERGER, Erneldo. **Guairá e o espaço missioneiro. Índios e jesuítas no tempo das missões rio-platense**. Editora Coluna do Saber, 2006, Cascavel.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jessiane Gisele Barroso da. **A política de cotas raciais na UFAC e sua materialização como política de acesso à educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2019.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 28ª ed., 2007.

SILVA, Marcos Antônio da. **Igualdade, justiça e democracia: os aspectos deontológicos das ações afirmativas no sistema constitucional brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* de Jacarezinho. Jacarezinho, 2012.

SOUSA, Oziel Francisco de. **As ações afirmativas como instrumento de concretização da igualdade material**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 017, de 21 de março de 2011**. Altera o Programa de Ações Afirmativas da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, aprovado pela Resolução nº 033/2010 – CONSUNI. Florianópolis: Conselho Universitário, 2011. Disponível em: <<http://www.secon.udesc.br/consuni/resol/2011/017-2011-cni.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 033, de 22 de julho de 2010**. Altera o Programa de Ações Afirmativas da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, aprovado pela Resolução nº 043/2009 – CONSUNI. Florianópolis: Conselho Universitário, 2009. Disponível em: <<http://www.secon.udesc.br/consuni/resol/2010/033-2010-cni.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 189, de 29 de novembro de 2012**. Aprova o Regulamento do Programa de Monitoria Acadêmica nos cursos de graduação da Unioeste. Cascavel: Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, 2012. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=6756>. Acesso em: 5 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Relatório final: Políticas de inserção e permanência universitária para a população indígena**. Foz do

Iguaçu, 2019. Disponível em: <
<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4877/Pol%C3%ADticas%20de%20Inser%C3%A7%C3%A3o%20e%20perman%C3%Aancia%20universit%C3%A1ria%20para%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
Acesso em: 28 jul. 2021.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 6ª edição. Editora Brasiliense S.A. São Paulo, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A - AS POLÍTICAS DE COTAS EM DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS

a) Região Sudeste:

A região Sudeste do Brasil possui uma população autodeclarada indígena, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, no total de 97.960 pessoas (BRASIL, 2010) e no ano letivo de 2019 estavam matriculados no ensino superior um total de **13.289** estudantes indígenas, conforme nos mostra a tabela 1, ou seja, **0,07%** do total da população autodeclarada indígena conseguiu ingressar no ensino superior de graduação.

Tabela 1 - Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, na Região Sudeste do Brasil/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Sudeste	3.770.422	1.786.275	279.628	946.967	66.465	13.289	4.114	673.684
Pública	762.247	362.738	63.331	176.950	19.639	2.112	3.123	134.354
Federal	416.840	179.506	39.084	121.435	5.528	1.407	202	69.678
Estadual	299.880	156.193	22.342	50.693	13.715	651	2.914	53.372
Municipal	45.527	27.039	1.905	4.822	396	54	7	11.304
Privada	3.008.175	1.423.537	216.297	770.017	46.826	11.177	991	539.330

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Essa região é a segunda região com menor concentração de população indígena, perdendo apenas para a região Sul, mas é a terceira com maior número de matrícula de estudantes indígenas no ensino superior. Apesar disso, para cada estudante indígena matriculado no ensino superior tem-se outros 282 alunos não indígenas matriculados. Essa tabela mostra que essa proporção é ainda maior quando analisados os números apresentados para o ensino superior público, sendo que para cada estudante indígena matriculado tem-se aproximadamente 360 outros alunos não indígenas matriculados.

b) Região Centro-Oeste:

A região Centro-Oeste do Brasil possui uma população autodeclarada indígena, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, no total de **130.494** pessoas (BRASIL, 2010) e no ano letivo de 2019 estavam matriculados no ensino superior um total de **5.305** estudantes indígenas, conforme nos mostra a tabela 4, ou seja, **0,24%** do total da população autodeclarada

indígena conseguiu ingressar no ensino superior de graduação.

