



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

LIDIANE FERNANDES DA SILVA

**A IMPLANTAÇÃO DA LEI DE COTAS Nº 12.711 NA UFRPE: Ingresso, Evasão e Permanência
de Estudantes Indígenas no Campus Dois Irmãos (2013-2023)**

RECIFE

2024

LIDIANE FERNANDES DA SILVA

A IMPLANTAÇÃO DA LEI DE COTAS Nº 12.711 NA UFRPE: Ingresso, Evasão e Permanência de Estudantes Indígenas no Campus Dois Irmãos (2013-2023)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em História da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof. Dra. Ayalla Oliveira Silva

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586i

Silva, Lidiane Fernandes da

A implantação da lei de cotas nº 12.711 na UFRPE: ingresso, evasão e permanência de estudantes indígenas no Campus Dois Irmãos (2013-2023) / Lidiane Fernandes da Silva. - 2024.
58 f. : il.

Orientadora: Ayalla Oliveira Silva.

Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2024.

1. Ações afirmativas. 2. Lei de cotas. 3. Povos indígenas. 4. UFRPE. I. Silva, Ayalla Oliveira, orient. II. Título

CDD

LIDIANE FERNANDES DA SILVA

**A IMPLANTAÇÃO DA LEI DE COTAS Nº 12.711 NA UFRPE: Ingresso, Evasão e
Permanência de Estudantes Indígenas no Campus Dois Irmãos (2013-2023)**

**Monografia apresentada a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da
Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título
de licenciada no ensino de História.**

APROVADA EM: 08/08/2024

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ayalla Oliveira Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientadora

Prof. Átila da Silva Frazão
Gestor Escolar na Rede Estadual de Pernambuco no Território Xucuru de Ororubá

Prof. Dr. Williams Andrade de Souza
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de ter iniciado e concluído este curso que tanto almejava, enfrentando as adversidades que surgiram no percurso e adquirindo saberes para além dos acadêmicos.

Agradeço a meus pais, Gilvan e Maria, pelo amor e apoio que sempre me proporcionaram. Também a meu irmão Josivan, que sempre me incentivou a correr atrás dos meus objetivos.

Agradeço a meu amigo João Gabriel, a pessoa responsável por me informar sobre as inscrições deste curso, possibilitando a realização de um sonho.

Agradeço a todos os meus amigos que conheci durante esse caminho, em especial, minha amiga de graduação e da vida, Luanna, que sempre esteve a meu lado me apoiando e agora posso falar: conseguimos!

Agradeço aos demais amigos de graduação: Alana, Breno, Claudeni, Gleidson, Hiago, Joabson, Samuel, Silvio e Wemerssom.

Agradeço a meus amigos que surgiram na minha vida no último ano, mas que estiveram tão presentes que o tempo se torna um mero detalhe. A Gabriela, Gabriel, Giliade e Ramon, meu muito obrigado. A dona Ana, que me recebeu várias vezes em sua casa com muita receptividade e carinho. A Wellington, que sempre demonstrou apoio, perguntando sobre minha pesquisa nos corredores do trabalho e dizendo que eu iria longe. Obrigada por acreditarem!

Não poderia deixar de agradecer às pessoas que estiveram presentes durante a graduação, disponíveis a ajudar, mesmo com a agenda cheia. Obrigada, Helisangela Andrade, pelo apoio acadêmico e pessoal. Professora Marta Margarida, que suportou meus anseios pacientemente, te agradeço. Também aos docentes: Aline Cândida, Carlos Filho, Giuseppe Ponce Leon, Juliana Valença, Leandro Nascimento, Lucas Mariani, e tantos outros, meus agradecimentos.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha orientadora Ayalla Oliveira, que se propôs a me orientar mesmo quando minha temática era distinta da que apresento neste estudo. Obrigada por todas as palavras de incentivo, cobranças, por confiar em mim e me

auxiliar na árdua tarefa de produzir esta monografia. Consegui, graças a sua ajuda. Obrigada, és um exemplo para mim.

Agradeço a todos que passaram por minha trajetória, tantos outros que não mencionei o nome, mas que são importantes para mim e para minha formação. Obrigada!

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a implantação e eficácia do sistema de cotas a partir da Lei nº 12.711/2012 na UFRPE, a partir dos dados sobre acesso, evasão e permanência de estudantes indígenas nos cursos presenciais de graduação do campus Dois Irmãos, no recorte temporal entre os anos de 2013 e 2023. O desenvolvimento da pesquisa está ancorado em editais, atas, planilha de dados, dentre outros documentos consultados junto às Pró-Reitorias de Ensino de Graduação (PREG) e Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI), também junto à Coordenadoria de Ações Afirmativas de Permanência (CAAP) e Coordenação de Planejamento e Gestão Acadêmica (CPGA); consultamos ainda outros documentos, como resoluções, portarias, normativas e relatórios institucionais. As reflexões foram referenciadas em autores como Edson Kayapó *et al.* (2020) e Gersem Baniwa (2011). Metodologicamente, a pesquisa foi amparada na coleta de materiais bibliográficos e documentos em repositórios on-line, na elaboração de quadros, gráficos e estatísticas, assim como nas análises qualitativa e quantitativa dos dados obtidos. Os resultados alcançados consistem na compreensão da trajetória dos direitos educacionais dos povos indígenas, identificando informações sobre o quantitativo de estudantes indígenas que ingressaram e evadiram no recorte temporal de 2013 a 2023 na Unidade sede da UFRPE, à luz da Lei nº 12.711. O trabalho também oferece algumas reflexões iniciais acerca das políticas de ações afirmativas destinadas à permanência de estudantes indígenas no âmbito da UFRPE.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Lei de Cotas; Povos Indígenas; UFRPE.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation and effectiveness of the quota system based on Law No. 12.711/2012 at UFRPE, based on data on access, dropout and permanence of indigenous students in face-to-face undergraduate courses at the Dois Irmãos campus, in the period between 2013 and 2023. The research was based on public notices, minutes, spreadsheets and other documents consulted by the Deans of Undergraduate Education (PREG) and Student Management and Inclusion (PROGESTI), as well as the Coordination of Affirmative Actions for Permanence (CAAP) and the Coordination of Academic Planning and Management (CPGA); we also consulted other documents, such as resolutions, ordinances, regulations and institutional reports. The reflections were referenced by authors such as Edson Kayapó et al. (2020) and Gersem Baniwa (2011). Methodologically, the research was supported by the collection of bibliographic materials and documents in online repositories, the preparation of tables, graphs and statistics, as well as the qualitative and quantitative analysis of the data obtained. The results achieved consist of understanding the trajectory of the educational rights of indigenous peoples, identifying information on the number of indigenous students who entered and left the UFRPE Headquarters Unit between 2013 and 2023, in the light of Law 12.711. The paper also offers some initial reflections on affirmative action policies aimed at keeping indigenous students at UFRPE.

