

## DESIGUALDADE SOCIAL E RACIAL NA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: a questão indígena

*Damires dos Santos França\**  
(PPGF/UFRJ, Brasil)

*Jussara Marques de Macedo\*\**  
(UFRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.641>

**Resumo:** o artigo apresenta resultados de pesquisa acerca da implementação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), voltadas para a inclusão dos povos indígenas no ensino superior. Objetiva-se analisar as possibilidades da garantia da educação superior para os indígenas, tomando por base a ideia de educação como um direito e não como um mérito. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, caráter qualitativo que se desenvolveu por meio do levantamento bibliográfico, via fontes primárias e secundárias. Tomou-se como referência empírica a Lei nº 12.711/2012, que estabeleceu vagas para o acesso dos estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) nas instituições federais de ensino superior. O resultado é que, na sociedade brasileira permanece uma relação intrínseca entre a desigualdade social e a naturalização do racismo, presentes nas relações sociais, que se materializa nas instituições. Conclui-se, portanto, por meio dos dados levantados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por exemplo, que os estudantes indígenas, mesmo dez anos após a implementação da Lei de Cotas, ainda são vítimas do racismo presente nas instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Educação Superior. Política de Ação Afirmativa. Povos Indígenas.

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGF/UFRJ), Mestre em Educação, Especialista em Administração Escolar e Licenciada em Pedagogia e Ciências Sociais pela UFRJ. Atua como técnica em assuntos educacionais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ). É membro dos grupos de pesquisa Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias (CPDEL/UFRJ) e do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur (GEASUR/UNIPIO). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3658-5149>. E-Mail: [damiresifcs@gmail.com](mailto:damiresifcs@gmail.com).

\*\* Pós-Doutorado em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa, Doutora em Educação, Mestre em Educação, Especialista em Educação Especial e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora associada do Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH/UFRJ). É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Rede Universitas/BR e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRJ). Autora do livro *Formação para o Trabalho Docente*, publicado pela Appris, dentre outros. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6641-3164>. E-Mail: [jmacedo@fe.ufrj.br](mailto:jmacedo@fe.ufrj.br)

## **SOCIAL AND RACIAL INEQUALITY IN THE AFFIRMATIVE ACTION POLICY IN BRASILIAN HIGHER EDUCATION: the indigenous question**

**Abstract:** the article presents research results about the implementation of Affirmative Action Policies (PAA), aimed at the inclusion of indigenous peoples in higher education. The objective is to analyze the possibilities of guaranteeing higher education for indigenous people, based on the idea of education as a right and not as a merit. It is a research of basic nature qualitative character that was developed through the bibliographic survey via primary and secondary sources Brazilian Federal Law nº. 12.711/2012 was taken as an empirical reference which established vacancies for Black, Brown, and Indigenous (BBI) students to enter federal higher education institutions. The result is that, in Brazilian society, there remains an intrinsic relationship between social inequality and the naturalization of racism present in social relations which is materialized in institutions. It is concluded, therefore, through data collected from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), for example, that indigenous students, even ten years after the implementation of the Quota Law, are still victims of racism present in higher education institutions.

**Keywords:** Educational Policy. College education. Affirmative Action Policy. Indigenous people.

## **DESIGUALDAD SOCIAL Y RACIAL EN LA POLÍTICA DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: la cuestión indígena**

**Resumen:** el artículo presenta resultados de investigación sobre la implementación de Políticas de Acción Afirmativa (PAA), orientadas a la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior. El objetivo es analizar las posibilidades de garantizar la educación superior de los indígenas, a partir de la idea de la educación como un derecho y no como un mérito. Es una investigación de carácter básico, de carácter cualitativo que se desarrolló a través del levantamiento bibliográfico, a través de fuentes primarias y secundarias. Se tomó como referencia empírica la Ley Federal Brasileña nº 12.711/2012, que estableció vacantes para el acceso de estudiantes Negros, Pardos e Indígenas (PPI) en instituciones federales de educación superior. El resultado es que, en la sociedad brasileña, subsiste una relación intrínseca entre la desigualdad social y la naturalización del racismo, presente en las relaciones sociales, que se materializa en las instituciones. Se concluye, por lo tanto, a través de datos recogidos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), por ejemplo, que los estudiantes indígenas, incluso diez años después de la implementación de la Ley de Cuotas, siguen siendo víctimas del racismo presente en las escuelas superiores. instituciones educativas.