Tabela 2 - Matrículas nos Curso de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, na Região Centro-Oeste do Brasil/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Centro-Oeste	787.614	273.892	59.569	309.129	18.653	5.305	227	120.839
Pública	198.424	72.812	20.989	77.279	3.525	2.400	109	21.310
Federal	136.848	52.481	13.305	56.054	2.406	1.726	20	10.856
Estadual	49.414	14.361	7.255	17.785	980	661	86	8.286
Municipal	12.162	5.970	429	3.440	139	13	3	2.168
Privada	589.190	201.080	38.580	231.850	15.128	2.905	118	99.529

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

A tabela 2 mostra que nessa região do país há quase uma equivalência de matrículas de estudantes indígenas em instituições públicas e privadas de ensino, prevalecendo ainda a maior incidência de matrículas na segunda. Essa quase equiparação talvez possar ser explicada a partir da existência de uma política de cotas em todas as instituições públicas estaduais e federais de ensino, conforme veremos a seguir, somando a isso a oferta de cursos de graduação específico para a população indígena. Apesar disso, para cada estudante indígena matriculado no ensino superior tem-se outros 147 alunos não indígenas matriculados.

c) Região Nordeste:

A Região Nordeste do Brasil possui uma população autodeclarada indígena, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, no total de **208.691** pessoas (BRASIL, 2010) e no ano letivo de 2019 estavam matriculados no ensino superior um total de **20.068** estudantes indígenas, conforme nos mostra a tabela 5, ou seja, **0,10%** do total da população autodeclarada indígena conseguiu ingressar no ensino superior de graduação.

Tabela 3 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, na Região Centro-Oeste do Brasil/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Nordeste	1.866.854	435.680	179.180	836.146	33.013	20.068	9.102	353.665
Pública	602.518	144.647	78.777	269.787	8.815	3.984	7.730	88.778
Federal	409.291	101.290	54.825	195.095	6.626	2.829	7.027	41.599
Estadual	178.330	39.357	22.958	68.528	1.937	958	664	43.928
Municipal	14.897	4.000	994	6.164	252	197	39	3.251
Privada	1.264.336	291.033	100.403	566.359	24.198	16.084	1.372	264.887

Fonte: MEC/INEP/DEED Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Apesar de ser a região que concentra o maior número de matrículas de estudantes indígenas no ensino superior, os dados mostram que essas matrículas estão concentradas na iniciativa privada, podendo ser uma das causas disso a existência de regulamentação em lei para as cotas apenas nos estados do Ceará e Maranhão.

A tabela 3 ainda mostra que para cada estudante indígena matriculado no ensino superior tem-se outros 92 alunos não indígenas matriculados. Contudo, essa proporção é maior quando analisados os números apresentados para o ensino superior público, sendo que para cada estudante indígena matriculado tem-se aproximadamente 150 outros alunos não indígenas matriculados.

d) Região Norte:

A região Norte do Brasil possui uma população autodeclarada indígena, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, no total de **305.243** pessoas (BRASIL, 2010) e no ano letivo de 2019 estavam matriculados no ensino superior um total de **13.970** estudantes indígenas, conforme nos mostra a tabela 6, ou seja, **0,21%** do total da população autodeclarada indígena conseguiu ingressar no ensino superior de graduação.

Tabela 4 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, na Região Centro-Oeste do Brasil/2019.

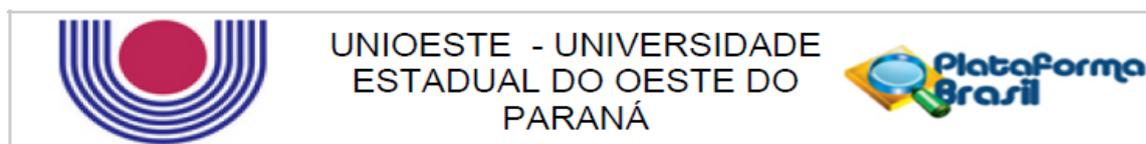
Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Norte			715.827	130.751	41.234	406.788	11.776	13.970	303	111.005
	Pública		193.698	31.810	16.474	116.809	2.188	5.801	221	20.395
		Federal	150.909	25.160	14.300	97.242	1.653	4.797	219	7.538
		Estadual	38.088	3.759	1.871	18.202	472	996	2	12.786
		Municipal	4.701	2.891	303	1.365	63	8	-	71
	Privada		522.129	98.941	24.760	289.979	9.588	8.169	82	90.610

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Essa região é a que concentra a maior quantidade de pessoas autodeclaradas indígenas no país e a segunda maior em quantidade de estudantes indígenas matriculados no ensino superior, perdendo apenas para a região nordeste.

Apesar de ser a segunda região com maior quantidade de estudantes indígenas matriculados no ensino superior, a tabela 4 mostra que para cada estudante indígena matriculado no ensino superior tem-se outros 50 outros alunos não indígenas matriculados, sendo essa região a que apresenta a menor proporcionalidade entre as matrículas de estudantes indígenas e não indígenas.

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A política de cotas para os indígenas na Unioeste: uma análise de ingresso e permanência dos discentes a partir do vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas.

