


Dossiê: Relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos

**“Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas
na Pós-Graduação brasileira***

**“Demarcating universities”: indigenous peoples and affirmative actions in
Brazilian Graduate Studies courses**

**“Demarcar las universidades”: pueblos indígenas y acciones afirmativas
en el Posgrado brasileño**

Iara Tatiana Bonin**

 <https://orcid.org/0000-0001-7156-8849>

Resumo: Nas últimas décadas, houve um aumento gradual da presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Esse crescimento deve-se, principalmente, às ações e às reivindicações de povos indígenas que, entre outras estratégias, têm investido na Educação Superior como espaço político para o reconhecimento de suas identidades, bem como para a afirmação de suas ciências e de seus saberes ancestrais. Assim, grande número de graduados pode prosseguir seus estudos no âmbito da Pós-Graduação. Contudo, a Pós-Graduação brasileira é marcada por intensas desigualdades, aspecto que justifica a criação de políticas de ações afirmativas. O objetivo do presente estudo é discorrer sobre ações voltadas ao ingresso de estudantes indígenas em cursos de Mestrado e Doutorado em Educação de universidades públicas. A pesquisa, de base documental, realizou a análise de resoluções de Conselhos Universitários de 35 universidades públicas e de editais de seleção dos seus respectivos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), publicados entre 2017 e 2021. A análise mostra que a autodeclaração é a estratégia principal para acessar as vagas reservadas, mas são variáveis as formas de validação e de aferição da pertença indígena. Observa-se, também, a existência de diferentes modalidades de oferta de vagas, respeitando as diferenças regionais, institucionais e se resguardando-se, assim, a autonomia universitária.

Palavras-chave: Povos indígenas. Políticas de ações afirmativas. Pós-Graduação.

* O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Bolsa Produtividade em Pesquisa.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: <itbonin@gmail.com>.

Abstract: In recent decades, there has been a gradual increase in the presence of indigenous students in Brazilian universities. This growth is mainly due to the actions and claims of indigenous peoples who, among other strategies, have invested in higher education as a political space for the recognition of their identities, as well as the affirmation of their sciences and their ancestral knowledge. Thus, a large number of graduates can pursue their studies at the postgraduate level. However, the Brazilian graduate program is marked by intense inequalities, an aspect that justifies the creation of affirmative action policies. The objective of this study is to discuss actions aimed at the admission of indigenous students to master's and doctoral courses in Education at public universities. The document-based research carried out the analysis of resolutions from university councils of 35 public universities and the selection notices for their respective postgraduate programs (master's and doctorate), published between 2017 and 2021. The analysis shows that self-declaration is the main strategy access to reserved places, but the forms of validation of indigenous belonging vary. It also shows that different types of vacancies are created, respecting regional and institutional differences and thus safeguarding university autonomy.

Keywords: Indigenous people. Affirmative action policies. Graduate studies.

Resumen: En las últimas décadas, hubo un aumento gradual de la presencia de estudiantes indígenas en las universidades brasileñas. Este crecimiento se debe principalmente a las acciones y a las reivindicaciones de pueblos indígenas que, entre otras estrategias, se ha invertido en la Educación Superior como espacio político para el reconocimiento de sus identidades, como también la afirmación de su ciencia y de sus saberes ancestrales. Así, un gran número de egresados puede seguir sus estudios en el ámbito del Posgrado. Sin embargo, el Posgrado brasileño está marcado por intensas desigualdades, aspecto que justifica la creación de políticas de acciones afirmativas. El objetivo de este estudio es discutir sobre acciones dirigidas a la admisión de estudiantes indígenas en Maestrías y Doctorados en Educación en universidades públicas. La investigación, de base documental, realizó el análisis de resoluciones de consejos universitarios de 35 universidades públicas y convocatorias de selección de sus respectivos programas de Posgrado (Maestría y Doctorado), publicados entre 2017 y 2021. El análisis muestra que la autodeclaración es la principal estrategia para acceder a vacantes reservadas, pero son variables las formas de validación y evaluación de la pertenencia indígena. También se observa la existencia de diferentes modalidades de oferta de vacantes, respetando las diferencias regionales e institucionales y salvaguardando así la autonomía universitaria.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Políticas de acciones afirmativas. Posgrado.

Introdução

O acesso à educação escolar em todos os níveis é uma reivindicação e uma luta travada pelos povos indígenas, no Brasil, desde os anos de 1970 – quando emergiram os primeiros movimentos de professores indígenas no país¹ – e está resguardada por preceitos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Em uma rede microfísica de ações, os povos e as comunidades indígenas vão construindo as bases para que a educação escolar a eles oferecida esteja alicerçada em suas pedagogias, em suas formas próprias de educar, em suas filosofias e cosmo-ontologias.

Para que tal projeto se concretize, os movimentos de professores indígenas vêm afirmando alguns princípios que envolvem a consolidação de uma educação escolar específica, a construção de projetos político-pedagógicos próprios, a autonomia como valor, o desenvolvimento de estratégias e de processos de ensinar e de aprender baseados nas culturas, nas identidades e nas ancestralidades de

¹ Ver, por exemplo, a discussão sobre o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena feitas por Silva (1999).

cada povo indígena e, ainda, a definição estratégica de que a docência em todos os níveis de escolarização seja feita por professores indígenas. Também se vislumbra, por meio da continuidade dos estudos nas universidades, a formação e a atuação em áreas acadêmicas e profissionais que demandam qualificação e certificação².

Além disso, é nesse movimento de luta por garantia de direitos que se situam as reivindicações para o ingresso de estudantes indígenas na Pós-Graduação, espaço possível de autorrepresentação e de afirmação das ciências e dos conhecimentos ancestrais de cada povo, que constituem as bases epistemológicas historicamente negligenciadas e banalizadas nos currículos. A expansão da presença indígena em cursos de Mestrado e Doutorado brasileiros é fato recente, impulsionada pela Portaria Normativa N° 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação (BRASIL, 2016b). Há, também, um conjunto de leis estaduais que, antes mesmo da edição da referida Portaria, determinavam um percentual mínimo de vagas reservadas para ingresso de estudantes indígenas (e, também, em alguns casos, negros, quilombolas, deficientes).

Em termos conceituais, ações afirmativas podem ser pensadas como conjuntos de medidas adotadas para a redistribuição de bens e de recursos para grupos específicos, que, por razões históricas, sociais e culturais têm sido desfavorecidos, discriminados, excluídos; elas se assentam historicamente sobre pilares argumentativos, como a reparação, a justiça distributiva e a diversidade (FERES JÚNIOR, 2005). Nos termos de Munanga (2003), ações afirmativas compreendem toda política compensatória ou afirmativa, pública ou privada, destinada a sujeitos ou a coletivos historicamente prejudicados em situações de ampla concorrência a vagas estudantis, profissionais, além de outros âmbitos da vida.

Em termos legais, as ações afirmativas estão respaldadas por princípios fundamentais de cidadania e de dignidade da pessoa humana, inscritos na Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, no Art. 1º, incisos II e III (BRASIL, 1988), e pelos objetivos fundamentais de “[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária [...]”, de “[...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais [...]” e, ainda, de “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”, conforme o Art. 3º, incisos I, III e IV (BRASIL, 1988, p. 3). Há de considerar-se, também, o disposto no Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p. 5), e no Art. 206, inciso I, o qual estabelece a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência [...]” (BRASIL, 1988, p. 137) como princípio que rege o ensino em todos os níveis. Esse princípio é subscrito na LDB, Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Pode-se dizer que a instituição de políticas de ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior é impulsionada pelas reivindicações e pelas demandas que há muito vinham sendo apresentadas por coletivos de luta negra, indígena, surda, entre outros, e está voltada ao enfrentamento das intensas desigualdades sociais, étnico-raciais e econômicas existentes que marcam a organização e a estrutura social brasileira. Vale sublinhar que o Brasil foi um dos últimos países latino-americanos a adotar políticas de ações afirmativas no sistema educativo.

² Entre as razões elencadas pelos povos indígenas para fazer a defesa da escola e do acesso ao Ensino Superior está o anseio de ter professores, enfermeiros, advogados, antropólogos, médicos, dentistas do próprio povo capazes, portanto, de entender o modo de ser e de pensar daquela coletividade (BONIN, 2018; SILVA, 1999).

É no contexto de emergência e de consolidação de políticas de ações afirmativas no âmbito da Pós-Graduação que se situa a presente pesquisa, cujo objetivo principal é discorrer sobre ações voltadas ao ingresso de estudantes indígenas em cursos de Mestrado e Doutorado em Educação de universidades públicas. De modo a cumprir com esse propósito, neste texto, afirmam-se alguns direitos dos povos indígenas concernentes à educação, retomam-se processos voltados à implementação de ações afirmativas na Graduação e, por fim, apresenta-se um panorama de ações afirmativas na Pós-Graduação. No recorte apresentado, são consideradas apenas as universidades federais – tal escolha baseou-se nas informações constantes em boletins do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, nos quais se indica que, dentre as instituições que adotaram ações afirmativas, prevalecem as universidades federais. Além disso, do amplo universo de áreas e de Programas de Pós-Graduação existentes, foram considerados apenas aqueles vinculados à Educação, por ser uma área que se ocupa da pesquisa de discussões sobre escola, currículo, fazer pedagógico, ação docente, temas de amplo interesse dos indígenas.