**Palabras Clave:** Política Educativa. Educación universitaria. Política de Acción Afirmativa. Población Indígena.

### **Para introduzir: a origem da Política de Ação Afirmativa**

As Políticas de Ação Afirmativa (PAA) se desenvolveram com o debate que teve início nos pós Segunda Guerra Mundial e se ligava ao problema acerca dos direitos fundamentais

da pessoa humana. Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, firmou-se o compromisso entre as diferentes nações para “a cooperação internacional nos terrenos econômico, social, cultural, educacional e sanitário [com vista a] favorecer o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, por parte de todos os povos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (ONU, 1945, p. 13). Tal compromisso foi reforçado na Declaração dos Direitos Humanos (1948) que afirma em seu Art. 2 que todo ser humano pode reivindicar os direitos e a liberdade “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (UNITED NATIONS, 1948 – *texto em htm*). Apesar disso, há de se considerar que à época, muitos países membros da ONU mantinham enormes desigualdades sociais e econômicas em seu território, bem como práticas totalitárias e coloniais.

Diante desta contradição, movimentos anticoloniais, antirracistas e feministas despontaram nas décadas seguintes. A luta por mais direitos e oportunidades se fortalece visando, com isso, garantir a igualdade substantiva aos indivíduos, já referendada nas diferentes legislações liberais de seus países. As “diferenças entre os indivíduos passam a não ser mais encaradas como acidentes naturais [...], mas sim como produtos das relações sociais, da maneira como a sociedade se organiza” (FERES Jr. *et al.*, p. 33).

Assim, nos países onde se materializou o Estado de Bem Social, principalmente aqueles pertencentes ao norte global, passaram a elaborar novas políticas via seus planos keynesianos de proteção e investimento em áreas carentes e voltadas para os indivíduos vulneráveis. As demandas por políticas públicas, como as PAA, tornaram-se constantes nas diferentes democracias e pautavam-se nos argumentos da reparação, da justiça distributiva social e da diversidade. Assim:

Empréstimos com juros baixos, bolsas de estudos e outros programas de auxílio estudantil também são modalidades de ação afirmativa no ensino superior. Empréstimos preferenciais e o acesso privilegiado a contratos públicos são modalidades usadas para aumentar o sucesso e o número de empresas administradas por minorias. Já a reparação monetária e a distribuição de terras e habitação foram empregadas em contextos diversos para melhorar as condições de vida de grupos discriminados. A proteção de estilos de vida, patrimônio cultural e material ameaçados têm sido adotada para promover uma visão positiva de grupos que foram alvo de discriminação e preconceito. Em suma, as políticas de ação afirmativa promovem uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais (FERES Jr. *et al.*, p. 14).

Em sociedades racializadas, como a brasileira ou a estadunidense, onde a discriminação racial promove desigualdades, surge a necessidade de promoção das PAA voltadas, especificamente, para a questão das cotas raciais. Nos EUA, a justificativa inicial e principal utilizada para a política de cotas raciais focou no argumento da reparação, mas que, com o tempo, foi facilmente combatida juridicamente por operar numa discriminação realizada no passado. Outra justificativa utilizada para as políticas de oportunidades iguais, foi a de Justiça Social fundamentada na evidência de desigualdade no presente, mas tão pouco foi aceita pelas cortes americanas, como informa Ferres Junior *et al.* (2018), por ainda utilizar a raça como critério da PAA. Na sociedade estadunidense, o argumento mais admitido foi o da diversidade, uma vez que o sistema judiciário trabalha com o registro temporal do presente “sugerindo a produção de um tempo futuro” gerando “um bem para aqueles que desfrutaram do serviço, no caso a educação superior, e não propriamente um bem para um grupo socialmente discriminado” (FERRES Jr. *et al.*, p. 38). Tal argumento

assumiria mais popularidade nas PAA estadunidenses diluindo a ideia de reparação, desigualdade e discriminação valorizando, portanto, a diferença “definida em termos de cultura e etnia – conceitos mais vagos que ‘desigualdade’ e, portanto, de operacionalização mais difícil” (FERRES Jr. *et al.*, 2018, p. 40).