Pesquisador: MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44322721.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.622.476

Apresentação do Projeto:

Esse estudo analisará a implantação da política pública de ação afirmativa de reserva de vagas como medida compensatória para promover a inclusão educacional em prol de comunidades indígenas no Estado do Paraná, a partir do estudo de ingresso dos acadêmicos através dos vestibulares para os povos indígenas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e a sua permanência na universidade. A pesquisa

será desenvolvida por meio do método dialético, o qual permitirá que a pesquisadora faça a relação entre o todo (educação) e as partes (educação indígena e ações afirmativas/cotas educacionais) numa análise contraditória, considerando a constante transformação do objeto. Essa pesquisa é exploratória, pois tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias conforme Gil (2008), proporcionando uma visão geral mais próxima do vestibular para os povos indígenas a partir das vagas ofertadas pela UNIOESTE. Quanto a fonte documental, serão utilizados

documentos institucionais a serem obtidos junto a Unioeste e as informações constantes no Sistema de Gestão Acadêmica – Academus o qual gerencia desde o ingresso de acadêmicos em cursos de graduação até a sua desvinculação da universidade. A pesquisa limitará seu recorte espacial a Unioeste, no período temporal ano/base 2013 a 2020. Ainda, será realizada pesquisa junto aos alunos em processo de formação,

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

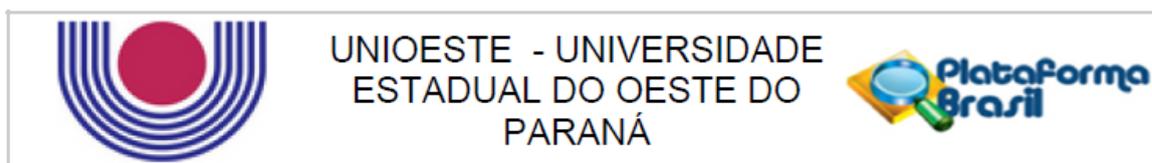
UF: PR

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

Município: CASCAVEL

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.622.476

ingressantes através do vestibular específico para os povos indígenas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e os membros representantes da Unioeste na CUIA estadual, por meio de aplicação de questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas. Quanto aos procedimentos de análise dos dados este será realizado através da análise descritiva, pois irá expor e explorar os dados levantados no estudo de

perfis dos alunos indígenas de maneira a possibilitar o entendimento do perfil da amostra selecionada intencionalmente. Complementarmente, será realizada a análise de conteúdo para que possamos encontrar respostas para as questões formuladas e para que possamos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses) e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. O objeto da pesquisa tem como hipótese que a ausência de atualização da legislação no tocante a

quantidade de vagas reservadas tem-se mostrado insuficiente frente a demanda, não havendo garantias efetivas para o atual contingente de indígenas candidatos a vagas na Unioeste. Quanto a permanência, a Unioeste não está garantindo a continuidade dos indígenas nos cursos de graduação. Por isso, se faz necessário o desenvolvimento de ações que possibilitem a continuidade dos estudos dos discentes indígenas na

Universidade, melhorando as condições de permanência e a conclusão dos cursos no tempo legal, de forma a assegurar integralmente a inclusão educacional e social em condições de vida dignas.

Critério de Inclusão:

Alunos em processo de formação em curso de graduação na Unioeste, cujo ingresso tenha se dado por meio das vagas suplementares ofertadas no vestibular específico para os povos indígenas e todos os servidores membros representantes da Unioeste na CUIA Estadual.

Critério de Exclusão:

Alunos em processo de formação que não tenham ingressado na Unioeste por meio das vagas suplementares ofertadas no vestibular específico para os povos indígenas, alunos que tenham ingressado na Unioeste por meio das vagas suplementares ofertadas no vestibular específico para os povos indígenas no ano letivo de 2021 e servidores da Unioeste que não sejam representantes na CUIA Estadual.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

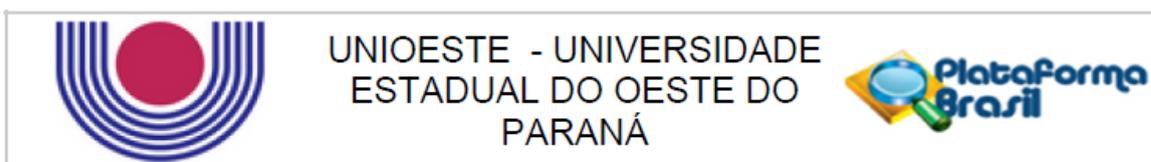
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.622.476

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o acesso e permanência dos discentes indígenas nos cursos de graduação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, a partir do ingresso através do vestibular específico para os povos indígenas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa poderá causar constrangimentos ou fazer com que o indivíduo relembra situações vividas que causam sofrimento ou abalo psíquico, sentimento de invasão de sua privacidade, discriminação ou vergonha com as perguntas elaboradas e perda do tempo necessário para responder ao questionário. Ademais, mesmo que mínimo há o risco de divulgação dos dados confidenciais.