A análise conduzida neste texto levou em conta documentos normativos para o ingresso de estudantes em Programas de Pós-Graduação em Educação – notadamente os editais para ingresso de estudantes e as resoluções de órgãos colegiados e conselhos de 35 universidades federais – de sete universidades de cada uma das diferentes regiões brasileiras, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Universidades federais brasileiras selecionadas para o estudo

Região Sul	Universidade Federal de Pelotas (UFPel) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Universidade Federal do Paraná (UFPR) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Universidade Federal do Rio Grande (FURG) Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Região Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Universidade Federal Fluminense (UFF) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Região Centro-Oeste	Universidade Federal de Brasília (UnB) Universidade Federal de Goiás (UFG) Universidade Federal de Catalão (UFCAT) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Universidade Federal de Jataí (UFJ) ³
Região Nordeste	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Universidade Federal de Sergipe (UFS) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

³ A UFJ foi fundada por desmembramento da UFG.

Região Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Universidade Federal do Acre (Ufac) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) Universidade Federal do Amazonas (Ufam) Universidade Federal do Pará (UFPA) Universidade Federal do Tocantins (UFT) Universidade Federal de Roraima (UFRR)
---------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Convém mencionar que este estudo tem um viés panorâmico, estratégia necessária para alcançar o propósito de entender como as políticas e as ações afirmativas nas universidades federais brasileiras têm sido implementadas. Em uma abordagem contextualizada, seria necessário realizar outro recorte, uma vez que

[...] o estudo dos processos de criação de ações afirmativas por cursos de pós-graduação apresenta diversas dificuldades práticas, entre as quais se destacam a grande quantidade de programas acadêmicos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2.763 programas) e o fato de que cada um deles estabelece normas e critérios próprios para a seleção de seus estudantes. (VENTURINI; FERES-JÚNIOR, 2020, p. 884).

Há multiplicidade e dispersão nas informações, na medida em que cada universidade tem autonomia para definir regras e procedimentos, sendo cada programa responsável por publicar seus próprios editais, em conformidade com seus calendários e com o número de vagas para ingresso de discentes. Considerando essas dificuldades, empregou-se, nesta pesquisa, como primeiro critério, a seleção de instituições federais que dispõem de Resoluções específicas voltadas à implementação de políticas de ações afirmativas na Pós-Graduação. O segundo critério liga-se à representatividade geográfica, tendo sido selecionadas sete instituições por região brasileira. Por fim, a análise conduzida nos limites deste artigo levou em conta o teor das resoluções universitárias e dos editais de seleção divulgados entre 2017 e 2021 por 35 programas acadêmicos de Pós-Graduação em Educação das universidades listadas no Quadro 1.

Como ponto de partida, foram consideradas informações disponibilizadas em publicações recentes sobre ações afirmativas da Pós-Graduação e foram realizadas buscas nos *sites* das universidades, no intuito de rastrear resoluções de Conselhos Universitários sobre ações afirmativas e editais de seleção para ingresso de estudantes em Programas de Pós-Graduação em Educação. Os textos dos editais e das resoluções foram considerados integralmente nas análises.

Sobre garantias constitucionais e lutas para a sua efetivação

A Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, assegura aos povos indígenas direitos específicos, deixando para trás a longa tradição integracionista que marcou as relações do Estado com essas coletividades. Em outras palavras, a proposição de que o poder público deveria promover a integração do indígena à “comunhão nacional”⁴ foi substituída pelo reconhecimento, aos índios, de

⁴ O Código Civil de 1916 – Lei Nº 3.071, de 1 de janeiro de 1916, afirmava que os índios são “[...] relativamente incapazes, sujeitos ao regime tutelar enquanto não forem adaptados à civilização do país” (BRASIL, 1916, n.p.); as Constituições Federais de 1934, 1946 e 1967 previam a “[...] incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (BRASIL, 1934, 1946, 1967, n.p.); a Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 – Estatuto do Índio – afirmava a necessidade de “[...] integrá-los

“[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, tal como assegura o Art. 231 do texto constitucional (BRASIL, 1988, p. 150). Admite-se, também, na atual Constituição, que a educação indígena é um processo singular e diz respeito a pedagogias, práticas e instituições próprias de cada cultura, devendo os processos de escolarização que ocorrem no interior das comunidades indígenas estarem alicerçados em processos próprios de aprendizagem e na(s) língua(s) materna(s) daquele povo, conforme o Art. 210, § 2º (BRASIL, 2018).

As políticas educacionais brasileiras devem ser orientadas por premissas contidas também na Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989⁵, ratificada pelo Estado Brasileiro por meio do Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). No Art. 26 dessa Convenção, recomenda-se que “[...] deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (BRASIL, 2004, n.p.). Ademais, o Art. 27, item 2, responsabiliza autoridades públicas pela “[...] formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado” (BRASIL, 2004, n.p.).

A LDB/1996, em seu Art. 32, § 3º, reafirma os preceitos Constitucionais e atribui à União a tarefa de organizar a educação escolar indígena e de assegurar proteção e respeito às culturas e aos modos de educar próprios de cada povo (BRASIL, 1996). É, também, responsabilidade de âmbito nacional o fomento de programas integrados de ensino e de pesquisa para a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando, por um lado, a reafirmação, a recuperação e o fortalecimento de identidades, de práticas culturais, de memórias históricas, de línguas e de ciências indígenas, e, por outro lado, o acesso aos conhecimentos universais e aos avanços científicos e tecnológicos da sociedade majoritária.

No que se refere à Educação Superior, a LDB/1996, em seu Art. 79, § 3º, estabelece que “[...] o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 1996, n.p.). Aplicam-se também aos povos indígenas todas as outras garantias estabelecidas na lei, como, por exemplo, o acesso aos níveis mais elevados de ensino, o atendimento ao educando por meio de programas específicos, a participação em conselhos e em instâncias representativas, afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino.

Já o atual PNE – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – assegura às populações indígenas equidade educacional e reconhecimento da diversidade cultural, resguardado o direito de seu acesso a diferentes níveis educacionais e recomendando, ainda, o desenvolvimento de ações de incentivo ao ingresso, à permanência e à titulação dos estudantes indígenas em nível superior (BRASIL, 2014). Também está prevista, na Meta 14, a elevação gradativa do número de matrículas na Pós-Graduação

progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, n.p.), estendendo a eles o sistema de ensino e a criação de escolas orientadas para esse fim. Para uma abordagem mais detalhada dessa questão, ver Lacerda (2007).

⁵ Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

stricto sensu. Como uma das estratégias para atingir essa meta (Estratégia 14.5), o PNE propõe “[...] implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014, p. 6).

A obtenção de títulos de mestres e doutores impacta positivamente sobre as escolas indígenas, na medida em que amplia, para os titulados, as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas, expande o potencial de eles ocuparem cargos de direção (considerando, desse modo, as especificidades socioculturais), ou em instâncias de planejamento, execução, controle e avaliação de políticas públicas destinadas a essas coletividades. Tal premissa é afirmada em outras normativas, a exemplo das seguintes resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE): Resolução CEB N° 3, de 10 de novembro de 1999⁶ (BRASIL, 1999); Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012⁷ (BRASIL, 2012c); Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015⁸ (BRASIL, 2015).

A legislação em vigor assegura um amplo conjunto de direitos aos povos indígenas, embora, na prática, existam evidentes empecilhos para a garantia de acesso de estudantes indígenas aos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Por sua vez, em distintas localidades do país, as comunidades indígenas vêm definindo estratégias para acessar a formação de nível superior. Tal esforço se expressa na sistemática presença em fóruns e em espaços de controle social, no acompanhamento e no suporte sociocultural aos estudantes que se deslocam para frequentar as universidades, nas constantes reivindicações apresentadas ao poder público, na solicitação de abertura de vagas suplementares para indígenas em áreas de maior interesse em cada contexto e tempo, entre outras situações. Também se destaca o esforço empreendido pelos povos indígenas, por meio de seus líderes políticos e religiosos, em resguardar o caráter de bem comum aos saberes e aos conhecimentos próprios, quando estes são postos em diálogo com saberes ocidentais.