Keywords: Affirmative action; Quota Law; Indigenous peoples; UFRPE.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Crescimento populacional indígena nos Censos de 2010 e 2022.....	19
Gráfico 2: Vagas para os cursos presenciais de graduação na sede da UFRPE/Editais SISU.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrículas na educação básica no Brasil – Censo Escolar 2023.....	27
Quadro 2: Matrículas na educação básica em Pernambuco – Censo Escolar 2023.....	27
Quadro 3: Terras indígenas oficialmente delimitadas – Censo IBGE, 2022.....	31
Quadro 4: Vagas para os cursos presenciais na sede da UFRPE/Editais SISU.....	37
Quadro 5: Lei de Ações Afirmativas para PPI (L2, L6, L10, L14).....	40
Quadro 6: Estudantes indígenas ingressantes e evadidos nos cursos de graduação da UFRPE (sede, 2013-2023).....	43

LISTA DE SIGLAS

AA – Ações Afirmativas

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAAP – Coordenadoria de Ações Afirmativas de Permanência

CF – Constituição Federal

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

COGEST – Coordenadoria de Gestão Estudantil

CPGA – Coordenadoria de Planejamento e Gestão Acadêmica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GEPTC – Grupo de Estudos sobre os Povos Tradicionais e do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L (L2, L6, L10, L14) – Leis das ações afirmativas

LAI – Lei de Acesso à Informação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIB – Movimento Indígena Brasileiro

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PBP – Programa de Bolsa Permanência

PCD – Pessoa com Deficiência

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas

PREG – Pró-reitoria de Ensino de Graduação

PROGEST – Pró-reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão

RANI – Registro Administrativo de Nascimento de Indígena

RI – Repositório Institucional

RS – Rio Grande do sul

SIC – Serviço de Informação ao Cidadão

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

STD – Secretaria de Tecnologias Digitais

UABJ – Unidade Acadêmica de Belo Jardim

UACSA – Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho

UAEADTec – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

UAST – Unidade Acadêmica de Serra Talhada

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNB – Universidade de Brasília

UNI – União Nacional Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA E BILÍNGUE.....	18
1.1 A legislação sobre a educação escolar indígena diferenciada	24
1.2 A educação escolar indígena bilíngue e intercultural	28
1.3 Histórico das políticas de cotas e o acesso indígena à universidade	31
CAPÍTULO II: INGRESSO, EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS DOIS IRMÃOS (UFRPE).....	36
2.1 Análise dos editais dos cursos de graduação do Campus Dois (2013-2023).....	36
2.2 Apontamentos sobre o ingresso e evasão de estudantes indígenas na UFRPE (sede) no decorrer de uma década	42
2.3 As políticas de ações afirmativas para permanência de estudantes indígenas na UFRPE	45
2.3.1 Programa de Bolsa Permanência (PBP)	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por problemática de análise o processo de ingresso, evasão e permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação do campus Dois Irmãos da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no recorte temporal que compreende os anos 2013-2023. Para alcançar esse objetivo, o trabalho tece a análise crítica em torno da implantação e eficácia do sistema de cotas a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nos editais dos cursos presenciais de graduação da Unidade sede da UFRPE, dialogando com os dados de ingresso e evasão de estudantes indígenas e as políticas de Ações Afirmativas (AA) voltadas à permanência desse público estudantil na referida instituição.

A escolha do tema se deu a partir da pesquisa de Iniciação Científica (IC) que desenvolvi sobre os povos indígenas no Nordeste e em Pernambuco, analisando materiais bibliográficos de Repositórios Institucionais (RI), dentre eles o da UFRPE. Durante o processo de pesquisa de IC, surgiram indagações sobre a escassez de abordagem em torno dessa temática no RI da UFRPE. Assim, comecei a me inquietar sobre a ausência de discussões sobre as políticas de ações afirmativas destinadas aos estudantes indígenas nos cursos presenciais de graduação na mencionada instituição.

Desse modo, o recorte temático da pesquisa foi pensado a partir desses questionamentos, visando analisar o número de estudantes indígenas ingressantes e evadidos nos cursos presenciais de graduação bem como as políticas destinadas à sua permanência, a partir da implantação da Lei nº 12.711 na UFRPE no ano de 2013, conforme o 2º Relatório de autoavaliação institucional da UFRPE (2022). Direcionamos o recorte espacial da pesquisa à unidade sede da UFRPE.

Ao longo da escrita buscou-se trabalhar com o conceito de *Ação Afirmativa*, conforme a definição de Fernanda Guarnieri e Lucy Melo-Silva (2017), ao descreverem que as ações afirmativas enfrentam o racismo e todas as formas de discriminação, promovendo “[...] a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica” (p.184). Ou seja, as ações afirmativas buscam promover políticas públicas cujo foco são indivíduos historicamente discriminados pela sociedade, como as pessoas com deficiência (PCD), mulheres, negros e indígenas. Desta forma, o conceito de AA é utilizado no decorrer do texto em concordância com os objetos da pesquisa, que visa analisar as políticas públicas de ações

afirmativas educacionais voltadas para os estudantes indígenas no Campus Dois Irmãos da UFRPE.

O embasamento teórico da pesquisa se deu por meio de busca em plataformas digitais, tais como o Google Acadêmico e Scielo, no intuito de levantar referências documentais e bibliográficas que abordassem o tema das cotas e das políticas de ações afirmativas para indígenas no ensino superior. A análise bibliográfica de autores como Edson Kayapó *et al.* (2020), Gersem Baniwa (2011) e João Pacheco de Oliveira (2014) foi essencial ao desenvolvimento da discussão teórica e bibliográfica.

Utilizou-se a abordagem qualitativa das fontes levantadas que, segundo José Luís Neves (1996), costuma ser direcionada a fim de proporcionar comparações e interpretações para compreender o objeto de estudo estabelecido e alcançar os resultados almejados pela pesquisa. A pesquisa qualitativa se desenvolve a partir do local de origem dos dados e do recorte de tempo e espaço, que permitirá uma análise mais centrada dos resultados deste recorte a partir dos objetivos que são propostos no estudo.