Neste sentido, as PAA passaram a permitir a aplicação das cotas étnicas e culturais, combinadas com outros critérios meritocráticos, como as qualidades e aptidões dos indivíduos, ampliando assim, os grupos atendidos como os programas de ação afirmativa de “reserva de vagas em universidades para alunos de baixa renda ou oriundos de escolas públicas, ou para pessoas com deficiência; [...]” (FERRES Jr. *et al.*, p. 14). Compreendemos, portanto, que o direito à educação superior dos povos indígenas com foco nas PAA e como uma política pública educacional é, antes de tudo, um direito humano e social (MACEDO, 2016).

## Política de Ação Afirmativa no Brasil

As PAA das cotas raciais no Brasil resultaram de uma longa análise histórica e sociológica da sociedade brasileira que se constituiu a partir do racismo como critério de distinção e ascensão social. Além disso, estava em pauta a realidade da desigualdade social que atinge diretamente as pessoas negras, indígenas e outras minorias provocando, assim, diferentes dimensões das PAA. Destacamos a dimensão pautada no fundamento jurídico e normativo, defendida por Guimarães (1997) e que fundamenta a filosofia do direito com a máxima de que “tratar pessoas de fato desiguais como iguais somente amplia a desigualdade inicial entre elas”. Nesse sentido, tais políticas promovem acesso fundamental aos meios como educação e emprego para as minorias étnicas, raciais ou de gênero.

No Brasil, evidencia-se diferentes ênfases dadas às PAA, a depender da concepção que fundamenta os diferentes governos e às pressões dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, Paladino e Almeida (2012, p. 23) apontam a existência daqueles que “defendem políticas universalistas e argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na rede pública; e os que defendem a política diferenciada, que têm como alvo privilegiado os grupos que historicamente têm sofrido condições de desigualdade e discriminação”. Ainda existem os que defendem que não deveria haver oposição, mas a junção entre as duas posições.

Ainda é forte no Brasil, o argumento de que as políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, direcionadas às populações pobres pertencentes à classe trabalhadora, necessariamente beneficiariam, também, os negros e indígenas, por exemplo, por pertencerem, na maioria dos casos, a essa fração da sociedade. Contudo, cabe salientar que aqueles que concordam com tal argumento “esquecem a especificidade do problema racial, já que a discriminação racial ou étnica não é a mesma coisa que exclusão social” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 24).

Davis (2001), ao analisar as diferentes sociedades colonialistas e escravistas da América Latina, evidencia a grande miscigenação social existente, mas com uma forte presença do racismo e do preconceito racial norteando as organizações sociopolíticas. Para Nogueira (2007), a sociedade brasileira opera o seu racismo a partir do preconceito de marca empreendido a partir dos traços fisionômicos, gestuais e/ou de linguagem, oriundos da

ascendência étnica e cultural. Nesse sentido, brasileiros pretos, pardos e indígenas são os grupos mais estigmatizados e sofrem maior discriminação à medida em que se distanciam do padrão fenotípico branco europeu.

Esse racismo, pautado numa classificação política da cor (GUIMARÃES, 2011), é resultado da longínqua história proveniente do período pré-colonial e da relação estabelecida pelos colonizadores em relação aos árabes e africanos e que foi transplantado para as Américas, desde o século XV. Dessa forma, o racismo foi assumindo características sistêmicas, institucionais ou estruturais, em que alguns grupos sociais se tornaram as camadas subalternizadas, refletindo assim, a estratificação social ou a estrutura de *status* que se organiza a partir da classificação racial (CAMPOS, 2017).

À lógica da desigualdade social (GUIMARÃES, 2004) soma-se a teoria da miscigenação ou da democracia racial de Gilberto Freyre (2003) que, apesar de formulada no início do século XX, ainda consta como conteúdo curricular obrigatório de cursos das ciências humanas, como uma das principais explicações da sociabilidade brasileira “sem racismo” e sem violência no período pós-colonial. Na contraditória sociedade brasileira, pode-se dizer, que as desigualdades sociais se metamorfoseiam em desigualdades raciais e que, “para combater o racismo e para reduzir as desigualdades econômicas, precisamos, antes de tudo, denunciar as distâncias sociais que as naturalizam, justificam e legitimam” (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Por isso, as demandas por PAA, no Brasil, ligadas à reparação e justiça social de grupos discriminados como pretos, pardos e indígenas foram sempre proteladas apesar da luta e do debate intenso nos movimentos negros e indígenas, desde o período de redemocratização política e de resgate dos direitos civis nos anos 1980. Exemplifica-se tal realidade com a significativa contribuição do intelectual e líder político do movimento negro, Abdias Nascimento, que apresentou no Congresso Nacional, em 1981, “um projeto de lei que assegurava 20% das vagas do Ensino Superior aos estudantes negros” (LIMA; CAMPOS, 2020, p. 245).