Como colaboradora em uma rede interinstitucional de formação docente de longo espectro⁹, ao longo de quatro anos, tenho escutado, de professores indígenas, que o ingresso em cursos de Mestrado e Doutorado é relevante para permitir que as pesquisas sobre a educação indígena e sobre os processos próprios de aprendizagem sejam conduzidas por membros de cada etnia, o que permitiria expandir o campo de conhecimentos e contemplar epistemologias outras, modos singulares de conceber a pesquisa, de articular e de argumentar, de escutar e de perguntar, de se inserir no cotidiano, de prestar atenção, de sistematizar e dar organicidade ao que se deseja tornar público por meio do texto acadêmico. Nesse sentido, esses professores argumentam que a educação em nível superior deve

⁶ Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Consultar inteiro teor em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

⁷ Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Consultar inteiro teor em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2021.

⁸ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Consultar inteiro teor em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12015.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

⁹ Trata-se da Ação Saberes Indígenas na Escola, uma ação governamental de abrangência nacional, financiada com recursos do FNDE, cuja atuação se dá em redes interinstitucionais. Os propósitos dessa ação incluem a promoção de espaços e tempos de formação continuada de professores indígenas, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais Da Educação Básica nas escolas indígenas, a criação, a sistematização e a elaboração conjunta de currículos, metodologias e materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da educação escolar indígena, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos dos distintos povos indígenas brasileiros.

constituir efetivo espaço de diálogo intercultural, de contestação de estereótipos, de problematização de perspectivas coloniais que marcam currículos e práticas institucionais e interrogam sobre as línguas e as epistemologias que historicamente vêm dando suporte ao pensar e ao fazer pesquisa no campo educativo.

Em uma direção semelhante, Baniwa (2009, p. 11) afirma que os indígenas reivindicam, hoje, ingresso ao Ensino Superior e à Pós-Graduação porque “[...] desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito”. Há, assim, um caráter estratégico vislumbrado quando se trata de ingressar na universidade.

Na argumentação de Paladino e Paiva (2013),

[...] os indígenas reclamam formação e capacitação em nível superior para que possam dar conta dos desafios surgidos a partir dos processos contemporâneos de precarização da vida, a fim de serem capazes de gerir seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. Para tanto, buscam ter acesso a cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento, para além da formação pedagógica – tanto cursos regulares das universidades públicas e privadas como cursos com modalidade específica e diferenciada para estudantes indígenas – principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão ambiental e territorial. (PALADINO; PAIVA, 2013, p. 109).

Expandindo esse cenário para países latino-americanos, Mato (2016) avalia ser a Educação Superior espaço importante, não somente porque forma profissionais de diferentes áreas, mas porque, no âmbito dessa formação, se pode problematizar relações sociais existentes e se pode colocar em questão renovadas formas de discriminação.

Breves notas sobre o ingresso de indígenas em cursos de Graduação

Pode-se afirmar que ocorrem duas formas de exclusão dos povos indígenas dos espaços de formação acadêmica: a primeira diz respeito às barreiras que impossibilitam ou dificultam o ingresso; e a segunda concerne à exclusão dos conhecimentos, das visões de mundo, das línguas, dos projetos de futuro, das perspectivas sobre a vida construídas por esses sujeitos que, no ambiente acadêmico, são tidos como sujeitos-outros, cujas perspectivas não são constitutivas, mas, sim, no máximo, periféricas. Nessa direção, Amaral e Baibich (2012) discutem experiências de ingresso e de permanência de estudantes indígenas nas instituições de Ensino Superior públicas do Paraná, apresentando a iniciativa de “Vestibular dos Povos Indígenas”. Os autores afirmam que são evidentes os limites da ação estatal para assegurar ingresso e permanência dos indígenas, o que requer políticas públicas de Educação Superior voltadas especificamente a esse público. Além disso, os conhecimentos indígenas têm sido menosprezados nas redes que constituem e promovem aquilo que chamamos de conhecimento “universal”, considerado, na longa tradição escolar, como o mais adequado para integrar os currículos. Promover uma discussão sobre as bases coloniais dos currículos escolares e das representações de índio que se propagam em produções culturais (ver, por exemplo, BONIN; KIRCHOF, 2012) pode contribuir, também, para a promoção de condições mais adequadas de inserção de estudantes indígenas em cursos de Ensino Superior nos quais se encontram, majoritariamente, estudantes não indígenas.

As ações afirmativas voltadas ao ingresso de estudantes indígenas em cursos de Graduação de universidades públicas têm se dado, em geral, por meio de reserva de vagas. Contudo, convém mencionar que, nas últimas décadas, foram criados cursos de Licenciatura intercultural para indígenas, coordenados por 23 Instituições de Ensino Superior¹⁰ de 17 estados – alguns desses cursos continuam existindo e dispõem, no presente, de estruturas próprias dentro das universidades. Estudos derivados de experiências com as Licenciaturas interculturais indígenas (PALADINO, 2012; PALADINO; PAIVA, 2013; SILVA; HORTA, 2010) indicam como característica marcante a inovação teórica e metodológica, tanto em termos curriculares, quanto no tocante a propostas de trabalho, com forte base participativa (inclusive de organizações e coletivos indígenas, atuando como assessores e interlocutores, bem como de anciãos atuando como conselheiros), orientação intercultural e interdisciplinar e funcionamento em regime de alternância, o que oportunizou e oportuniza a conciliação entre formação acadêmica e exercício profissional. Tais aspectos expandem as formas de pensar e de fazer educação universitária e permitem que se construam outras bases de informações e de conhecimentos sobre/com/desde os sujeitos, comunidades e povos envolvidos.

As iniciativas para impulsionar a formação universitária de indígenas em universidades e em cursos não especificamente voltados a essas comunidades envolvem, entre outras coisas, reservas de vagas e/ou oferta de vagas suplementares, condições diferenciadas de ingresso, bolsas para estimular a permanência, serviços de apoio criados nas universidades, instâncias familiares expandidas para acolhimento e/ou acompanhamento afetivo e aconselhamento dos estudantes.

Paladino e Paiva (2013) registram que, até 2012, 72 instituições públicas de Ensino Superior apresentavam alguma forma de ação afirmativa para o ingresso de estudantes indígenas, sendo 47 delas estaduais e 25 federais. Mediante intenso quadro de disputa jurídica em torno das políticas de ações afirmativas, no ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) foi acionado e pronunciou-se pela constitucionalidade de tais ações. Em agosto daquele mesmo ano, o Governo Federal sancionou a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, na qual se estabelece – em cada curso de Graduação das universidades federais e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – que 50% das vagas serão ocupadas por candidatos de ampla concorrência, e outras 50% serão reservadas para alunos oriundos do Ensino Médio público (BRASIL, 2012a)¹¹. Vale destacar que, do montante de 50% de vagas reservadas, se resguarda um percentual correspondente aos dados populacionais de negros (pretos/pardos) e indígenas em cada estado da federação. Em 28 de dezembro de 2016, por meio da Lei Nº 13.409, alterou-se o teor da Lei Nº 12.711/2012 para incluir, no percentual de 50% reservado, previsão de vagas aos que se autodeclararam “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2016a). Nos termos da Lei Nº 13.409/2016, Art. 10:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação¹², 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

¹⁰ Destaca-se que 17 destes cursos foram criados em universidades federais e sete em universidades estaduais, perfazendo um total de 2.781 vagas para estudantes indígenas.

¹¹ A Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério de Educação (MEC), estabelece os conceitos básicos para aplicação da referida lei, prevê modalidades de reservas de vagas e fórmulas para cálculo, fixa condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas (BRASIL, 2012b).

¹² A comprovação e a apuração da deficiência, definida pela Portaria Normativa Nº 9, de 5 de maio de 2017, se dará, conforme o Art. 8º - B, mediante “[...] laudo médico atestando a espécie e grau da deficiência [...] com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional da Doença – CID [...]” (BRASIL, 2017b, p. 29).

onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016a, p. 17).

As ações afirmativas compreendem várias formas de ingresso, sendo o critério de autodeclaração o ponto de partida para a definição do perfil de candidato apto a ocupar essas vagas. Em diferentes instituições públicas, há variações quanto aos critérios adicionais e, por vezes, distinguem-se vagas para pretos ou pardos, adotam-se reservas exclusivas para quilombolas, criam-se estratégias para ampliação do número de vagas para indígenas em áreas de grande concentração populacional, a exemplo dos programas de acesso diferenciado para os povos indígenas por acréscimo de pontos no vestibular ou por meio de oferta de vagas suplementares em cursos de Graduação¹³.

Esses são alguns exemplos da variedade de formas de implementação do dispositivo legal que delibera sobre as ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro. As ações afirmativas são alvo de acaloradas polêmicas assim como de ações no judiciário visando sua manutenção ou sua extinção. Julgando a ação de constitucionalidade da reserva de vagas em concursos públicos, no Acórdão da Arguição 41 Distrito Federal (BRASIL, 2017a, p. 1), o Supremo Tribunal Federal assevera que a reserva de vagas “[...] se funda na necessidade de superar o racismo estrutural e institucional ainda existente na sociedade brasileira, e garantir a igualdade material entre os cidadãos, por meio da distribuição mais equitativa de bens sociais [...]”¹⁴.