No que concerne a análise das fontes utilizadas nesse trabalho, a pesquisa quantitativa foi de suma relevância para esmiuçar informações e tecer análises qualitativas a partir das informações quantitativas levantadas. A pesquisa quantitativa “parte do princípio de que tudo pode ser quantificado. Isso significa transformar em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (Botelho *et al.*, 2014), ou seja, as informações são obtidas através de números, estes, necessitam ser analisados e discutidos. As informações quantitativas foram apresentadas através de quadros e gráficos estatísticos, para fins de análise comparativa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes fontes: Legislações (Leis nº 6.001/1973, nº 9.394/1996, nº 10.172/2001, nº 12.416/2011, nº 12.527/2011, nº 12.711/2012 e nº 14.723/2023), Decretos (nº 26/1991 e nº 10.088/2019), os editais (2013-2023), Ata das comissões do Programa Bolsa Permanência, planilha com dados de ingressos e evadidos (2012-2023), Relatórios Institucionais de Autoavaliação (2021-2023) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, dos anos de 2021 a 2030), também Resoluções (MEC/UFRPE) e Normativa (UFRPE).

O processo de busca dos dados documentais que viabilizassem a pesquisa se deu por meio de consultas junto às repartições administrativas da universidade, através do envio de e-mails às Pró-Reitorias competentes, também abertura de chamado junto à Secretaria de Tecnologias Digitais (STD), a fim de requerer os dados que me permitissem discutir as questões

colocadas na pesquisa sobre a temática do acesso, evasão e permanência dos estudantes indígenas nos cursos presenciais de graduação da unidade sede da UFRPE.

O processo de busca das informações não foi fácil, tampouco totalmente bem-sucedido. Foram muitas idas e vindas, e também muitas respostas negativas ou lacunares recebidas por parte das repartições consultadas. Em um primeiro momento, entrou-se em contato via Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) a fim de obtermos um direcionamento sobre onde conseguir as informações devidas à pesquisa. O referido canal de informação cedeu a orientação sobre quais instâncias administrativas da UFRPE contatar para ter acesso aos dados de interesse da consulta realizada, no caso, a Pró-Reitoria do Ensino de Graduação (PREG) e a Pró-reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI). A interação com ambas as Pró-Reitorias se deu via e-mail e também presencialmente.

Ao consultar a PREG, recebeu-se a orientação de que a obtenção das informações solicitadas referentes ao ingresso e evasão de estudantes indígenas no âmbito da UFRPE dependia da abertura de um chamado junto a Secretaria de Tecnologias Digitais (STD), o que foi prontamente realizado. Apesar de a STD afirmar que as informações requeridas seriam disponibilizadas somente via solicitação da PREG ou por iniciativa do Colegiado de História da UAEADTec, conseguimos obter acesso a residuais informações, em formato de planilhas de dados, via STD.

Já a consulta à PROGESTI visava a obtenção de dados que nos permitisse discutir, especialmente, a permanência dos estudantes indígenas ingressantes nos cursos presenciais de graduação do Campus Dois Irmãos da UFRPE, com especial interesse pelos dados em torno do Programa de Bolsa Permanência (Ministério da Educação e Cultura/MEC) da Universidade, destinado a estudantes indígenas e quilombolas. O resultado da consulta a PROGESTI foi parcialmente frustrante. Em lugar de disponibilizar qualquer dado, a mencionada Pró-Reitoria encaminhou o contato da Coordenadoria de Gestão Estudantil (COGEST) da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), cujo coordenador havia integrado a gestão anterior da PROGESTI e, supostamente, estaria mais habilitado a atender as demandas emitidas à atual gestão da PROGESTI. Ao fim e ao cabo, foi obtido acesso a alguns dados, através da COGEST-UAST, no entanto, tais dados se limitavam ao ano de 2023. Também foi consultada a Coordenação de Planejamento e Gestão Acadêmica (CPGA), através da qual se obteve acesso aos editais SISU/UFRPE, anos de 2013 a 2023.

Aqui, abrimos um parêntese para explicar que, além do entrave imposto pelas repartições da Universidade no que diz respeito ao acesso aos dados pretendidos à pesquisa, o

levantamento documental da pesquisa coincidiu com um contexto institucional adverso: a greve empreendida pelos servidores técnicos da universidade e o processo de transição da gestão superior da UFRPE, o que impactou o acesso às informações, uma vez que o tempo para a realização do TCC é bastante exíguo e não compatível com os trâmites institucionais.

A falta de acessibilidade das informações durante a pesquisa pode ser lida como reflexo das dificuldades enfrentadas pelos próprios discentes indígenas. É de se imaginar que, se as informações envolvendo a política de cotas impõe barreiras comunicacionais ao público geral, essas informações talvez não cheguem eficazmente ao público interessado.

Quanto à escrita do trabalho, no primeiro capítulo, realizamos uma revisão historiográfica sobre a educação escolar indígena. O foco foi traçar uma breve trajetória desse processo, desde o viés colonizador tutelar até os avanços oriundos das conquistas do Movimento Indígena, ante as tentativas de silenciamento empreendidas ao longo dos processos coloniais e de construção do Estado nacional. Também construímos uma contextualização acerca da perspectiva da educação escolar indígena diferenciada, esta, demarcada como uma conquista garantida na Constituição de 1988. Assim como discutimos a educação escolar indígena sob a perspectiva do conceito de *interculturalidade*. Também discutimos, neste capítulo, a política de cotas instituída em 2012, com o objetivo de oferecer um breve panorama sobre o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior via políticas de Ações afirmativas.

No segundo capítulo, a abordagem recaiu sobre ingresso, evasão e permanência de estudantes indígenas nos cursos presenciais de graduação da Unidade sede da UFRPE, contemplando a análise crítica dos editais SISU referentes ao recorte espaço-tempo da pesquisa (2013-2023/sede). Nessa análise, discutimos a maneira como a Lei de Cotas está presente nos editais da UFRPE e como se dá o processo de comprovação de pertencimento étnico dos estudantes indígenas. Por fim, discutimos a atuação da UFRPE em torno das políticas de Ações afirmativas destinadas à permanência dos estudantes indígenas ingressantes nos cursos presenciais de graduação (sede), entre os anos de 2013 e 2023.

CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA E BILÍNGUE

O processo recente de reparação histórica aos povos indígenas contempla um longo caminho de reivindicações. Estas reivindicações são visíveis na luta pelo reconhecimento de seus direitos no que concerne aos seus territórios invadidos, da ocupação portuguesa, em 1500, aos dias atuais; na luta pelo direito de preservar, reproduzir e construir as suas culturas; na luta pelo direito à educação que contemple seus saberes, diferentemente da educação imposta pelos colonizadores de “civilizá-los”, o que contribuiu para um processo de exclusão e apagamento das suas histórias (Silva, 2023).