Benefícios:

A pesquisa permitir uma análise aprofundada (reflexão crítica) da relevância da política de reserva de vagas para o ensino superior no Estado do Paraná e para as comunidades indígenas, em especial àquelas da região de abrangência da Unioeste.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Título da pesquisa: A política de cotas para os indígenas na Unioeste: uma análise de ingresso e permanência dos discentes a partir do vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas.

1.2 Autora: Mageda Thomaz Villas Boas

1.3 Linha de Pesquisa: Política Social – fundamentos, gestão e análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

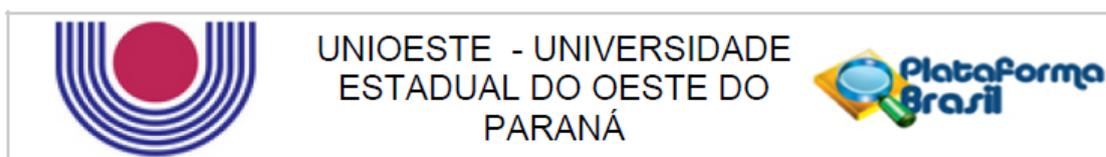
Adequadamente apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069	CEP: 85.819-110
Bairro: UNIVERSITARIO	
UF: PR	Município: CASCABEL
Telefone: (45)3220-3092	E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.622.476

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1711418.pdf	08/03/2021 19:27:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/03/2021 19:26:58	MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/03/2021 19:26:33	MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS	Aceito
Declaração de concordância	FP.pdf	08/03/2021 15:03:03	MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	08/03/2021 15:01:33	MAGUEDA THOMAZ VILLAS BOAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 30 de Março de 2021

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS (AS) ACADÊMICOS (AS)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CURSO: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL NÍVEL DE MESTRADO/PPGSS

PESQUISADORA: Magueda Thomaz Villas Boas

ORIENTADORA: Marize Rauber Engelbrecht

LOCAL DE COLETA DE DADOS: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Compreender e analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na UNIOESTE.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Questionário

SUJEITOS DA PESQUISA: Acadêmicos em processo de formação, ingressantes por meio do vestibular específico para os povos indígenas na Unioeste.

QUESTIONÁRIO Nº: _____ (uso exclusivo do pesquisador)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: A política estadual de ingresso e permanência de indígenas na UNIOESTE: uma análise do processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas a partir vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas.

Gostaríamos de contar com sua colaboração na coleta das informações. Para tanto, você precisa responder as perguntas deste questionário. O questionário não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas no decorrer da análise dos dados desta pesquisa. As informações serão utilizadas unicamente para fins desta pesquisa!

Agradecemos sua colaboração.

1. PERFIL DO (A) ACADÊMICO (A):

- a) Qual a sua etnia?
- b) A qual terra indígena você pertence?
- c) Qual o seu curso?
- d) Qual série/ano você está cursando?
- e) Qual a sua idade quando ingressou no curso de graduação?
- f) Qual o seu estado civil:

<input type="checkbox"/> Solteiro (a)	<input type="checkbox"/> Casado (a)
<input type="checkbox"/> Divorciado (a)	<input type="checkbox"/> Outro: _____
- g) Você tem filho (a)?

<input type="checkbox"/> Sim. Quantos?
<input type="checkbox"/> Não
- h) Estava empregado (a) quando iniciou os estudos?

<input type="checkbox"/> Sim e meu salário compõe a renda familiar
<input type="checkbox"/> Sim, mas meu salário não compõe a renda familiar
<input type="checkbox"/> Não

() Sim, estágio remunerado () Sim, trabalho na iniciativa privada

() Não

() Outro. Justifique: _____

g) Se sim, você trabalho (ou) na aldeia ou na cidade?

h) Você recebeu ou recebe algum incentivo material ou financeiro da sua família e/ou da sua comunidade indígena para a sua permanência na Universidade? Se sim, quais?

i) Em sua opinião, os (as) acadêmicos (as) indígenas que ingressam na Unioeste pelo vestibular para os povos indígenas enfrentam alguma dificuldade para permanecer (dar continuidade aos estudos) e/ou concluir o curso escolhido?

Justifique: _____.

j) Na sua opinião, houve dificuldade para se adaptar à universidade?