Embora sejam diversificadas as iniciativas voltadas ao ingresso de estudantes indígenas nas universidades e tenha ocorrido, efetivamente, incremento no número de indígenas diplomados, isso não tem sido suficiente para o enfrentamento de condições estruturais de exclusão. Assim, exige-se, no contexto brasileiro, o estabelecimento de políticas voltadas à permanência desses estudantes nos espaços universitários, aliado a uma revisão dos parâmetros eurocêntricos que permeiam, constroem e limitam os currículos dos cursos existentes.

Falando sobre ações afirmativas na Pós-Graduação

A Pós-Graduação emergiu, no Brasil, nas décadas iniciais do século XX, mas foi estruturada, efetivamente, conforme Alves e Oliveira (2014), por meio do Parecer N° 977, do Conselho Federal de Educação (CFE), de 3 de dezembro de 1965. No contexto do Regime Militar, o Ensino Superior estava atrelado a um modelo de desenvolvimento econômico, e a Pós-Graduação, sob a mesma lógica, foi estruturada, normatizada e institucionalizada, recebeu fomento, expandiu-se e passou a ter uma sistemática de avaliação. Naquele ano, havia, conforme os autores, 27 cursos de Mestrado e 11 de

¹³ Adota-se, aqui, a distinção apresentada por Paladino e Paiva (2013, p. 122): “Reserva de vagas: a universidade estabelece, em consonância com o total de vagas disponíveis em cada curso para o ingresso de alunos, uma percentagem reservada aos indígenas; Vagas suplementares: a universidade oferece vagas excedentes de modo a manter vagas universais para vestibular convencional; Acréscimo de pontos: o estudante indígena realiza o vestibular comum, mas ao resultado que obtém se acrescenta uma quantidade de pontos determinada pela Instituição de Ensino Superior”. Os dados analisados pelas autoras são concernentes a 72 instituições que instituíram políticas de ações afirmativas e mostram que apenas 25 realizavam vestibulares específicos. Além disso, as autoras indicam que 32 instituições haviam optado pelo sistema de reserva de vagas, 34 pelo sistema de vagas suplementares, quatro pelo sistema de acréscimo de pontos no vestibular e duas por um sistema misto de reserva de vagas e de vagas suplementares.

¹⁴ Acórdão na Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 Distrito Federal (ADC 41) do Supremo Tribunal Federal, que afirma a constitucionalidade da adoção de políticas de ações afirmativas. O documento pode ser visto em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Doutorado; em 1975, esse número havia saltado para 370 programas de Mestrado e 89 programas de Doutorado; em 1985, eram 787 programas de Mestrado e 325 programas de Doutorado; em 2004, havia 1.959 programas de Mestrado e 1.034 programas de Doutorado; e, em 2014, o número de programas já era de 5.670, sendo 3.157 Mestrados Acadêmicos, 1.941 Doutorados e 572 Mestrados Profissionais.

O impulso dado a um modelo de Pós-Graduação constitui espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, conforme Alves e Oliveira (2014, p. 366), “[...] a pós-graduação tornou-se, pois, uma política de Estado, contando com a efetiva participação dos docentes da pós-graduação, dos pesquisadores e das entidades científicas das diferentes áreas do campo científico-universitário”. Contudo, esse movimento de consolidação deixou visíveis, também, as desigualdades, tanto em termos de distribuição dos cursos nos estados da federação, quanto de acesso por segmentos populacionais historicamente alijados dos sistemas educacionais.

As informações censitárias sistematizadas e analisadas em estudos acadêmicos mostram que a presença de estudantes indígenas na Pós-Graduação brasileira é, ainda, bastante restrita. Nesse sentido, Artes (2015) afirma que apenas 18,1% do total de titulados – mestres e doutores – são negros (pretos e pardos, conforme terminologia do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010)). Valendo-se de dados constantes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) acerca da pertença étnico-racial declarada por doutores na Plataforma Lattes, Venturini (2017) constatou que os titulados nesse nível são predominantemente brancos. O campo com opções para declaração de “cor ou raça” na referida plataforma é constituído pelas opções “branca”, “preta”, “parda”, “indígena”, “amarela” ou, ainda, pela opção “não desejo declarar”. Quanto ao preenchimento desse item, Venturini (2017) afirma que 78,77% dos doutores optaram por identificar algum tipo de pertença e, destes, 79,01% escolheram a opção “raça ou cor” branca, 3,05% indicaram “preta”, 15,29% “parda” e 0,42% indicaram “indígena”. Há, a partir desse dado, necessidade de ampliação de investimentos no sentido de expandir o percentual de mestres e doutores indígenas no país.

Alguns passos têm sido dados nessa direção. Em maio de 2016, o MEC publicou, no Diário Oficial da União, a Portaria Normativa Nº 13, de 11 maio de 2016 (BRASIL, 2016b, p. 47), que “[...] dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação”. A Portaria estabelece, nos artigos iniciais, um prazo de 90 dias para que as instituições federais de Ensino Superior apresentassem propostas voltadas à Pós-Graduação, na forma de políticas de ações afirmativas e, ainda, para que fossem criadas comissões próprias para dar continuidade ao processo de discussão e de aperfeiçoamento de tais ações. Coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) organizar de uma base de dados para contabilizar o número de negros, de indígenas e de pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação, a partir de informações inseridas na Plataforma Sucupira (na qual, anualmente, se dispõem relatórios de atividades desenvolvidas para, a cada quatro anos, procederem-se às avaliações desses programas).

Ainda conforme a Portaria Normativa Nº 13/2016, coube ao MEC a tarefa de instituir um Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações afirmativas em programas de Mestrado e Doutorado e em programas de mobilidade internacional. Entretanto, as atividades do Grupo de Trabalho foram suspensas no mesmo ano em que foram instituídas. Vale ressaltar que, antes da edição dessa Portaria Normativa, algumas ações afirmativas no âmbito da Pós-Graduação já estavam sendo implementadas em instituições federais, como a UnB (vagas para negros em 2013 no Programa de

Pós-Graduação em Sociologia), a Universidade de São Paulo – USP (um terço das vagas, desde 2006, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos), a UFRJ (20% de vagas reservadas, desde o ano de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional), por exemplo. Outras universidades adotaram políticas de ações afirmativas antes mesmo da Portaria Normativa N° 13/2016, em decorrência de leis estaduais voltadas a políticas dessa natureza¹⁵. Como exemplo, pode-se mencionar a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), cujo Conselho Universitário aprovou, em 2002, a Resolução N° 196/2002, instituindo reserva de vagas para pessoas negras e indígenas em cursos de Pós-Graduação (CARVALHO, 2006).

Na análise de Venturini e Feres Júnior (2020), vem ocorrendo significativo crescimento no número de programas que instituíram ações afirmativas (na forma de reserva de vagas) a partir de 2017, predominantemente nas universidades federais, o que reforça o argumento de que a Portaria Normativa N° 13/2016, embora não tendo força de lei, cumpriu importante papel indutor de ações e de medidas por parte das universidades. Também vale registrar que, entre 2016 e 2020, um amplo número de Resoluções foram aprovadas em órgãos e colegiados superiores das instituições, de modo a institucionalizar e a fortalecer o que já estava em curso.

A Portaria Normativa N° 13/2016 foi autoritariamente revogada em 18 de junho de 2020 pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub – ato constante da Portaria N° 545/2020. Contudo, esse ato não revogou, anulou ou restringiu o alcance das políticas de ações afirmativas em curso, uma vez que, conforme determinações constitucionais, no Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa [...]” (BRASIL, 1988, p. 138). O ato ministerial poderia, entretanto, frear o avanço dessas políticas, uma vez que revoga o mecanismo indutor das ações afirmativas na Pós-Graduação. Registrou-se firme posicionamento de algumas universidades, associações e sindicatos em defesa das políticas de ações afirmativas, com repúdio à revogação da Portaria Normativa¹⁶. Assim, em 23 de junho de 2020, o MEC editou a Portaria N° 559/2020, tornando, sem efeito, a Portaria N° 545 (VERDÉLIO, 2020).

Na Pós-Graduação em Educação: um panorama de ações afirmativas para ingresso de estudantes indígenas

Nesta seção, será apresentado o traçado geral das políticas adotadas para ingresso de estudantes indígenas em Programas de Pós-Graduação em Educação das 35 universidades federais mencionadas anteriormente no Quadro 1. Destacam-se, para análise, as características gerais das políticas que se inscrevem tanto nas resoluções universitárias, quanto nos editais dos programas. Na discussão, são

¹⁵ Como exemplo, pode-se mencionar as Leis N° 6.914/2014 e N° 6.959/2015 do estado do Rio de Janeiro que instituíram, no âmbito das universidades públicas daquele estado, o sistema de cotas para ingresso em cursos de Pós-Graduação (incluindo-se aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado), nas seguintes proporções: 12% das vagas devem ser reservadas para negros e indígenas e 6% para pessoas com deficiência (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2018).