No intuito de versar sobre o histórico que envolve a educação escolar indígena, o primeiro capítulo irá abordar o cenário histórico brasileiro, desde a educação “civilizatória” ministrada aos povos originários, dos processos coloniais à luta do Movimento Indígena Brasileiro (MIB) para o acesso à educação escolar indígena diferenciada. Essa breve recuperação histórica serve para demonstrar como esse histórico de lutas tem contribuído para visibilização do protagonismo indígena na História, além de evidenciá-los como sujeitos de direitos específicos de cidadania.

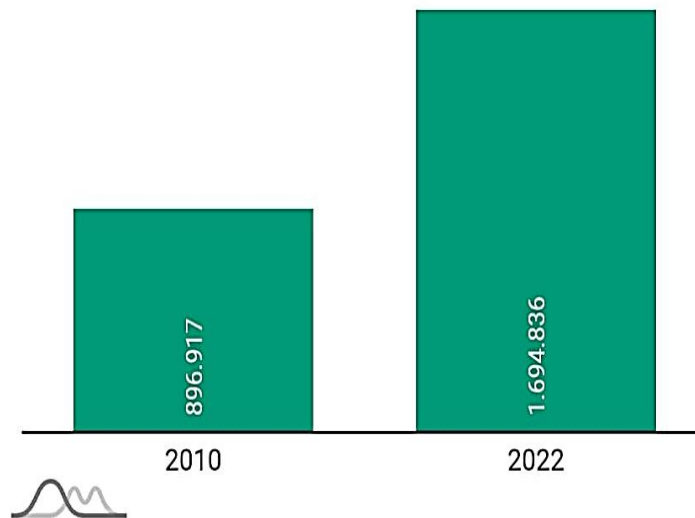
Os processos coloniais resultaram em muitas perdas para os povos indígenas, que foram alvos de vários tipos de violências, especialmente as violências físicas, fosse por meio das guerras, epidemias ou outras formas de violências estes povos foram profundamente impactados demograficamente.

Segundo João Pacheco de Oliveira (2014), os dados mais aceitos atualmente sobre a demografia indígena no ano de 1500 são os do historiador John Hemming, que estimou a população indígena total do Brasil em 2,4 milhões de pessoas. Em 1570, essa população teria sido reduzida a 800 mil pessoas (Marcílio, 2000, apud Pacheco de Oliveira, 2014). Apesar das violências coloniais, os povos indígenas não foram dizimados fisicamente ou derrotados historicamente, como previu a produção histórica tradicional.

Os últimos dados censitários sobre a população brasileira têm demonstrado o crescimento da população indígena na contemporaneidade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o número de brasileiros autodeclarados indígenas cresceu 88,96%, nos Censos realizados entre os anos 2010 e 2022, indo de 896.917 para 1.694.836 indígenas. Este crescimento evidencia que, mesmo diante das tentativas de silenciamento, os povos indígenas souberam driblar séculos de imposição de violências, e

permanecem vivos e lutando por seus direitos. O gráfico abaixo, originalmente acessível no site do IBGE (Censo 2022), demonstra o crescimento da população indígena no decorrer de pouco mais de uma década.

Gráfico 1 – Crescimento populacional indígena nos Censos de 2010 e 2022



Fonte: IBGE, 2022.

A concepção de que os indígenas eram selvagens e pagãos e precisavam ser conduzidos ao caminho da “civilização” e da salvação, ideia própria de uma Coroa católica, resultou na imposição de uma educação “civilizatória”. Esse papel foi exercido inicialmente pela padres jesuítas. O trabalho missionário, administrado pelos padres da Companhia de Jesus, Ordem fundada por Inácio de Loyola, em 1540, como parte integrante da renovação da Igreja objetivada no Concílio de Trento (Manso, 2009), consistiu em importante eixo da conquista portuguesa na América, pois os jesuítas cumpriam o objetivo de catequizar os indígenas, ou seja, educá-los aos modos “civilizados e cristãos”.

Contudo, as invasões, roubos de terras e imposição dos conhecimentos portugueses e cristãos não eram aceitos voluntária e pacificamente pelos povos originários. Diante de novas realidades, os povos indígenas lutaram pelo controle das suas vidas, pela preservação das suas terras e culturas. Durante o período colonial e de construção do Estado nacional, as lutas indígenas se deram de muitas formas, desde os embates físicos até as apropriações e negociações que travaram com os não indígenas, a partir dos seus próprios interesses e

expectativas (Almeida, 2013). Estes povos chegam ao período republicano, em grande parte, invisibilizados das suas identidades étnicas, mas sem deixar de lutar por seus direitos.

No período republicano, o Estado brasileiro estabeleceu a política indigenista da tutela dos indígenas sob o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão criado em 1910. Em tese, o órgão deveria auxiliar os povos na garantia de seus direitos, sendo um deles a educação. Na realidade, o órgão indigenista funcionou para promover a pacificação indígena em áreas de expansão da fronteira nacional, por meio da criação de postos de atração e reservas indígenas destinadas à concentração destes povos em reduzidas áreas do seu território original (Pacheco de Oliveira, 2016). As concepções políticas do SPI se assemelhavam às ideias dos colonizadores, a de que os povos indígenas eram selvagens, incapazes de gerir suas vidas e precisavam da tutela do Estado. Como cita Almeida (2020, p. 16):

O objetivo do órgão era pacificar os povos indígenas para garantir o progresso econômico do país e integrá-los à sociedade “civilizada”. Assim, persistia ainda uma visão assimilacionista em que os indígenas precisavam de um “tutor”, principalmente porque, para os brancos, os indígenas não entendiam a necessidade do progresso e eram empecilhos para o desenvolvimento.

Ou seja, o órgão se caracterizou como um porta-voz aos interesses do Estado sobre os povos indígenas. Como definiu Antônio Carlos de Souza Lima, as ações governamentais do Estado republicano sobre os indígenas devem ser analisadas “como parte dos processos de formação do Estado, de extensão de sua malha administrativa através da articulação de âmbitos domésticos e públicos, de uso do trabalho indígena e, mais importante, de liberar terras aos interesses econômicos de grupos privados” (Lima, 2015, p. 428).

As ações envolvendo o SPI causaram insatisfação entre as comunidades e mal-estar junto à sociedade civil, o que resultou no fechamento do órgão no ano de 1966, sendo reformulado um ano depois sob o nome de Fundação Nacional do Índio – FUNAI (com a atual nomenclatura de Fundação Nacional dos Povos Indígenas). Ao contrário do que se esperava, o novo órgão manteve as antigas práticas do SPI. Isso, porque o órgão indigenista mudou de nome e manteve a estrutura do órgão que o antecedeu (Lima, 2007).