Mas, o debate sobre a política de reserva de vagas no ensino superior só ampliou no parlamento a partir dos anos 2000, como consequência da contínua pressão do movimento negro, da 3ª Conferência de Durban em 2001<sup>1</sup> e da adoção pioneira da PAA pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo seguida pela Universidade de Brasília (UnB), ambas em 2003.

Em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre as reservas de vagas para o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio dos estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI).

A inclusão de pessoas com deficiência, excluídas da Lei nº 12.711/2012, foi possível com a promulgação da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), quando foram criadas oito modalidades de acesso à universidade pública, a saber: 1) Egressos de escola pública; 2) Egressos de escola pública e baixa renda; 3) Egressos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI); 4) Egressos de escola pública, baixa renda e PPI; 5)

---

<sup>1</sup> Trata-se da 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Ela completou vinte anos em 2021, como referência ao tema proposto.

Egressos de escola pública com deficiência; 6) Egressos de escola pública com deficiência e PPI; 7) Egressos de escola pública com deficiência e baixa renda; 8) Egressos de escola pública, baixa renda, com deficiência e PPI.

Após vinte anos da aplicação dos primeiros planos de cotas, Lima e Campos (2020) afirmam que o debate sobre as ações afirmativas, ganhou destaque na produção acadêmica muito atrelado à questão do acesso, da trajetória dos estudantes cotistas no Ensino Superior e da desigualdade racial. Fundamentada no Art. 7º da Lei nº 12.711/2012, que prevê sua própria avaliação, a sociedade brasileira retoma a discussão, após os dez de sua implementação, num exercício de avaliação desta PAA.

Grupos de estudos e pesquisas como o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) da UFRJ, entre outros, têm se dedicado a este debate com o objetivo de contribuir com estudos no campo empírico, estatístico, educacional e sociológico apontando os avanços e desafios no que se refere ao processo de democratização das universidades federais brasileiras.

Alguns dados levantados nas pesquisas recentes realizadas pela Fundação Educativa (AE) em parceria com o LEPES (2022), evidenciam um aumento no número de matrículas nas universidades federais, com um crescimento expressivo da participação de ingressantes cotistas, principalmente os com recorte de renda e racial, perfazendo 30% do alunado destas universidades.

**TABELA 01: Distribuição de pessoas com ensino superior concluído ou mais por faixa etária e cor/raça – Brasil, 2019**

| Cor/raça | Conclusão do ensino superior | Faixa Etária |     |            |     |
|----------|------------------------------|--------------|-----|------------|-----|
|          |                              | 25-34        |     | 55-64      |     |
|          |                              | N            | %   | N          | %   |
| Brasil   | Não concluiu                 | 25.849.490   | 82% | 19.392.936 | 86% |
|          | Concluiu                     | 5.691.064    | 18% | 3.123.998  | 14% |
| Branca   | Não concluiu                 | 9.338.896    | 73% | 8.500.264  | 80% |
|          | Concluiu                     | 3.459.757    | 27% | 2.125.824  | 20% |
| Preta    | Não concluiu                 | 3.045.076    | 90% | 1.980.634  | 92% |
|          | Concluiu                     | 342.623      | 10% | 161.758    | 8%  |
| Amarela  | Não concluiu                 | 136.637      | 64% | 122.894    | 69% |
|          | Concluiu                     | 77.209       | 36% | 54.247     | 31% |
| Parda    | Não concluiu                 | 13.214.670   | 88% | 8.722.765  | 82% |
|          | Concluiu                     | 1.799.103    | 12% | 772.178    | 8%  |
| Indígena | Não concluiu                 | 114.211      | 90% | 66.379     | 87% |
|          | Concluiu                     | 12.372       | 10% | 9.991      | 13% |

Fonte: AE/LEPES (2022)

Outro dado verificado foram as taxas de evasão no primeiro ano dos cursos de graduação no Brasil e regiões, revelando que a taxa de evasão precoce acumulada nos

primeiro e segundo anos, de forma geral, é menor entre os estudantes cotistas do que entre os estudantes não cotistas.