¹⁶ Ver, por exemplo, manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e entidades científicas em <https://www.anped.org.br/news/anped-e-entidades-cientificas-criticam-revogacao-de-portaria-do-mec-que-busca-solucoes-para>; nota do Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (AnDes) em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-revoga-portaria-que-determinava-politicas-de-cotas-na-pos-graduacao1>; nota do Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) e a Câmara de Políticas Raciais da UERJ em <https://conexao.ufrj.br/2020/06/ufrij-reage-a-portaria-do-mec-que-revoga-inducao-de-cotas-na-pos/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

consideradas as modalidades adotadas nas políticas de ações afirmativas; as formas de operacionalização dessas políticas nas universidades e nos Programas de Pós-Graduação em Educação; e, ainda, a descrição dos perfis e das comprovações de pertença requeridas para que os candidatos possam concorrer às vagas.

Como já mencionado, foram selecionadas sete universidades federais de cada região brasileira, todas com resoluções de Conselhos Universitários e com Programas de Pós-Graduação em Educação que contemplam ações afirmativas em seus respectivos editais de ingresso. As Resoluções de Conselhos Universitários – considerando as 35 universidades federais selecionadas para a presente pesquisa – foram instituídas a partir do ano de 2015. Assim, nesse ano, publicaram-se as resoluções voltadas às ações afirmativas na Pós-Graduação em três universidades (UFG; UFCAT; UFJ); em 2016, em duas (UFPB; Ufam); em 2017, em dez universidades (UFT; UFRR; UNIFAP; UFS; UFBA; UFGD; UFU; UFMG; UFFS; UFPel); em 2018, em seis (UFOP; UFRJ; UFAL; UFRB; UNIR; UFPE); as demais 11 resoluções encontradas datam de 2019 e 2020 (UFRGS; FURG; UFSM; UFF; UFPA; UFPR; UFSCar; UFMS; Ufac; Univasf; UFSC).

Destaque-se, ainda, que, além das resoluções de Conselhos Universitários, alguns programas instituíram resoluções específicas, tais como a UFRGS (Resolução N° 002/2017 e Resolução N° 001/2019, que dispõem sobre o Sistema de Reserva de Vagas para ingresso nos cursos de Mestrado); a UFPR (Regulamentação sobre ações afirmativas de 16 de julho de 2020); e a UFF (Resolução N° 01/2019, que versa sobre a Política de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação). Em tais documentos são mencionadas as normativas e as leis de amplo espectro que resguardam os direitos dos destinatários das ações afirmativas¹⁷.

Também nesses documentos se sublinham aspectos que justificam e reforçam a implementação de políticas de ações afirmativas como, por exemplo, o compromisso daquela universidade e daquele Programa de Pós-Graduação com a construção de uma sociedade democrática, plural e ética; a atenção

¹⁷ Observa-se no texto da Resolução N° 001/2019, no qual são mencionados, entre outros documentos legais: “a) a Constituição da República Federativa do Brasil [...]; b) o Decreto n° 65.810, de 8 de dezembro de 19, que promulga a ‘Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial’ [...]; [...]; d) o Decreto n° 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o ‘Programa Nacional de Direitos Humanos [...]’; e) a Lei n° 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n° 7.824, de 11 de outubro de 2012, que define a política de ações afirmativas e reserva de vagas [...]; [...]; g) o Decreto Legislativo n° 186, de 09 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; [...]; i) a Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [...]; j) a Lei n° 10.436, de 24 de abril 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; k) a Portaria Normativa MEC n° 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação [...]; l) a Portaria MEC n° 929, de 14 de setembro de 2015, que institui ‘Grupo de Trabalho para analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional’; m) a Portaria MEC n° 1.076 de 30 de dezembro de 2014, que institui o ‘Grupo de Trabalho para analisar mecanismo de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional da CAPES’; n) a Resolução n° 1/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; o) o Parecer CNE/CEB n° 13/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; p) a Convenção 169/OIT – 1989 (ratificada no Brasil pelo Decreto n° 5.051/2004); q) a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2008); r) o Decreto 8.727 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional [...]” (UFRGS, 2019, p. 1-2).

às ações em prol dos direitos humanos e da cidadania; a intenção de contemplar – por meio do ingresso e da permanência de estudantes – a diversidade étnica, sexual e cultural. Salienta-se, nos textos, a imprescindibilidade das ações afirmativas como medidas para eliminar as desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, bem como o princípio da equidade de oportunidade e de tratamento. Um destaque pode ser feito à Resolução N° 176, de 20 de julho de 2017, do Programa de Pós-Graduação da UFGD, na qual se salienta que o objetivo central das ações afirmativas é “[...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (UFGD, 2017, p. 1).

Entre os dados e as informações veiculados para divulgar as resoluções de Conselhos Universitários e de Programas de Pós-Graduação, destacam-se as estatísticas que mostram existir desigualdade no acesso à universidade. Nesse sentido, em notícia veiculada no portal da UFSC, em 2 de outubro de 2020, intitulada “UFSC aprova ingresso por cotas nos programas de pós-graduação”, dados estatísticos reforçam a necessária ação afirmativa:

[...] dados de cor/raça dos estudantes matriculados em 2020 nos programas de pós-graduação da UFSC demonstram que 73,8% deles se declaram brancos, 10,94% pardos, 4,09 pretos, 0,95% amarelos, 0,25% indígenas e 10,6% não declaram cor/raça. Segundo o Censo do IBGE, a distribuição da população do Estado de Santa Catarina por cor ou raça é 79,9% brancos, 16,5% pardos, 3% pretos, 0,5% amarelos ou indígenas. (UFSC, 2020, n.p.).

A mobilização de relatos em primeira pessoa também reforça a necessidade de adoção de políticas capazes de reverter desigualdades e situações de racismo vivenciadas. Nessa perspectiva, a notícia veiculada no portal da UFSC põe em circulação a narrativa de Kamylla Santos da Cunha, da qual se recortam, no presente texto, pequenos fragmentos:

Durante a minha graduação, fui única nos espaços. [...]. Nossas referências na pós-graduação são brancas. Consumimos tudo o que é da branquitude [...]. Nós temos que ser três, cinco vezes melhores para conseguir uma vaga. Sempre temos que provar que somos capazes. [...]. Hoje sou uma das alunas que mais publicou, que mais contribui em quantidade e qualidade no meu programa. [...]. Ter que sempre mostrar força, resiliência, isso acaba com a saúde mental e repercute na nossa escrita também. (UFSC, 2020, n.p.).

Modalidades de oferta para indígenas e definição do número de vagas

Um dos principais pontos de discussão acerca das ações afirmativas é a denominação das políticas como cotas, como afirmam Venturini e Feres Júnior (2020). Os autores explicam que “[...] essa modalidade de programa, também conhecida como sistema de reserva de vagas, corresponde à destinação de uma parcela das vagas a estudantes pertencentes a certos grupos sociais e/ou étnico-raciais” (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p. 887). Esse é o caso da maioria dos editais de Programas de Pós-Graduação em Educação, nos quais um percentual das vagas disponíveis anualmente é reservado para determinados grupos.

Nesse sentido, o edital de seleção da UFGD – turma 2020 – indica a existência de 28 vagas para o Mestrado e 12 vagas para o Doutorado. Destas, seis vagas de Mestrado e três de Doutorado são reservadas “[...] para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência” (UFGD, 2019, p. 2, grifo nosso). O edital da UFMT – Turma 2020 – informa que, “[...] do total de 47 (quarenta e

sete) vagas oferecidas, 07 (sete) delas estão reservadas para negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas e indígenas” (UFMT, 2019, p. 3, grifo nosso).

Na UFPA, o edital de ingresso do ano de 2018 previa duas vagas exclusivas para indígenas. Já no ano de 2019, o edital do processo seletivo informava que estavam disponíveis 49 vagas, sendo 22 para o Mestrado e 27 para o Doutorado. No Edital do Mestrado da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, as vagas em oferta eram 37 e, no item 2.1, previa-se que: *“Do total das vagas ofertadas, oito (08) vagas serão reservadas, conforme os grupos abaixo especificados, sendo obrigatória a comprovação da condição do candidato, e a indicação da vaga de ação afirmativa deverá ser feita no formulário de inscrição online no item. [...] 2.2.2. 02 (duas) vagas para cota racial autodeclaração indígena”* (UFPA, 2020, p. 1, grifo nosso).