Nesse cenário de mudança dos órgãos indigenistas brasileiros, ocorria em 5 de junho de 1957, a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trouxe pontos significativos para a educação dos povos tribais, como a adaptação às particularidades sociais e culturais e a educação em todos os níveis (Almeida, 2020). Contudo, a Convenção só foi reconhecida no território brasileiro nove anos depois, em 1966, durante a ditadura e no ano de extinção do SPI. O período conturbado resultou na sua não efetivação, que só pôde ser

retomada após o fim da ditadura, a partir da criação de novos dispositivos legais incluídos na Constituição Federal (CF) de 5 de outubro de 1988 (Almeida, 2020).

Esta Constituição é um dos marcos mais importantes nesse histórico de luta dos povos indígenas, como descrito no artigo 231 da CF/88, que diz:

São reconhecidos aos índios 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. (BRASIL, 1988)

A conquista destes direitos foi muito significativa na história de reivindicações dos movimentos indígenas pela defesa das identidades sociais e culturais, sendo a CF de 1988 defendida por Fabiana Silva (2023) como uma quebra com a educação civilizatória que perpetuava até esse momento. O Estado passou a ter o dever de ofertar uma educação escolar indígena que reconheça as tradições, línguas de cada povo e meios próprios de aprendizagem.

É importante salientar, que o reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição de 1988 foi fruto da organização política destes povos, com ampla participação do Movimento Indígena Brasileiro na elaboração da CF de 1988. Como definiu João Pacheco de Oliveira (2016), o Movimento Indígena constitui uma categoria operativa que é central no discurso e prática dos indígenas e das instituições com as quais eles interagem, para o autor, a mobilização política é o meio pelo qual estes povos podem fazer valer os seus direitos em relação ao Estado.

Inicialmente, o MIB começa a se organizar por meio das Assembleias Indígenas, durante a Ditadura Militar brasileira, primeiro no Estado do Mato Grosso, depois se espalhou por todo o território federativo. É dessas Assembleias que emergem as “lideranças indígenas”, escolhidas pelo domínio do português e pela capacidade de comunicar, a partir da ideia de uma “consciência política” orientada pelos setores progressistas da Igreja Católica, dada a importância do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) nesse processo inicial de organização política dos indígenas no Brasil (Pacheco de Oliveira, 2016). O CIMI surgiu em 1972 como um órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tendo as funções de articular e subsidiar o trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas no território nacional (Carvalho, 2002).

Poliane Bicalho (2010), em sua tese intitulada *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*, aborda sobre a importância do protagonismo indígena na constituição do MIB e de sua heterogeneidade, levando em consideração a convivência de mais de duzentos povos, com suas especificidades linguísticas, culturais, etc.

O MIB é formado por Organizações Indígenas e por Indígenas que não integram organizações, mas que são atuantes como ativistas políticos. Segundo Bicalho (2010), essas organizações atuam de maneiras diferenciadas, mas também defendem causas comuns que se tornam bandeiras do Movimento, a exemplo da questão territorial e educacional. As Organizações Indígenas apresentam formações diversas, podendo ser formadas por uma ou mais etnias, ser representadas por categorias de gênero e/ou profissional, como as mulheres e os professores (Bicalho, 2010), a exemplo do Conselho de Professores Indígenas Xucuru do Ororubá (COPIXO). Também estão organizadas regionalmente, a exemplo da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME).

É relevante no contexto deste trabalho, mencionar alguns personagens indígenas que marcaram a história do Movimento Indígena Brasileiro, a exemplo do primeiro Deputado Federal indígena Mário Juruna, que foi impedido pela FUNAI de participar do IV Tribunal Russel sobre os Direitos dos Povos Indígenas das Américas, realizado em 1980, na cidade de Roterdã, Holanda. O ato controverso da FUNAI foi comentado pela imprensa nacional e internacional, o que reforçou a liderança de Mário Juruna no Brasil. Também podemos mencionar o ativismo político de Ailton Krenak, que proferiu emblemático discurso em defesa dos direitos dos povos indígenas, durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), em 04 de setembro de 1987, no Congresso Nacional. Na ocasião, enquanto pintava o rosto de tinta de jenipapo, Krenak defendia as reivindicações do Movimento Indígena na ANC, estas foram expressadas, posteriormente, nos artigos 231 e 232, do conhecido *Capítulo dos Índios* (Bicalho, 2010), da CF de 1988.

Dito isso, apesar dos limites no modelo de uma organização coletiva tão ampla, o Movimento Indígena e importantes lideranças dele emergidas atuaram de maneira central no processo de redemocratização do Brasil, mais precisamente na elaboração da nova Constituição brasileira. Mesmo com as divergências internas que precisaram ser administradas, a União Nacional Indígena (UNI) foi capaz de se articular com outros movimentos sociais, instituições e personalidades políticas para levar adiante as propostas dos povos indígenas nos espaços políticos decisórios no processo constituinte.

A elaboração da Constituição de 1988 proporcionou ampla participação popular por meio dos trabalhos da ANC. Os indígenas se deslocaram de várias partes do Brasil para a capital federal a fim de se fazerem presentes na Constituinte. Foram especialmente atuantes nas audiências da “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas com Deficiência e

Minorias”, também com manifestações orais na “Comissão de Sistematização”, como o histórico discurso de Ailton Krenak no Congresso Nacional (BICALHO, 2010).

A partir de 1988, o princípio da tutela e da integração indígena à Nação foi rompido legalmente no “Capítulo dos Índios”, composto pelos artigos 231 e 232 da Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988.

Nos anos seguintes ao processo de redemocratização e vigência da nova Constituição, ocorreram significativas mudanças referentes ao cenário educacional. Ao Ministério da Educação (MEC) ficou delegada a tarefa de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena a partir do Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, construindo em 1994 as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Também é possível citar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi alterada em 9 de junho de 2011 pela Lei nº 12.416, passando a dialogar com a oferta do ensino superior para indígenas (LDB, 2011).

Posteriormente, o capítulo sobre educação indígena no Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, institui ao Estado a responsabilidade de oferecer a educação indígena e implementar as diretrizes curriculares nacionais no que se refere a educação indígena (PNE, 2001). Em 2010 foi criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), vinculada ao Ministério da Educação e composta por representantes governamentais, da sociedade civil e representantes indígenas.