O estudo aponta, ainda, que houve expansão do ensino superior no Brasil, nas duas últimas décadas, por conta das reservas de vagas para estudantes de escolas públicas (pretos, pardos e de baixa renda) e, também, por causa das políticas educacionais como: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENEM), 1998; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), 2004; o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), 2007; e o Sistema de Seleção Unificado (SISU), 2010 (SANTOS; MACEDO, 2022). Contudo, apesar da existência de tais políticas, o Brasil ainda é “um dos países com menor número de pessoas com ensino superior completo” [e que] a “população graduada não passa de 20% desde os nascidos em 1955” (AE/LEPES, 2022). E, desse total, as populações branca e amarela foram a mais beneficiadas se comparado à população preta, parda e indígena cujos avanços ainda são bastante incipientes, ou seja, o “crescimento dos diplomados tem se dado com manutenção de desigualdades raciais” (AE/LEPES, 2022) e, podemos acrescentar, também sociais.

## A questão indígena no Ensino Superior

A expressiva luta dos movimentos indígenas por direitos sociais e políticos, durante o período da redemocratização do país, mais especificamente durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, culminou na aprovação dos Art. 231 e 232 que a compõem. Tais artigos reconhecem a organização dos indígenas no aspecto social, dos costumes, das línguas, das crenças e tradições e dos direitos originários sobre suas terras.

A construção da autoidentificação, a partir da valorização de sua origem étnica, foi conquistada pela conscientização e mobilização dos diferentes povos indígenas, em torno da luta comum por reconhecimento e cidadania, rompendo dessa forma, com a lógica da mestiçagem como ideologia de recuperação de uma identidade nacional concebida pela elite branca. Segundo Munanga (1999), a ideia de mestiçagem manteria a hierarquia social pautada na superioridade da cor branca e a segregação dos que se distanciassem fenotipicamente deste padrão. Para Abdias Nascimento, a mestiçagem seria uma forma de genocídio deliberado sobre todos os corpos não brancos.

O modelo racista universalista que, ainda hoje, busca uma homogeneidade cultural sempre foi rejeitado e resistido pelos povos originários e negros, pois não se viam/veem representados e respeitados em seus direitos fundamentais. Muito embora, as ideias do assimilacionismo e do sincretismo tenham acometido parcela enorme da população não-branca, que passou a aspirar à branquidão como forma de fugir das barreiras raciais e “como condição mesma para a sua sobrevivência” (ARAÚJO *et al.*, 2006, p. 71).

O longo processo de mudança, reivindicado pelo movimento indígena, foi bastante importante para o resgate da autovalorização cultural e racial dos povos originários que, ainda hoje, sofrem com estigmas e preconceitos resultantes do sistema racista e da sociedade de classes, por meio de diferentes discursos que classificam, a partir do padrão eurocêntrico, todos os grupos sociais distintos. O sistema racista, segundo Hall (2015), é construído por diferentes discursos, seja o religioso, o antropológico ou o científico, que se alternam e se modificam ao longo do tempo e do contexto histórico, garantindo assim,

privilégios para poucos e a conservação da ordem e do utilitarismo negativo no qual os sobrantes podem ser descartados.

O movimento indígena resgatou a importância cultural dos diferentes povos originários, bem como suas histórias e filosofias, comumente chamadas de cosmovisões. Ao identificar a prática contínua do projeto de Estado, voltado para o apagamento de suas culturas, o movimento indígena decidiu pela promoção de assembleias e debates acerca dos problemas comuns que afetavam seus povos. Assim, lideranças indígenas, provenientes de diferentes regiões do país, deliberaram pelo enfrentamento à política oficial e pela luta à legalização dos seus direitos sociais e políticos. Nesse sentido,

[...] o papel do Movimento Indígena foi de ser articulador de uma nova consciência entre os índios e de aproximação com a sociedade nacional. [...] é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendam que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

A educação escolar, um dos direitos demandados pelo movimento, sempre se restringiu a uma oferta, tutelada, do ensino fundamental, ministrado por educadores não indígenas que, geralmente, não conheciam a língua e, muito menos, a cultura dos estudantes. Reproduziam, frequentemente, a prática positivista, adotada desde as missões do Marechal Rondon<sup>2</sup>, de pacificação e aculturação dos povos indígenas para incorporá-los à nação brasileira.

A Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 78, estabeleceu que a educação escolar, para os povos indígenas, deveria ser intercultural e bilingue garantindo o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. Neste sentido, a educação indígena precisaria ser, prioritariamente, realizada por professores indígenas da própria aldeia, com formação em ensino superior.