A UFAM previa, no edital de ingresso para a turma de 2020, uma vaga para ações afirmativas no Mestrado e duas vagas para ações afirmativas no Doutorado para candidatos autodeclarados negros, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência (UFAM, 2019). Já no edital de ingresso para a turma de 2021, observa-se uma ampliação do número de vagas por meio da oferta suplementar: *“5.1 Serão oferecidas 14 vagas regulares e 03 suplementares para o curso de Mestrado – fluxo contínuo; 5.2 Serão oferecidas 09 vagas regulares e 02 suplementares para o curso de Doutorado – fluxo contínuo”* (UFAM, 2020, p. 4, grifo nosso).

A opção por vagas suplementares assegura, conforme Venturini e Feres Júnior (2020, p. 888), que “[...] o número de vagas de ampla concorrência permanece o mesmo, sendo, portanto, uma variante mais branda dessa modalidade de política”. Os editais preveem a indicação voluntária do candidato às vagas reservadas e alguns salientam que negros, indígenas e deficientes que concorrerem em vagas de acesso universal, por óbvio, não serão contabilizados como cotistas.

A Resolução N° 24/2019 da Univasf, no Art.7, § 1º, informa: *“Os candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e com deficiência concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo”* (UNIVASF, 2019, p. 3, grifo nosso). Interessante observar que, por meio desse mecanismo, a instituição amplia as possibilidades de aprovação de candidatos autodeclarados indígenas, negros ou deficientes, na medida em que, obtendo nota superior a um candidato concorrente em vaga de acesso universal, o candidato autodeclarado é contabilizado nas vagas universais, permanecendo a vaga reservada disponível para outro candidato autodeclarado.

O número de vagas reservadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação examinados respeita os percentuais populacionais indicados no Censo do IBGE (2010) em cada estado brasileiro, com variações que ampliam esse percentual. Quanto à forma de assegurar o ingresso de indígenas, há instituições que criam vagas sobressalentes, outras redistribuem vagas já existentes nos cursos de Mestrado e Doutorado, limitando, desse modo, o número de vagas de acesso universal. Observa-se que alguns editais dos Programas de Pós-Graduação em Educação definem um percentual de 20% de vagas reservadas, sem, contudo, indicar quantas se destinam para cada segmento ou grupo social envolvido (UFRGS, FURG, UFPR, UFOP, UFRJ, UFTM, UFSCar, UnB, UFG, UFPB, UFPE, UFS, UFRR, Ufac, Ufam, UFPA, por exemplo). Há, em alguns casos, a explicitação da forma como se dará a concorrência como, por exemplo, no edital da UFRR, turma 2021: *“Os inscritos às vagas de ações afirmativas concorrem entre si em cada uma das linhas de pesquisa, sendo aprovado os 02 (dois) primeiros candidatos em ordem decrescente de pontuação de cada linha (preto, pardo, indígena e pessoa com deficiência)”* (UFRR, 2020, p. 2, grifo nosso). Outro amplo conjunto de universidades e programas indicam as vagas reservadas para cada grupo de beneficiários, separadamente (UFFS, UFPEL, UFSC, UFMG, UFU, UFMS, UFBA, UFAL, UNIFAP, por exemplo).

Comprovação da pertença e do direito de concorrer às vagas reservadas

No que concerne à comprovação da pertença – e, portanto, do direito de opção por concorrer às vagas reservadas –, apresenta-se um conjunto variável de requisitos pelas instituições selecionadas para este estudo. A análise das Resoluções e/ou dos editais de seleção para ingresso de mestrandos e doutorandos mostrou algumas regularidades. Tem-se, assim, a autodeclaração como primeiro e principal marcador que coloca o candidato indígena na concorrência pelas vagas reservadas, e essa afirmação pessoal de pertença está presente em todos os editais. No ato da inscrição, o candidato deve optar pelas vagas reservadas e indicar a modalidade de reserva – nesse caso, para indígenas. Em geral, apresenta-se um formulário específico ou um documento de autodeclaração anexado à Resolução ou ao edital do programa e indica-se a necessidade de apresentação de documento assinado, a exemplo do que se expressa no Art. 6º da resolução da UFFS (Resolução N° 35/2020 – Conselho Universitário (CONSUNI) e Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (CPPGEC)): “É obrigatória para a matrícula a assinatura de termo de autodeclaração indígena, disponível no site da UFFS” (UFFS, 2020a, n.p., grifo nosso). Com pequenas variações, as resoluções para adoção de ações afirmativas examinadas consideram o público ao qual se destinam as vagas – e, no foco de atenção deste artigo, os indígenas – aqueles candidatos que se autodeclararem como tal, em documento preenchido no ato da inscrição no processo seletivo, conforme os termos dos requisitos pertinentes à cor, raça e etnia utilizados pelo IBGE. Há variações quanto ao teor da autodeclaração – por exemplo, na Resolução N° 001, de 11 de novembro de 2019, da Faculdade de Educação da UFRGS, na qual se estabelece que os indígenas “[...] deverão submeter um termo de autodeclaração (com uma justificativa acerca de sua opção para o acesso ao segmento em que propõem sua inscrição) devidamente assinado” (UFRGS, 2019, p. 5, grifo nosso).

Em alguns casos, o edital prevê possível aferição da veracidade da autodeclaração por parte de uma banca de validação ou comissão designada para esse fim ao longo do processo seletivo ou no ato de matrícula no curso pretendido – é o caso do edital da UFPR, Art. 5º, § 3: “Candidatos/as indígenas deverão apresentar ‘Termo de autodeclaração’ e passar por banca de validação do termo” (UFPR, 2020, p. 3, grifo nosso) e da UFFS, na Resolução N° 35/2020 do CONSUNI, que indica, no Art. 10 que: “A validação da autodeclaração assinada pelos candidatos tem por objetivo atestar a veracidade deste documento no que se reporta ao descrito nas seções I e III do capítulo anterior, por meio de comparativo de características específicas de cada um dos grupos étnicos indicados: negros, pardos e indígenas. O artigo seguinte explica que “[...] a validação será realizada por comissão específica de cada campus da UFFS” (UFFS, 2020a, n.p., grifo nosso).

Duas universidades (UFTM e UFU) exigem apenas autodeclaração. A UFU, por meio da Resolução N° 06/2017, do Conselho de Pós-Graduação, exige, no artigo 11, que “[...] os candidatos inscritos na modalidade de reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas deverão ter a condição autodeclarada, no ato da inscrição, homologada pela comissão permanente para o acompanhamento e fiscalização das ações afirmativas dos Programas de Pós-graduação” (UFU, 2020, p. 5, grifo nosso).

Em algumas universidades (UNIR, UFRB, UFPE, UFSC, UFRGS, por exemplo), vincula-se o documento de autodeclaração à declaração assinada por liderança da comunidade indígena a qual o candidato é pertencente, ou o documento comprobatório obtido junto à Fundação Nacional do Índio ou instância oficial correspondente, ou, ainda, o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI). Como exemplo, tem-se, no Art. 4º, Parágrafo único, da Resolução N° 59/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFS (CONSEPE/UFS) o seguinte: “No caso de candidatos indígenas, é preciso que o candidato apresente cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) ou declaração

de pertencimento emitida pelo grupo indígena, reconhecido pela FUNAI, assinada por liderança local” (UFS, 2017, p. 2, grifo nosso). Pode-se destacar, também, o edital de seleção para Mestrado em Educação da UNIR, no ano de 2018 – item 3.3.5 – que afirma: “*No caso de candidatas indígenas, é preciso que o candidato apresente a cópia do registro administrativo de nascimento de índios (RANI) ou declaração de pertencimento emitida e assinada pela autoridade reconhecida do Grupo Indígena, com firma reconhecida em Cartório*” (UNIR, 2018, n.p., grifo nosso). Nesse sentido, o termo “OU” é indicativo de que bastaria apenas uma das opções colocadas. A exigência de reconhecimento de firma, em cartório, é uma singularidade desse edital.

Já a Resolução e os editais de ingresso de duas universidades condicionam a inscrição para a vaga reservada à apresentação de mais de dois instrumentos de validação. Na Resolução N° 35/2020 da UFFS, afirma-se, no Art. 5°:

O edital do Processo Seletivo para os cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu, deverá contemplar como elementos de seleção, manifestações de pertencimento à etnia, quais sejam: I - declaração da Fundação Nacional do Índio (Funai) e/ou do cacicado ou de outros órgãos de representação indígena; II - Registro Administrativo de Nascimento de Índio (RANI); III - declaração pessoal de pertença a grupo indígena. E, no artigo 6 afirma-se que “é obrigatória para a matrícula a assinatura de termo de antodeclaração indígena, disponível no site da UFFS. (UFFS, 2020, n.p., grifo nosso).

Em se tratando da Resolução N° 2/2017 da UFMG, pode-se ler, no Art. 7°, que:

Para os fins desta Resolução, consideram-se indígenas os candidatos assim autodeclarados, que apresentarem declaração sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos três lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade, e declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atestando que o candidato reside em comunidade indígena. (UFMG, 2017, p. 2, grifo nosso).