No ano de 2001 ocorreu em Durban, África do Sul, a 3ª Conferência contra o Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa, sob a justificativa de que os Estados precisavam tomar medidas de combate à discriminação racial, que é toda exclusão ou demonstração de preferência com base na cor, origem ou raça. Na Conferência se ressaltou que os Estados deveriam tomar iniciativas para combater a exclusão dos indivíduos discriminados, como descrito no texto da Conferência de Durban (2001, p. 9),

Os Estados participantes na Terceira Conferência Mundial contra o Racismo adotaram uma agenda inovadora e abrangente de combate à discriminação, composta por uma Declaração Política na qual se enunciam uma série de compromissos destinados a erradicar a discriminação racial e a intolerância, bem como por um Programa de Acção onde se descreve em detalhe uma série de medidas a adoptar com vista a realizar os objectivos consagrados na Declaração Política.

Na Conferência de Durban (2001), é ressaltado a importância de não haver discriminação sobre os povos indígenas, para que estes povos possam exercer seus direitos

humanos e de liberdade, a exemplo de poderem participar do desenvolvimento político, econômico, social e educacional do país, manter suas formas de organização, culturas e tradições, além de poderem administrar suas terras e participar do desenvolvimento dos sistemas educacionais. Como relação ao ensino, a Conferência definia que os Estados e outros órgãos tinham o dever de agir para:

[...] afectar recursos financeiros à educação contra o racismo e a campanhas nos meios de comunicação social que promovam os valores da aceitação, da tolerância, da diversidade e do respeito pelas culturas de todos os povos indígenas que vivem dentro das suas fronteiras nacionais. Em particular, os Estados devem promover a compreensão exacta das histórias e culturas dos povos indígenas (Conferência de Durban, 2001, p. 91).

As ações instituídas a partir da adesão do Brasil a fóruns e conferências internacionais, a exemplo da Conferência de Durban (2001), juntamente com as diretrizes Constitucionais, impactaram positivamente o cenário brasileiro em torno da emergência das políticas públicas destinadas a combater o racismo e as desigualdades, dentre as quais as políticas educacionais.

1.1 A legislação sobre a educação escolar indígena diferenciada

A Constituição Federal de 1988 reconheceu política e juridicamente os direitos dos povos indígenas, como resultado de um longo caminho de reivindicações do Movimento Indígena para que estes povos tivessem o direito de usufruírem de seus territórios, preservarem suas culturas, línguas, crenças e saberes próprios. Neste subtópico será explorado mais a fundo a legislação da educação diferenciada, conceito de uma educação que contempla as particularidades dos povos indígenas a partir do respeito à sua cultura, língua e meios próprios de ensino-aprendizagem (Cohn, 2005), a educação diferenciada está assegurada pela CF/88 no âmbito da educação escolar indígena.

No parágrafo 2º do art. 210 da Constituição de 1988, é assegurado o respeito aos valores culturais, onde:

2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Assim, a educação escolar indígena que versa a contemplação das línguas e saberes indígenas, no processo do ensino escolar indígena, foi assegurada juridicamente na CF/88 como uma política de estado, rompendo com a via educacional tutelar e assimilacionista.

Em 1994 foram instituídas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, durante o governo do presidente Itamar Franco. A partir de então, os currículos voltados à educação escolar indígena deveriam considerar as questões socioculturais, contemplando os componentes de matemática, geografia, história, ciências e de outras disciplinas, considerando os conhecimentos e processos históricos dos povos indígenas, como suas línguas, as suas relações com a natureza, suas crenças e práticas culturais.

O documento composto pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994) aborda, ainda, a importância da formação de professores indígenas e não indígenas, para que haja um quadro de docentes preparados para ensinar, com base nos saberes dos povos originários, distanciando-se de uma educação assimilacionista e tutelar.

Contudo, como menciona a professora Clarice Cohn (2005), o modelo de educação escolar indígena não agrada a todos e permanece um desafio, devido a pluralidade de etnias e culturas. Surge assim o conceito de *Educação indígena*, como:

[...] um projeto dos índios. Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas (Cohn, p. 487).

Ou seja, um projeto pensado pelos povos indígenas no que concerne à realidade e cultura de cada povo e comunidade, havendo em comum apenas o ensino de saberes voltados às relações sociais com os não indígenas. Desse modo, a educação escolar indígena assume duplo papel: desenvolver o ensino-aprendizagem da educação ocidental, ou seja, ensinar as tecnologias da educação formal não indígenas; ao mesmo tempo, objetiva-se preservar o ensino da educação tradicional de cada povo e comunidade na qual a escola está inserida.

Referente à educação escolar indígena e as escolas indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 de 1996, tece no art.32 da seção III as disposições gerais para o ensino indígena que contemple suas línguas e meios de ensino próprios, como descrito no art. 210 da constituinte. O autor Luís Grupioni (2000, p. 276) menciona que:

Normatizando a LDB, a resolução define claramente as esferas de competência, em regime de colaboração, entre União, Estados e municípios. À primeira cabe legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados caberá a responsabilidade "pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios",

integrando as escolas indígenas como "unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual" e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

O autor discorre sobre as responsabilidades dos agentes envolvidos para que as engrenagens da educação escolar indígena e das escolas indígenas ajam de acordo com o que é previsto na lei, tecendo as responsabilidades da união sobre as diretrizes e políticas nacionais e do Estado em prover o acesso ao ensino intercultural, reconhecendo as escolas indígenas como autônomas em seus processos de ensino. Como descrito no documento das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994, p.12), a escola indígena tem como principal objetivo: a “conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua”, afirmando a especificidade de cada escola indígena, com base em suas características próprias e em consonância com a realidade de cada Comunidade.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, mencionado anteriormente, traz no capítulo sobre educação indígena o reconhecimento administrativo desta categoria no sistema de ensino, que exige das instituições “[...] a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades” (PNE, 2001, p. 61).

No âmbito da educação escolar indígena, é possível citar como avanços, já na década de 2010, a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), órgão instituído em 7 de junho como assessor do MEC na elaboração de políticas para a educação escolar indígena, tendo como algumas das suas competências acompanhar a execução do PNE e os planos estaduais e municipais, propor pesquisas na área e a atualização da legislação voltada à educação escolar indígena, entre outras atribuições (Art. 1º, CNEEI, 2010).

Em 22 de junho de 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, cujos objetivos visavam orientar as escolas indígenas, assegurar os princípios da especificidade, bilinguismo e interculturalidade, valorizar as línguas e culturas e garantir a participação de representantes das comunidades na organização das escolas indígenas.

Os dados do censo 2023, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), auxiliam a compreensão sobre o atual cenário da educação escolar

indígena no contexto educacional mais amplo. Segundo estes dados, em 2023, 47.304.632 pessoas estavam matriculadas na educação básica nacional. Deste total, 371.394 (0,78%) eram indígenas matriculados na educação escolar indígena e escolas indígenas. No Estado de Pernambuco, o número de estudantes matriculados na educação básica era de 2.149.639, sendo 21.016 (0,97%) matrículas indígenas na educação escolar indígena e em escolas indígenas (INEP, 2023).