Quais? _____.

k) Quais as principais dificuldades vividas por você em relação a permanência na Universidade:

_____.

l) Você participa de algum coletivo estudantil?

() Sim () Não

m) Se a sua resposta foi sim para a pergunta anterior, como organizam suas reivindicações?

_____.

n) Você tem conhecimento se a Unioeste ou o seu curso de graduação possui algum projeto de acompanhamento de acadêmicos (as) indígenas relacionado a permanência no curso?

Qual? _____.

o) Você recebe auxílio permanência ou bolsa de estudos para a permanência da universidade?

Qual? _____.

p) A oferta de auxílio permanência ou outras bolsas de estudo na Unioeste são suficientes para garantir a sua permanência e conclusão do curso?

Em parte. Justifique: _____.

q) Você tem conhecimento sobre a política estadual de educação superior para os povos indígenas no Paraná?

() Sim

() Não

r) Em caso de resposta afirmativa a questão “m”, narre abaixo o que você conhece sobre ela:

s) Como você avalia a política estadual de educação superior para os povos indígenas no Paraná?

t) Que sugestões daria para avançar na melhoria da Política das Ações Afirmativas na Uniãoeste?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS/AS SERVIDORES/AS DA UNIOESTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CURSO: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL NÍVEL DE MESTRADO/PPGSS

PESQUISADORA: Magueda Thomaz Villas Boas

ORIENTADORA: Marize Rauber Engelbrecht

LOCAL DE COLETA DE DADOS: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Compreender e analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na UNIOESTE.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: entrevista

SUJEITOS DA PESQUISA: Servidores/as representantes da Unioeste na CUIA estadual.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: A política estadual de ingresso e permanência de indígenas na UNIOESTE: uma análise do processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas a partir vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas.

Gostaríamos de contar com sua colaboração na coleta das informações. Para tanto você precisa responder as perguntas deste roteiro de entrevista. O roteiro não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas no decorrer da análise dos dados desta pesquisa. As informações serão utilizadas unicamente para fins desta pesquisa! Agradecemos sua colaboração.

1. DO VÍNCULO INSTITUCIONAL:

a) Há quanto tempo vocês são funcionário(a) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e em qual departamento e/ou setor atuam na Unioeste?

_____.

b) Qual é sua área de formação (graduação, mestrado e doutorado)?

_____.

c) A quanto tempo vocês participam da CUIA?

_____.

2. DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA UNIOESTE:

d) Vocês poderiam brevemente historicizar como ocorreu a discussão e implantação da política de ingresso e permanência de acadêmicos (as) indígenas na Unioeste?

_____.

e) Vocês poderiam comentar as principais dificuldades enfrentadas na implementação dessa política na Unioeste? Poderiam dizer se elas já foram superadas e de que maneira?

_____.

f) Nas suas avaliações, vocês diriam que foram alcançadas algumas conquistas com a implementação desta política estadual de educação superior indígena na Unioeste? Poderiam citar algumas das conquistas alcançadas?

_____.

3. DO ACOMPANHAMENTO DA POLÍTICA ESTADUAL DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NA UNIOESTE:

g) Quanto ao acompanhamento, existe alguma ação para os (as) acadêmicos (as) indígenas nesta universidade (programas e projetos de ensino, pesquisa, extensão, serviços vinculados, benefícios como moradia e alimentação estudantil)?

_____.

h) A Unioeste tem recebido alguma demanda dos (as) acadêmicos indígenas em relação às suas necessidades? E como chega?

_____.

i) Como ocorre na prática as condições de trabalho de vocês para acompanhar e desenvolver esta política na Unioeste (apoio, carga horária específica, periodicidade das reuniões no campus e nas IES do Paraná)?

_____.

4. DA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ACADÊMICOS (AS) INDÍGENAS NA UNIOESTE.

j) Avaliem o desenvolvimento da política estadual de ingresso e permanência de acadêmicos (as) indígenas na Unioeste e se de fato esta política tem possibilitado a democratização do acesso ao Ensino Superior na Unioeste.

_____.

k) Em suas opiniões, há alguma fragilidade nessa política?

_____.

l) Que sugestões daria para avançar na melhoria desta política na Unioeste?

_____.

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS (AS) ACADÊMICOS (AS)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CURSO: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL NÍVEL DE MESTRADO/PPGSS

PESQUISADORA: Magueda Thomaz Villas Boas

ORIENTADORA: Marize Rauber Engelbrecht

LOCAL DE COLETA DE DADOS: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Compreender e analisar o processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na UNIOESTE.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: entrevista

SUJEITOS DA PESQUISA: Acadêmicos em processo de formação, ingressantes por meio do vestibular específico para os povos indígenas na Unioeste.