Observe-se que, no recorte de texto destacado, a partícula “E” (em substituição a “OU”) indica a necessidade de três instrumentos (autodeclaração + declaração de lideranças indígena + declaração da FUNAI). Também, neste artigo da Resolução, há uma restrição da possibilidade de concorrência às vagas reservadas apenas para candidatos residentes em comunidades indígenas. Pode-se presumir que o termo “comunidade indígena” abarque, nesse caso, também as coletividades localizadas em contexto urbano.

Em uma direção semelhante, a Resolução N° 24/2019 da Univasf (2019, p. 2, grifo nosso) assim expressa: “*No caso de candidatas indígenas aldeadas, é preciso que o candidato apresente cópia do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena ao qual pertence, assinada por liderança local*”. Nesse caso, porém, o texto parece indicar que a exigência se aplica apenas aos candidatos que residirem em aldeamentos, e não a todos os candidatos indígenas.

No caso da UFF, o edital do processo de seleção para ingresso no curso de Doutorado, turma 2020, inclui-se junto às exigências documentais de candidatas indígenas a apresentação de “[...] *memorial que contenha a sua trajetória de vida, sua vinculação com a comunidade indígena que representa e/ou sua participação em organizações e movimento indígena*” (UFF, 2019a, p. 2, grifo nosso). Indica-se, ainda, que, “[...] *em caráter opcional, carta de apresentação da FUNAI e/ou do líder de sua comunidade e/ou do representante da organização indígena à qual o(a) candidato(a) estiver vinculado(a)*” (UFF, 2019a, p. 2, grifo nosso). A Resolução N° 01/2019 do mesmo programa explica que o memorial integra a documentação a ser avaliada por banca de seleção e, em caso de não comprovação de pertença e de vínculo pelo candidato, ele poderá perder o direito à vaga reservada (UFF, 2019b).

Sobre as formas de aferição de mérito acadêmico, os editais analisados mostram que os Programas mantêm os mesmos instrumentos previstos no processo de seleção para candidatos de vagas universais e de vagas reservadas, e, de um modo geral, estão previstas: realização de prova escrita, com ou sem indicação prévia de bibliografia; apresentação de memorial descritivo do candidato; apresentação de currículo *vitae* (simples ou documentado); e entrevista com o candidato – sendo estes instrumentos eliminatórios ou classificatórios. Para os cursos de Doutorado, inclui-se, na maioria das instituições, a análise de um pré-projeto de tese. Há, também, casos em que os programas instituem bônus (pontos incluídos na nota do candidato) como estratégia para equiparar as condições no ingresso, levando em conta as desigualdades de acesso a recursos e bens. Trata-se, portanto, de uma ação afirmativa que leva em conta as assimetrias.

Ao examinarem produções acadêmicas que versam sobre cotas nas universidades, Guarnieri e Melo-Silva (2017) constataram que há vários artigos que discorrem sobre a problemática categoria do mérito individual, pela qual se põe em questão a conveniência de políticas e de ações afirmativas, uma vez que estes utilizam, como base para a sustentação argumentativa, teorias e teses cognitivistas. Em artigo que analisa, também, a implementação de políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, Freitas e Harder (2013) afirmam que os estudantes indígenas brasileiros que ingressam nas universidades possuem, cada qual, especificidades muito singulares e de diversas ordens. Os autores acionam duas categorias conceituais para pensar as relações estabelecidas entre indígenas e instituições públicas brasileiras: “equidade social” e “assimetrias de poder”. Para eles, equidade social

[...] emerge contemporaneamente como um desdobramento das discussões em torno do vínculo inexorável entre os princípios da igualdade e da liberdade, cuja relação é tão cara ao liberalismo e à filosofia política anglosaxônica, encontrando expressão em autores como John Rawls e Ronald Dworkin. Para esse último autor, a “equidade social” passa a constituir um objetivo da sociedade visando uma vida melhor no futuro se puder desfazer os entraves que desigualam as condições materiais de existência. (FREITAS; HARDER, 2013, p. 64).

A segunda categoria conceitual – assimetria de poder – diz respeito, conforme os autores, a uma premissa central na relação entre os povos indígenas e a sociedade majoritária (ocidental). Eles argumentam que, na ausência de uma condição de equidade, a “[...] assimetria de poder figura como um domínio desigual das agendas públicas, da prerrogativa de formulação das normas, de representação nas instâncias decisórias e, em última análise, de acesso aos meios de produção de sentido e da própria reprodução sociocultural e territorial da existência” (FREITAS; HARDER, 2013, p. 64-65).

Considerações finais

A análise conduzida no presente artigo permite pensar em um movimento crescente na direção de institucionalizar as reservas de vagas nos Programas de Pós-Graduação. Indicativo disso é a ampliação do número de Resoluções de conselhos universitários voltadas a consolidar as políticas de ações afirmativas. Nessas Resoluções, em sua maioria, estão incluídos indicativos não somente para assegurar o ingresso, como também voltadas para a permanência dos estudantes que acessam o Ensino Superior por meio de vagas reservadas. Mesmo que se possa falar de um movimento que consolida essas ações, há imensos desafios a enfrentar, tanto no plano político e no cenário antidemocrático que se enseja quanto no plano institucional.

No que concerne à seleção de candidatos e à validação da pertença, observou-se, no universo pesquisado, estratégias variáveis – universidades que adotam unicamente a autodeclaração/declaração pessoal de pertença étnica; universidades que empregam autodeclaração, acompanhada de carta de liderança(s) do povo ao qual o candidato pertence; universidades que empregam autodeclaração, acompanhada de carta de liderança do povo ao qual o candidato pertence e/ou da FUNAI. Enfim, são constituídas estratégias voltadas a resguardar que as vagas sejam efetivamente ocupadas pelos destinatários dessas ações. Sobre a implementação de mecanismos de controle dessa natureza, na Ação Declaratória de Constitucionalidade 41/DF (BRASIL, 2017a), o Supremo Tribunal Federal deliberou que,

[...] a fim de garantir a efetividade da política em questão, também é constitucional a instituição de mecanismos para evitar fraudes pelos candidatos. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação (e.g., a exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso), desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa. (BRASIL, 2017a, p. 2).

Sobre as modalidades de oferta, as atuais políticas adotam a reserva de vagas, mas há programas que optaram por criar vagas suplementares, as quais são reservadas para candidatos a partir dos perfis fixados nas resoluções e nos documentos institucionais. Observa-se, ainda, que há universidades que adotam formatos mistos – reserva para certo grupo social e vaga suplementar para outro, conforme exposto anteriormente.

A discussão conduzida no presente artigo mostra a relevância de se pensar nos modos como, no Brasil, se estabelecem ações voltadas à ampliação de oportunidades de ingresso na Pós-Graduação. Mostram, ainda, que há importantes desafios a serem enfrentados pelos povos indígenas, na luta por adequados processos de inserção no Mestrado e no Doutorado em Educação, pois, mesmo com políticas indutoras, ainda são desiguais as oportunidades de ingresso, acompanhadas de ações que assegurem a permanência nas universidades. Em alguns casos, as vagas reservadas são insuficientes; ademais, muitas das instituições ainda entendem que ela é uma política compensatória, desconsiderando o fato de que ela impõe readequação das estruturas e disposição para o diálogo intercultural. Mais ainda, seria oportuno indagar em que medida as instituições públicas, que, no presente momento, asseguram ingresso de estudantes indígenas, também concebem processos diferenciados de produção do saber – e de produção de textos acadêmicos, de dissertações e de teses nas quais possam ser expressas as formas de pensar e de organizar o conhecimento, específicas de distintos povos indígenas.

A partir do panorama apresentado, que contemplou 35 instituições distribuídas em todas as regiões brasileiras, entende-se que as políticas de ações afirmativas para ingresso de indígenas na Pós-Graduação são estratégicas e potencialmente úteis na luta contra as desigualdades. Em um contexto de luta pela democratização do acesso à universidade e de intenso esforço para a manutenção desse direito para todos os estudantes brasileiros, um desafio a enfrentar é o de expandir a oferta de vagas (o que requer expandir, também, a oferta de cursos de Pós-Graduação). Outro desafio é desenvolver espaços inovadores de encontro intercultural, por meio dos quais seja possível agendas em comum e se possa restituir a noção de cidadania como preocupação central. Não basta assegurar o ingresso em cursos de Graduação e Pós-Graduação se não se promover espaços de diálogo, se não se investir na realização de projetos em rede, nos quais os estudantes indígenas encontrem terreno fértil para a pesquisa a partir de suas perspectivas de mundo, de suas práticas de conhecimento. No contexto das universidades, uma perspectiva intercultural pode promover uma importante “[...] ruptura com a

racionalidade formalmente unidimensional, linear e progressiva, inspiradora da formação universitária ocidental, que fragmenta e distancia os campos de saberes científicos, alienando os sujeitos dos processos e meios de produção, aquisição e circulação de conhecimentos” (FREITAS; RESENDE, 2016, p. 188).