As PAA, como a Lei de Cotas para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas e o PROUNI para o acesso às instituições privadas, promoveram o crescimento da entrada de estudantes indígenas nas universidades brasileiras.

**TABELA 02: Número de estudantes no Ensino Superior segundo cor/raça – Brasil 2009-2019**

| COR/RAÇA      | ANO       |           | VARIACÃO (%) |
|---------------|-----------|-----------|--------------|
|               | 2009      | 2019      |              |
| Não declarada | 2.348.316 | 2.113.381 | -10,0        |
| Branca        | 1.164.740 | 4.562.220 | +291,7       |
| Preta         | 121.762   | 766.374   | +529,4       |
| Parda         | 435.075   | 3.318.933 | +662,8       |

Continua...

<sup>2</sup> Marechal Cândido Mariano da Silva, considerado defensor dos indígenas, foi o primeiro diretor do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e um dos incentivadores da criação do Parque Nacional Indígena do Xingu. “atuou na integração do oeste e norte do Brasil [...]. Formado como militar, o marechal trabalhou na construção de telégrafos para conectar o estado do Mato Grosso com a capital do Brasil – na época, o Rio de Janeiro” (MUNDO EDUCAÇÃO, 2022 – texto em html).

...Continuação

|                                 |                  |                   |               |
|---------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| <b>Amarela</b>                  | <b>42.591</b>    | <b>183.069</b>    | <b>+329,8</b> |
| <b>Indígena</b>                 | 8.411            | 72.086            | +757,0        |
| <b>Não dispõe de informação</b> | 2.541.053        | 22.011            | -99,1         |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>6.661.948</b> | <b>11.038.074</b> | <b>+65,7</b>  |

Fonte: INEP (2019) *apud* MEDAETS *et al.* (2022 – texto em html).

Como a lógica da mestiçagem apaga as origens étnicas da população brasileira, muitos estudantes identificam-se como pardos, ou seja, não negros ou indígenas. Por isso, o número de vagas para indígenas, em universidades com PAA, ainda é muito baixo. Do total das 198.672 vagas reservadas em 2019 pelas universidades estaduais e federais, apenas 7.988 eram voltadas para estudantes indígenas, porque ainda trabalhavam de acordo com os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2012). Mesmo em estados pertencentes à Amazônia Legal como o Amapá, a oferta foi bastante limitada, com apenas 7 vagas.

**TABELA 03: Proporção de vagas reservadas em 2019 nas universidades com políticas específicas para indígenas e a proporção da população indígena nas UFs no censo 2010**

| UF | Vagas ofertadas no total | Vagas reservadas para indígenas | Proporção vagas reservadas p/ indígenas | População do estado | População indígena do estado | Proporção população indígena | IRR    |
|----|--------------------------|---------------------------------|---|---------------------|------------------------------|------------------------------|--------|
| AM | 4.733                    | 264                             | 5,58%                                   | 3.483.985           | 168.680                      | 4,84%                        | 1,15   |
| AP | 630                      | 7                               | 1,11%                                   | 669.526             | 7.408                        | 1,11%                        | 1,00   |
| BA | 23.617                   | 781                             | 3,31%                                   | 14.016.906          | 56.381                       | 0,40%                        | 8,28   |
| CE | 8.602                    | 709                             | 8,24%                                   | 8.452.381           | 19.336                       | 0,23%                        | 35,83  |
| DF | 8.834                    | 87                              | 0,98%                                   | 2.570.160           | 6.128                        | 0,24%                        | 4,08   |
| GO | 12.425                   | 559                             | 4,50%                                   | 6.003.788           | 8.533                        | 0,14%                        | 32,14  |
| MA | 4.894                    | 289                             | 5,91%                                   | 6.574.789           | 35.272                       | 0,54%                        | 10,94  |
| MG | 15.553                   | 507                             | 3,26%                                   | 19.597.330          | 31.112                       | 0,16%                        | 20,38  |
| MS | 4.379                    | 305                             | 6,97%                                   | 2.449.024           | 73.295                       | 2,99%                        | 2,33   |
| MT | 5.490                    | 269                             | 4,90%                                   | 3.035.122           | 42.538                       | 1,40%                        | 3,50   |
| PA | 11.604                   | 469                             | 4,04%                                   | 7.581.051           | 39.081                       | 0,52%                        | 7,77   |
| PR | 27.563                   | 885                             | 3,21%                                   | 10.444.526          | 25.915                       | 0,25%                        | 12,84  |
| RJ | 6.259                    | 628                             | 10,03%                                  | 15.989.929          | 15.894                       | 0,10%                        | 100,30 |
| RR | 1.817                    | 188                             | 10,35%                                  | 450.479             | 49.637                       | 11,02%                       | 0,94   |
| RS | 23.551                   | 101                             | 0,43%                                   | 10.693.929          | 32.989                       | 0,31%                        | 1,39   |
| SC | 9.570                    | 169                             | 1,77%                                   | 6.248.436           | 16.041                       | 0,26%                        | 6,81   |
| SP | 24.955                   | 1.558                           | 6,24%                                   | 41.262.199          | 41.794                       | 0,10%                        | 62,40  |
| TO | 4.196                    | 213                             | 5,08%                                   | 1.383.445           | 13.131                       | 0,95%                        | 5,35   |