QUESTIONÁRIO Nº: _____ (uso exclusivo do pesquisador)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: A política estadual de ingresso e permanência de indígenas na UNIOESTE: uma análise do processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas a partir vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas.

Gostaríamos de contar com sua colaboração na coleta das informações. Para tanto, você precisa responder as perguntas deste questionário. O questionário não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas no decorrer da análise dos dados desta pesquisa. As informações serão utilizadas unicamente para fins desta pesquisa!

Agradecemos sua colaboração.

4. PERFIL DO (A) ACADÊMICO (A):

- j) Qual a sua etnia?
- k) A qual terra indígena você pertence?
- l) Qual o seu curso?
- m) Qual série/ano você está cursando?
- n) Qual a sua idade quando ingressou no curso de graduação?
- o) Qual o seu estado civil:
- p) Você tem filho (a)? Se sim, quantos?
- q) Estava empregado (a) quando iniciou os estudos? Se sim, seu salário compõe a renda familiar?
- r) Qual a sua renda familiar?

5. TRAJETÓRIA EDUCACIONAL - Anterior ao ingresso na Unioeste:

- d) Você estudou na escola da aldeia e/ou fora da aldeia?
- e) Se estudou fora da aldeia, em que tipo de escola você estudou o ensino médio (pública, privada ou privada com bolsa?)

f) Você fez curso pré-vestibular?

6. TRAJETÓRIA EDUCACIONAL - O ingresso na Unioeste:

u) Você já havia tentado outros vestibulares anteriormente? A existência do vestibular para os povos indígenas contribuiu para a sua entrada na universidade?

v) Como e por que escolheu o curso de graduação?

w) Como você se desloca para a Unioeste? E quanto tempo, em média, dura esse deslocamento?

x) Você precisa ou precisou trabalhar durante a universidade?

y) Você recebeu ou recebe algum incentivo material ou financeiro da sua família e/ou da sua comunidade indígena para a sua permanência na Universidade?

z) Comente a sua permanência na Universidade. Você tem conhecimento se a Unioeste ou o seu curso de graduação possui algum projeto de acompanhamento de acadêmicos (as) indígenas relacionado à permanência no curso?

aa) Você participa de algum coletivo estudantil? Como organizam suas reivindicações?

bb) Você tem conhecimento sobre a política estadual de educação superior para os povos indígenas no Paraná? E como você avalia e quais sugestões você daria na melhoria da política estadual de educação superior para os povos indígenas no Paraná?

ANEXOS

ANEXO A – Tabelas de Matrículas nos Cursos de Graduação por Estado

Tabela 1 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de **São Paulo** e a Categoria Administrativa das IES 2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
São Paulo			2.031.349	1.101.744	114.732	407.002	38.306	7.657	694	361.214
	Pública		326.794	196.608	18.549	51.365	15.166	848	114	44.144
		Federal	56.188	28.348	3.400	10.474	1.533	399	107	11.927
		Estadual	228.054	142.676	13.523	37.169	13.264	403	-	21.019
		Municipal	42.552	25.584	1.626	3.722	369	46	7	11.198
	Privada		1.704.555	905.136	96.183	355.637	23.140	6.809	580	317.070

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 2 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Rio de Janeiro** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Rio de Janeiro			722.860	262.872	74.333	173.476	9.255	2.384	3.067	197.473
	Pública		189.040	56.136	20.637	37.948	1.170	527	2.912	69.710
		Federal	147.869	50.706	14.836	34.569	1.039	330	14	46.375
		Estadual	39.769	4.658	5.662	2.965	115	192	2.898	23.279
		Municipal	1.402	772	139	414	16	5	-	56
	Privada		533.820	206.736	53.696	135.528	8.085	1.857	155	127.763

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 3 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Espírito Santo** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Espírito Santo			154.771	59.353	14.098	61.273	2.072	595	77	17.303
	Pública		32.220	14.119	3.586	12.889	298	144	20	1.164
		Federal	30.607	13.536	3.428	12.201	288	139	6	1.009
		Estadual	308	59	29	76	2	2	14	126
		Municipal	1.305	524	129	612	8	3	-	29
	Privada		122.551	45.234	10.512	48.384	1.774	451	57	16.139