Assim, fortalecem-se os argumentos de que é preciso expandir, em cursos de Graduação e Pós-Graduação, as oportunidades para ingresso e permanência de estudantes indígenas, se entendermos que a formação acadêmica e a pesquisa são úteis para a construção de perspectivas adequadas aos tempos em que vivemos, nos quais aprendemos, nos quais construímos projetos de futuro. A abertura para mais e mais pesquisadores indígenas participarem na produção dos saberes acadêmicos validados pelas instituições de Ensino Superior pode colaborar para a construção de espaços de cidadania e de afirmação de direitos para esses povos e, também, favorecer a todos e a todas, como coletividade humana. Há aspectos interculturais que os povos indígenas partilham, tais como os territórios, uma experiência multilíngue, uma disposição de combinar aspectos de sua organização social com os de outras; quando essa combinação os fortalece, são lições que se pode aprender. As diversas formas de pensar educação, qualidade de vida, territorialidade por parte dos povos indígenas também ensinam que o mundo é muito mais plural e dinâmico do que fazem crer os velhos parâmetros e visões etnocêntricas do conhecimento acadêmico e da ciência.

Referências

- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 351-376, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53680>
- AMARAL, W. R.; BAIBICH, T. M. A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 197-220, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0009>
- ARTES, A. **Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010**. Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2015.
- BANIWA, G. J. S. L. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. In: SMILJANIC, M. I.; PIMENTA, J. V.; BAINES, S. G. (org.). **Faces da indianidade**. Curitiba: Nexo Design, 2009. p. 187-202.
- BONIN, I. T. Educação escolar & protagonismo indígena: argumentos sobre a constituição de uma - docência artífice. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, p. 63-82, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1078>
- BONIN, I. T. KIRCHOF, E. R. Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 221-238, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0010>
- BRASIL. **Lei N° 3.071, de 1 de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil-Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1916]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **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: 24 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1973]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, [1999]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.711 de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 199, p. 16-17, 15 out. 2012b.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2012c]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 5, p. 11-12, 8 jan. 2015.

BRASIL. Lei Nº 13.409, de 28 dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016a.

BRASIL. Portaria Normativa Nº13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 90, p. 47, 11 maio 2016b.

BRASIL. **Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 Distrito Federal** (ADC 41). Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. Brasília: Supremo Tribunal Federal, [2017a]. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 9, de 8 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC Nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC Nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 86, p. 29, 8 maio 2017b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial**: a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. Brasília: Attar, 2006.

FERES JÚNIOR, J. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. *In*: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005. p. 46-62.

FREITAS, A. E. C.; HARDER, E. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil. **Século XXI - Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 62-87, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236672511221>

FREITAS, A. E. C.; RESENDE, L. M. G. Currículo e resistência: horizontes para uma ecologia de saberes. **Espaço do currículo**, Paraíba, v. 9, n. 2, p. 188-199, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v9i2.29928>

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Bases de dados. Metadados. INEP. **Censo da Educação Superior**. 2010. Disponível em: <http://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 nov. 2021.

LACERDA, R. F. **Diferença não é incapacidade**: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988. 2007. 2 v. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MATO, D. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. *In*: MATO, D. (org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina**: experiencias, interpelaciones y desafíos. 1. ed. compendiada. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 21-48.

MUNANGA, K. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003. p. 115-128.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 175-195, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0008>

PALADINO, M.; PAIVA, N. A. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2013.

SILVA, R. H. D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, p. 62-75, 1999.

SILVA, R. H. D.; HORTA, J. S. B. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 182-194, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução N° 35/Consuni/CPPGEC/UFFS/2020**. Aprova a Política de Ações Afirmativas de acesso e permanência à Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2020-0035>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Edital N° 26/ PROPP/2019**. Edital de abertura de inscrições visando à seleção de candidatos para o Programa de Pós-Graduação stricto sensu em: Educação. Dourados: UFGD, 2019. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/27.Educa%C3%A7%C3%A3o_consolicons.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Resolução N° 176/CONSEPE/UFGD/2017**. Aprova a Política de Ações Afirmativas para Pretos, Pardos, Indígenas e Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2017. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/08/Res.-176-Aprova-Pol%C3%ADtica-de-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-na-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o-Stricto-Sensu.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Edital - seleção 2020**. Dispõe sobre o processo de seleção de candidatos aos cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação, turma de ingressantes no primeiro semestre de 2020. Cuiabá: UFMT, 2019. Disponível em <https://antigo.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/50dff6349ce1759e5ed7aac68e990982.pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução N° 02/CONSEPE/UFMG/2017**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: https://ufmg.br/storage/3/7/5/e/375ec9f3f14eea18e112ae5f2702030a_15045448481341_287882584.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Edital N° 02/2018/PPGE/UNIR**. Edital do Processo Seletivo 2018 visando à seleção de candidatos para preenchimento de vagas do Mestrado Acadêmico em Educação, no Campus José Ribeiro Filho - Porto Velho. Porto Velho: Unir, 2018. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/EDITAL_PROCESSO_SELETIVO_PPGE_2018_1632354454.pdf. Acesso em 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Edital 010/2020**. Seleção de candidatos ao Programa de Pós-graduação em Educação UFRR. Boa Vista: UFRR, 2020. Disponível em: <https://ufr.br/ultimas-noticias/6408-mestrado-em-educacao-comunica-novas-datas-das-etapas-da-selecao-de-ingresso-2020>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC aprova ingresso por cotas nos programas de pós-graduação. **Notícias da UFSC**, Florianópolis, 2 out. 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/pro-reitoria-de-pos-graduacao-propg/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução N° 59/2017/Conepe**. Estabelece procedimentos sobre Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. 2017. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/04/UFS-Pol%C3%ADtica-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-na-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução N° 06/2017**, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal de Uberlândia. 2017. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-2017-6.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital N° 009/2019 - PROPESP/UFAM.** Exame de Seleção de candidatos nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), para ingresso no 2º semestre de 2019. Manaus: Ufam, 2019. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/1196/1/EDITAL%20N.%c2%ba%20009-2019-PROPESP-UFAM.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital N° 029/2020-PROPESP/UFAM.** Exame de Seleção de candidatos e candidatas nos cursos de Mestrado e Doutorado na modalidade de Fluxo Contínuo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), para ingresso no 1º semestre de 2021.2020. Manaus: Ufam, 2020. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3647/1/EDITAL%20N.%c2%ba%20029-2020-PROPESP-UFAM-PPGE-M-D.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital N° 03/2020 – PPGEDUC/UFPA.** Processo seletivo para o curso de mestrado acadêmico em educação e cultura do programa de pós-graduação em educação e cultura da UFPA/campus universitário do Tocantins-Cametá. Belém: UFPA, 2020. Disponível em: <https://ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/noticias/todas/509-edital-n-03-2020-ppgeduc-turma-2021-cameta-pa-ufpa>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **EDITAL N° 21/2020/PROPPG.** Processo Seletivo Mestrado 2020-2021. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/>. Acesso em 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução N° 001/2019.** Retifica a Resolução 002/2017 e dispõe sobre o Sistema de Reserva de Vagas para ingresso nos cursos de Mestrado e Doutorado e dá outras providências. 2019. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-001_2019-POL%C3%8DTICAS-AFIRMATIVAS-11-nov-2019.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Resolução N° 24/2019.** Estabelece procedimentos sobre política de ações afirmativas na pós-graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). 2019. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/prppgi/prppgi/arquivos-legislacao/resolucao-no-24_2019-estabelece-procedimentos-sobre-politica-de-aco-es-afirmativas-na-pos-graduacao-da-universidade-federal-do-vale-do-sao-francisco-univasf.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Edital.** Seleção para o Curso de Doutorado em Educação, turma de 2019, segundo Resolução do Colegiado, 20/04/2019. Niterói: UFF, 2019b. Disponível em: <http://ppgeducacao.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/253/2019/05/EDITAL-DOUTORADO-2019.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução N° 01/2019.** Política de ações afirmativas do PPG-Educação da UFF. Niterói: UFF, 2019a. Disponível em: <http://ppgeducacao.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/253/2019/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-2019-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-sem-anexos.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VENTURINI, A. C. Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu:

Anpocs, 2017. Disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/spg-4/spg27-1/11080-acoes-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica-1/file>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas. **Boletim GEMAA**, n. 6, p. 1, 2018.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147491>

VERDÉLIO, A. MEC revoga portaria que acabava com cotas para negros e índios. **Agência Brasil**, Brasília, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-cotas-para-negros-e-indios>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Recebido em 11/08/2021

Versão corrigida recebida em 22/11/2021

Aceito em 23/11/2021

Publicado online em 15/12/2021