Fonte: FREITAS *et al.* (2022 – texto em html).

Freitas Jr. *et al.* (2022) salienta que, mesmo depois dos dez anos das PAA no ensino superior, ainda não existem dados sobre o quantitativo real de entrada dos estudantes indígenas nas universidades. Também, não estão disponibilizadas as informações sobre as matrículas, as políticas de permanência (auxílios, bolsas) e as condições acadêmico-pedagógicas (dificuldade linguística, capacitação de pessoal, currículo das disciplinas, material didático e avaliação), voltadas para os estudantes indígenas.

Para que tais políticas tenham sucesso, Freitas Jr. *et al.* (2018) aponta a necessidade de medidas específicas para uma inclusão e permanência dessa população em universidades próximas aos seus territórios, considerando que processos migratórios além de não serem “vantajosos para os indígenas”, muitas vezes, são rejeitados pelos indígenas como forma de resistência, de sobrevivência da sua cultura e de manutenção da harmonia social e do bem-estar mental dos sujeitos.

Mesmo aqueles indígenas urbanos, fruto de processos de expulsão territorial, passam por problemas de adaptação ao *ethos* universitário brasileiro que se orienta pelo pensamento norte-cêntrico, com sua epistemologia colonizadora, promovendo assim, a violência epistêmica sobre os estudantes que conseguem ingressar em cursos de graduação. Restando-lhes, portanto, se adaptarem à fórmula cartesiana *ego cogito* que mantém uma colonialidade do saber e uma geopolítica do conhecimento (GROSFOGUEL, 2016).

Outros aspectos da dificuldade dos estudantes indígenas no espaço universitário, podem assim serem descritos: falta de representatividade acadêmica, seja pela ausência do corpo indígena entre os discentes e docentes; bibliografia “branca” das disciplinas; e, convivência com percepções estereotipadas sobre eles. Tudo isso, resultado do racismo que tenta, cotidianamente, aprisioná-los em um espaço e tempo arcaicos e coloniais.

## Conclusão

A PAA para o acesso ao ensino superior no Brasil, tem sido fundamental para garantir direitos e benefícios para grupos historicamente discriminados seja por sua cor, origem étnica, gênero, deficiência e origem social. Embora tenha havido um aumento significativo no número de estudantes cotistas nas universidades federais, constata-se que não foi suficiente para diminuir as desigualdades sociais e raciais na educação superior. As Taxas de Matrícula Líquida de Escolarização dos estudantes negros (18%) e indígenas (15%) são, consideravelmente, mais baixas que a da população branca (34%) de acordo com a meta de 33%, projetada pelo Plano Nacional de Educação (AE/LEPES, 2022, p. 50). Além da desigualdade racial no acesso, outras dificuldades se impõem aos estudantes PPI como a de permanência material e de natureza simbólica. xxx

O apoio acadêmico aos estudantes cotistas não deve se restringir à assistência financeira (bolsas e auxílios), que são importantes para a permanência nos cursos escolhidos, mas que devem garantir, também, sua conclusão. Faz-se necessário, também, ampliar as formas de acolhimento, do respeito, da escuta ativa, da informação ampla sobre oportunidades acadêmicas, das mudanças curriculares, bem como o aumento substantivo do compromisso político e ético dos sujeitos que compõem as gestões e diferentes instâncias que compõem a comunidade acadêmica.