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 4 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de **Minas Gerais** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Minas Gerais	861.442	362.306	76.465	305.216	16.832	2.653	276	97.694
Pública	214.193	95.875	20.559	74.748	3.005	593	77	19.336
Federal	182.176	86.916	17.420	64.191	2.668	539	75	10.367
Estadual	31.749	8.800	3.128	10.483	334	54	2	8.948
Municipal	268	159	11	74	3	-	-	21
Privada	647.249	266.431	55.906	230.468	13.827	2.060	199	78.358

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 5 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Mato Grosso** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Mato Grosso	170.551	54.904	15.365	70.080	3.816	866	103	25.417
Pública	49.670	14.804	5.675	20.650	719	329	88	7.405
Federal	30.221	9.889	3.406	13.243	497	125	2	3.059
Estadual	19.449	4.915	2.269	7.407	222	204	86	4.346
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	120.881	40.100	9.690	49.430	3.097	537	15	18.012

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 6 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Mato Grosso do Sul** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Mato Grosso do Sul	127.089	59.348	7.878	40.907	2.728	2.112	10	14.106
Pública	35.931	16.800	3.668	11.385	806	1.359	-	1.913
Federal	28.731	13.621	2.360	10.136	735	948	-	931
Estadual	7.200	3.179	1.308	1.249	71	411	-	982
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	91.158	42.548	4.210	29.522	1.922	753	10	12.193

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 7 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de **Goiás** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Goiás			265.520	84.018	18.951	108.570	7.131	1.105	68	45.677
	Pública		71.852	26.091	7.651	29.321	1.359	523	9	6.898
		Federal	37.698	14.225	3.584	16.999	543	465	6	1.876
		Estadual	21.992	5.896	3.638	8.882	677	45	-	2.854
		Municipal	12.162	5.970	429	3.440	139	13	3	2.168
	Privada		193.668	57.927	11.300	79.249	5.772	582	59	38.779

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 8 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no **Distrito Federal** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Distrito Federal			224.454	75.622	17.375	89.572	4.978	1.222	46	35.639
	Pública		40.971	15.117	3.995	15.923	641	189	12	5.094
		Federal	40.198	14.746	3.955	15.676	631	188	12	4.990
		Estadual	773	371	40	247	10	1	-	104
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		183.483	60.505	13.380	73.649	4.337	1.033	34	30.545

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 9 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de **Alagoas** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Alagoas			107.191	22.495	6.987	49.763	2.306	1.160	51	24.429
	Pública		36.198	6.484	3.350	17.580	554	223	-	8.007
		Federal	28.868	4.866	2.738	13.480	395	198	-	7.191
		Estadual	7.330	1.618	612	4.100	159	25	-	816
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		70.993	16.011	3.637	32.183	1.752	937	51	16.422

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 10 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado da **Bahia** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Bahia			448.659	68.219	76.588	190.278	8.111	3.476	525	101.462
	Pública		110.984	11.472	26.262	38.003	1.018	830	29	33.370
		Federal	66.235	6.731	13.749	25.411	810	406	20	19.108
		Estadual	44.704	4.720	12.507	12.575	207	424	9	14.262
		Municipal	45	21	6	17	1	-	-	-
	Privada		337.675	56.747	50.326	152.275	7.093	2.646	496	68.092

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 11 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado da **Paraíba** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Paraíba			163.324	50.382	8.793	70.300	3.939	2.667	344	26.899
	Pública		71.827	23.200	5.483	33.044	1.618	517	328	7.637
		Federal	52.099	17.184	4.236	24.290	1.202	451	134	4.602
		Estadual	19.728	6.016	1.247	8.754	416	66	194	3.035
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		91.497	27.182	3.310	37.256	2.321	2.150	16	19.262

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 12 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Piauí** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Piauí			136.268	28.260	10.959	60.314	1.045	2.332	71	33.287
	Pública		50.780	8.042	6.736	26.364	214	106	1	9.317
		Federal	35.594	6.858	4.517	23.582	138	83	1	415
		Estadual	15.186	1.184	2.219	2.782	76	23	-	8.902
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		85.488	20.218	4.223	33.950	831	2.226	70	23.970

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 13 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de Pernambuco e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Pernambuco			295.494	91.131	17.772	114.611	4.905	5.089	2.804	59.182
	Pública		86.907	28.907	6.835	34.684	1.119	744	2.471	12.147
		Federal	56.267	21.097	5.021	24.778	727	489	2.432	1.723
		Estadual	15.788	3.831	826	3.759	141	58	-	7.173
		Municipal	14.852	3.979	988	6.147	251	197	39	3.251
	Privada		208.587	62.224	10.937	79.927	3.786	4.345	333	47.035