Quadro 1 - Matrículas na educação básica no Brasil - Censo Escolar 2023

	Nº de estudantes matriculados	Porcentagem
Indígenas	371.394	0,78%
Não indígenas	46.933.238	99,2%
Total	47.304.632	100%

Fonte: INEP, 2023.

Quadro 2- Matrículas na educação básica em Pernambuco - Censo Escolar 2023

	Nº de estudantes matriculados	Porcentagem
Indígenas	21.016	0,97%
Não indígenas	2.128.623	99%
Total	2.149.639	100%

Fonte: INEP, 2023.

Tecendo uma comparação com o censo escolar anterior, de 2022, é percebido que o número de estudantes na educação básica era de 47,4 milhões, sendo que 27,5% não tinha a cor/raça informada, e das “72,5% das matrículas de alunos (cerca de 34 milhões) que têm a categoria cor/raça informada na pesquisa, pouco mais de 1% se declararam indígenas” (INEP, 2023), ou seja, cerca de 340 mil estudantes. A partir de tais informações, é possível observar que não houve grandes modificações entre os censos de 2022 e 2023 sobre o quantitativo de

indígenas matriculados na educação básica. Contudo, vale salientar que estes números são significativos diante do cenário histórico de exclusão e tentativa de silenciamento dos povos indígenas, sendo cruciais para o entendimento dos resultados das reivindicações do Movimento Indígena, pelo acesso à educação.

1.2 A educação escolar indígena bilíngue e intercultural

É necessário pensar a educação diferenciada, não apenas para ensinar os saberes indígenas, como apresentado em uma entrevista concedida pelo historiador Edson Kayapó (2018) ao canal do YouTube de Arissana Pataxó. Para esse historiador, a educação escolar indígena consiste em um meio de dialogar com outros conhecimentos, fomentando projetos de vivência e o diálogo entre as comunidades e os não indígenas, para a elaboração de currículos e planejamentos educacionais efetivamente interculturais.

Tendo como base falas do antropólogo Gersem Baniwa, em uma entrevista sobre a educação escolar indígena, Edson Kayapó (2018) também discute que a escola não tem o dever de formar indígenas em perspectiva tradicional, ela consiste em um lugar de troca de conhecimentos, culturas e costumes, e deste modo valorizar a diversidade dos povos originários e permitir a convivência entre indígenas e não indígenas. Para o historiador, ter conhecimento dos saberes não indígenas não significa negar suas raízes, mas, sim, estabelecer um contato, poder dialogar com a sociedade não indígena e formular estratégias de resistência.

Em 2020, a Revista Abatirá apresentou o dossiê intitulado “Educação escolar indígena no século XXI: desafios, especificidades e perspectivas”, organizado pelos professores Edson Kayapó, Naine Terena e Francisco Cancela, cujos objetivos estiveram direcionados à reflexão sobre a educação escolar indígena diferenciada e os atuais desafios para que ela contemple os ensejos dos povos indígenas. O dossiê trouxe textos que discutem o cenário de crise educacional e política, cujo período da publicação enfrentava o avanço do autoritarismo político no Brasil e das ideias antiindígenas, na tentativa de implementar, através da educação, o silenciamento dos povos indígenas. Contudo, o dossiê ressalta o rompimento da educação escolar indígena com as ideias coloniais de desaparecimento dos povos indígenas e enfatiza a retomada dos seus saberes. Como mencionado pelos organizadores na apresentação do dossiê:

Reconhecer e valorizar os saberes e línguas indígenas na escola não pressupõe virar as costas para as ciências acadêmicas. O diálogo intercultural crítico é

necessário, e desta vez, os diversos conhecimentos sentarão à beira da fogueira para dialogar em pé de igualdade (Kayapó, Terena, Cancela, 2020, p. 52).

Sendo assim, pode-se ressaltar o que foi citado por Edson Kayapó (2018), ao afirmar que, ter conhecimento dos saberes não indígenas não resulta na negação das raízes tradicionais, assim como valorizar os conhecimentos indígenas não significa negar os saberes acadêmicos, salientando a importância da interculturalidade.

Sobre o ensino da língua materna e da língua portuguesa, Gersem Baniwa (2021) discorre em uma entrevista para o canal do Instituto Unibanco, sobre a importância do ensino das línguas maternas para preservação dos saberes de cada comunidade. Contudo, o autor resalta que, em muitas situações esse direito não é garantido, por exemplo, na elaboração das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que as provas são escritas apenas na língua portuguesa. Dessa forma, o autor adiciona mais reflexão ao contexto da educação e a questão da interculturalidade e bilinguismo em atenção à pluralidade cultural brasileira.

De acordo com Cohn (2005), o reconhecimento da escola indígena fomentou a compreensão da importância do bilinguismo diante do ensino da língua portuguesa e das centenas de línguas indígenas. Sobre a interculturalidade, o documento das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994, p.11) menciona que esta é

o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história.

Ou seja, o contato das culturas e todo conhecimento das comunidades resultam no reconhecimento e na preservação, sendo essencial essa troca e valorização nos processos de ensino-aprendizagem. A autora Luciana Vasconcelos (2005) menciona que o conceito de interculturalidade é “usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade” (p.1), fomentando, assim, o contato entre as culturas indígenas e as demais culturas que compõem o território nacional, sem que nenhuma seja inferiorizada.

Ainda no que versa as possibilidades e desafios da educação escolar indígena intercultural, Gersem Baniwa (2011), no capítulo IV de sua tese intitulada “Educação para

manejo e documentação do mundo: entre a escola ideal e a escola real”, problematiza a eficácia da educação escolar indígena conforme o seu funcionamento vigente. Para o autor, a educação intercultural e diferenciada não atinge as demandas dos povos indígenas e não contempla como esperado os conhecimentos tradicionais e científicos. Deste modo, as escolas indígenas seguem o modelo da escola convencional, que já enfrenta dificuldades no ensino dos saberes nacionais. Assim, a escola indígena enfrenta duplo problema, segundo o autor, ao tentar conciliar o ensino dos saberes tradicionais e científicos.