O LEPES, por exemplo, em sua avaliação acerca das PAA no ensino superior no Brasil, sugere que as universidades enfrentem as desigualdades acadêmicas que permanecem em seu interior, a exemplo do racismo institucional, via promoção da equidade étnico-racial nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Outra importante ação sugerida, é que se desenvolvam programas de formação para os gestores e servidores acerca das PAA, bem como a produção consistente de informações sobre os estudantes cotistas, considerando o aspecto da raça/cor, para o melhor acompanhamento acadêmico e a observância das demandas específicas.

No que se refere aos estudantes indígenas, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de construção do sujeito emancipado, para o qual a universidade pública tem muito a contribuir. Contudo, vale salientar que ainda são ínfimos os dados sobre estudantes universitários indígenas no Brasil, no que se refere: a quantidade nas diferentes regiões, a etnia a que pertencem, quais as dificuldades enfrentadas etc. A ausência de tais informações, pode-se dizer, tem contribuído para a não garantia do sentimento de pertencimento estudantil ao universo acadêmico.

A realização de novas pesquisas sobre as trajetórias, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos indígenas cotistas, são fundamentais para a continuidade da PAA, para a redistribuição de oportunidades e para a promoção da justiça social e da diversidade étnico-racial no ensino superior brasileiro. Ou seja, espera-se mudanças substanciais na universidade que ainda hoje, conserva, muitas vezes silenciada, suas práticas de discriminação racial e étnica, marca da sua origem elitista e excludente.

## Referências

AE – AÇÃO EDUCATIVA. LEPES – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros**. Rio de Janeiro, 2022. [Mímeo.].

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: MEC/LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154567>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 25 de abr. de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=1o%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o,de%20recursos%20humanos%20existentes%20nas](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=1o%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o,de%20recursos%20humanos%20existentes%20nas). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível

em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória 213**: institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 10 set. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm) Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 95, 329-507, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2022.

DAVIS, David Brion. **O problema da escravidão na cultura ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERES Jr., João *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

FREITAS, Jefferson Belarmino de *et al.* Ações afirmativas para indígenas nas universidades públicas brasileiras. **Nexo: Políticas públicas**. 19 abr. 2022 (atualizado). Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/A%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-para-ind%C3%ADgenas-nas-universidades-p%C3%BAblicas-brasileiras#:~:text=Por%20for%C3%A7a%20da%20lei%2012.711,ind%C3%ADgenas%2C%20recorte%20conhecido%20como%20PPI>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade Estado**. v. 31, n. 1, jan/apr, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 25 set. 2022.

GUARANY, Vilmar Martins Moura. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a lei dos**

"**brancos**": o direito à diferença [*on line*]. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006, p. 146-166. Disponível em: <file:///C:/Users/Jussara/Downloads/154567por.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-242.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. Coedição: FUSP – Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 20, n. 20, 265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801/39523>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Tradução de Liv Sovik, em colaboração com Katia Santos. Rio de Janeiro. **Revista Z Cultural**, n. 2, ano 8, 2015. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>. Acesso em: 25 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. 2012. Disponível em: [http://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas\\_ge/brasil1por1.html](http://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html). Acesso em: 03 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior: notas estatísticas 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 03 set. 2022.

LIMA, Márcia, CAMPOS, Luiz Augusto. Inclusão racial no Ensino Superior: impactos, consequências e desafios. **Novos estudos CEBRAP**. v. 39, n. 02, 245-254, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/3FkB7JMFqyTbxNkLZnXLxZf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. I, nº 01, p. 41-60, Jul./Dez., 2016. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/399>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MEDAETS, Chantal *et al.* O crescimento da presença indígena no ensino superior. **Nexo: Políticas Públicas**. 01 set. 2022 (atualizado). Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/O-crescimento-da-presen%C3%A7a-ind%C3%ADgena-no-ensino-superior>. Acesso em: 03 set. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Marechal Rondon**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/marechal-rondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Carta das Nações**. 1945. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **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, 2012.

SANTOS, Matheus do Nascimento; MACEDO, Jussara Marques de. Políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio de Janeiro: uma análise a partir do Curso de História. **Revista Educação e Políticas em Debate** – Vol. 11, nº 1, p. 161-179, jan./abr. 2022.

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64907/33487>.

Acesso em: 01 set. 2022.

UNITED NATIONS. **Universal Declaration of Human Rights** – Portuguese. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Submetido em: 12/11/2022

Aprovado em: 28/12/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença  
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)