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 14 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do Ceará e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Ceará			316.585	77.123	17.753	161.050	5.526	2.428	579	52.126
	Pública		95.735	29.256	8.048	51.521	1.417	593	218	4.682
		Federal	54.961	14.508	5.238	31.816	772	386	27	2.214
		Estadual	40.774	14.748	2.810	19.705	645	207	191	2.468
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		220.850	47.867	9.705	109.529	4.109	1.835	361	47.444

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 15 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do Maranhão e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Maranhão			195.579	40.507	25.378	92.336	4.079	1.457	4.701	27.121
	Pública		70.924	13.096	14.476	28.193	1.902	739	4.677	7.841
		Federal	45.552	8.312	12.184	14.032	1.697	607	4.407	4.313
		Estadual	25.372	4.784	2.292	14.161	205	132	270	3.528
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		124.655	27.411	10.902	64.143	2.177	718	24	19.280

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 16 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Rio Grande do Norte** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Rio Grande do Norte	121.376	41.790	6.463	51.501	1.252	813	15	19.542
Pública	52.163	18.944	3.835	23.129	446	117	2	5.690
Federal	42.715	16.488	3.390	20.437	358	94	2	1.946
Estadual	9.448	2.456	445	2.692	88	23	-	3.744
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	69.213	22.846	2.628	28.372	806	696	13	13.852

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 17 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Sergipe** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Sergipe	82.378	15.773	8.487	45.993	1.850	646	12	9.617
Pública	27.000	5.246	3.752	17.269	527	115	4	87
Federal	27.000	5.246	3.752	17.269	527	115	4	87
Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	55.378	10.527	4.735	28.724	1.323	531	8	9.530

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 18 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Acre** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Acre	37.832	5.290	1.461	23.628	504	84	6	6.859
Pública	10.636	1.784	795	5.914	151	33	6	1.953
Federal	10.636	1.784	795	5.914	151	33	6	1.953
Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	27.196	3.506	666	17.714	353	51	-	4.906

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 19 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de **Rondônia** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Rondônia			78.883	21.830	4.900	42.552	1.615	596	14	7.376
	Pública		12.545	2.953	1.295	7.333	124	373	3	464
		Federal	12.545	2.953	1.295	7.333	124	373	3	464
		Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		66.338	18.877	3.605	35.219	1.491	223	11	6.912
Acre			37.832	5.290	1.461	23.628	504	84	6	6.859

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 20 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Pará** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Pará			285.144	53.981	15.776	164.048	4.923	6.494	75	39.847
	Pública		72.266	9.737	7.126	49.723	763	1.040	40	3.837
		Federal	58.162	7.878	6.031	39.030	614	831	40	3.738
		Estadual	14.104	1.859	1.095	10.693	149	209	-	99
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		212.878	44.244	8.650	114.325	4.160	5.454	35	36.010

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 21 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de **Roraima** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Roraima			27.510	3.822	1.356	17.059	432	2.003	14	2.824
	Pública		10.221	1.165	527	7.166	57	1.133	12	161
		Federal	8.573	861	392	6.064	42	1.078	11	125
		Estadual	1.648	304	135	1.102	15	55	1	36
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		17.289	2.657	829	9.893	375	870	2	2.663
Pará			285.144	53.981	15.776	164.048	4.923	6.494	75	39.847

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 22 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Amapá** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Amapá			48.168	6.888	2.848	32.097	518	495	15	5.307
	Pública		12.876	2.926	1.195	7.992	110	335	-	318
		Federal	11.474	2.790	1.121	6.936	97	326	-	204
		Estadual	1.402	136	74	1.056	13	9	-	114
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		35.292	3.962	1.653	24.105	408	160	15	4.989

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 23 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado de **Amazonas** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Amazonas			166.321	21.853	7.576	86.478	2.246	3.803	176	44.189
	Pública		49.376	6.378	1.621	25.017	626	2.518	160	13.056
		Federal	30.348	5.345	1.367	20.790	370	1.797	159	520
		Estadual	19.028	1.033	254	4.227	256	721	1	12.536
		Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Privada		116.945	15.475	5.955	61.461	1.620	1.285	16	31.133

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.

Tabela 24 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, no estado do **Tocantins** e a Categoria Administrativa das IES/2019.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
			Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Tocantins			71.969	17.087	7.317	40.926	1.538	495	3	4.603
	Pública		25.778	6.867	3.915	13.664	357	369	-	606
		Federal	19.171	3.549	3.299	11.175	255	359	-	534
		Estadual	1.906	427	313	1.124	39	2	-	1
		Municipal	4.701	2.891	303	1.365	63	8	-	71
	Privada		46.191	10.220	3.402	27.262	1.181	126	3	3.997

Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 21.