Ao tratar a realidade do Alto Rio Negro, na Amazônia, Baniwa (2011) enfatiza a necessidade de um modelo de educação intercultural que atenda às demandas das comunidades indígenas e que não reproduza as práticas coloniais da escola formal não indígena. Para esse autor, o modelo intercultural atual de educação escolar indígena não é claro em seus objetivos, sendo necessário repensar as suas estratégias para que a educação escolar seja instrumentalizada de forma a atender os ensejos das comunidades indígenas. Baniwa propõe como uma possível solução, a implementação de um modelo de escola que contemple apenas os conhecimentos modernos, e os saberes tradicionais sejam ministrados pelas comunidades e as famílias, mas havendo a escolha metodológica por parte da comunidade sobre como se daria o diálogo intercultural entre tradição-ensino escolar. Essa, segundo Baniwa (2011), seria uma possibilidade para alcançar uma educação escolar indígena eficaz, a fim de atender os propósitos das comunidades.

A perspectiva jurídica dessa convivência cultural na educação escolar indígena está respaldada na Constituinte de 1988. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 78 e 79 do Título VIII, dispõe o seguinte:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural a comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

As diretrizes de 1996 fomentaram as disposições para o ensino escolar indígena, de modo a fortalecer o contato e a preservação cultural e linguística das comunidades indígenas através de recursos técnicos e financeiros, com base nos princípios da CF de 1988. Assim, a legislação educacional brasileira deve garantir a preservação e reprodução das culturas e línguas maternas dos povos indígenas no âmbito da educação escolar formal indígena, de modo a

recuperar as memórias e identidades étnicas de cada povo e possibilitar o convívio entre saberes indígenas e não indígenas, como discutido por Kayapó (2018).

De acordo com o Censo do IBGE de 2022, atualmente, o território brasileiro compreende 573 terras indígenas oficialmente delimitadas, que corresponde a 72 terras declaradas, 07 terras homologadas, 475 terras regularizadas e 19 terras encaminhadas como reservas indígenas. Ainda segundo dados do último Censo, se forem adicionadas as terras em estudo e as delimitadas, o número chega a 751 terras indígenas (IBGE, 2022). Ou seja, o quantitativo sofre uma alteração considerável.

Quadro 3 - Terras Indígenas oficialmente delimitadas - Censo IBGE 2022

	Terras Indígenas	Porcentagem
Declaradas	72	12,5%
Homologadas	7	1,2%
Regularizadas	475	82,8%
Reservas indígenas	19	3,3%
Total	573	100%

Fonte: IBGE, 2022.

O objetivo na exposição das informações acima expostas consiste em observar a existência da pluralidade cultural e linguística dentre as 573 Terras distribuídas pelo território nacional, e é esse reconhecimento plural que fomenta a concepção de uma educação intercultural e bilíngue, com base na diversidade cultural e linguística de cada povo.

1.3 Histórico das políticas de cotas e o acesso indígena à universidade

A abordagem sobre a educação diferenciada, intercultural e bilíngue destinada aos povos indígenas na educação básica fomenta o caminho para discutirmos, nesse subtópico, o

histórico das políticas de cotas para indígenas no contexto do ensino superior (ES). O cenário educacional brasileiro, como visto anteriormente, sofreu alterações positivas entre fins da década de 1990 e início dos anos 2000, no que diz respeito às políticas públicas de inclusão social e racial. As instituições de nível superior, no Brasil, contemplavam à época um vasto número de estudantes majoritariamente brancos, uma realidade marcada, até pouco tempo, pela baixa presença de negros e indígenas — principalmente essa última parcela étnica. Mas essa realidade de invisibilização foi questionada pelos próprios movimentos sociais, resultando na reivindicação ao Estado por políticas públicas que possibilitassem maior acesso de estudantes negros e indígenas ao ensino superior.

Uma destas políticas são as cotas universitárias que, segundo Fernanda Guarnieri e Lucy Melo-Silva (2017) “[...] surgem como um tipo de ‘ação afirmativa’ que visaria à valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade” (p.184). As autoras abordam as discussões sobre o enfrentamento a discriminação e racismo no início dos anos 2000, como a realização da Conferência de Durban (2001), e nesse contexto as discussões em torno das ações afirmativas recebem maior visibilidade.

A Conferência de Durban foi realizada em 2001, na África do Sul, e tinha como objetivo discutir caminhos de enfrentamento ao racismo e discriminação social. A participação do Brasil na Conferência lhe impulsionou construir ações práticas voltadas à diminuição das desigualdades sociais e superação do racismo por parte do Estado. Neste contexto, as ações afirmativas ganharam destaque por ser uma “alternativa que ao invés de punir o comportamento racista, enfrenta-o e promove a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica” (Guarnieri e Melo-Silva, 2017, p.184). Neste cenário, as cotas consistem em ações afirmativas de combate à discriminação dos grupos sociais historicamente excluídos de direitos básicos de cidadania, como os indígenas, cujo histórico de luta no contexto educacional foi abordado anteriormente.

No que diz respeito ao ensino superior, a recente pesquisa da autora Rita Potiguara (2022) é fundamental para discutirmos o surgimento das cotas universitárias. A autora cita o crescimento das oportunidades de acesso ao ensino superior a partir dos anos 2000, através do investimento da esfera pública na criação de novas universidades, conseqüentemente, aumentando o número de possibilidades de acesso, contemplando também a diversidade étnica e cultural, como a entrada de alunos negros e indígenas nos espaços de ensino superior. O direito

à educação básica já estava garantido juridicamente na Constituição Federal de 1988, o que deveria se estender ao ensino superior. Como menciona Almeida (2020, p.25, 26),

Assim as cotas seriam medidas temporárias no processo de universalização do direito a uma educação livre e de qualidade em todos os seus níveis. As cotas também possuem uma importância na construção de uma cidadania democrática e plural, porquanto procura reparar desigualdades históricas e colocar todos os cidadãos em igualdade de condições. A justificação jurídica das cotas estaria, portanto, de acordo com a Constituição que estabelece o direito universal à educação em todos os níveis.

A Universidade de Brasília (UNB), de acordo com Almeida (2020), foi a primeira a instituir as cotas raciais em seu sistema, em 2004. Ou seja, a Lei de Cotas foi aprovada em 2012, mas anos antes algumas universidades já introduziram políticas de cotas em seus sistemas, seja através de reserva de vagas ou vagas complementares. A temática da reserva de vagas já vinha sendo discutida desde a década de 1990, quando o senador Mozarildo Cavalcanti (RR) elaborou o projeto de lei que visava garantir 5% das vagas das universidades federais e dos concursos públicos para indígenas (Senado Federal, 2022). Nos anos seguintes, as discussões continuaram apresentando pontos divergentes, havendo quem apoiasse a Lei de cotas e reserva de vagas e quem não concordava, utilizando de argumentos como a decadência do ensino e o aumento da discriminação pelo critério de cor, teses já superadas por meio das avaliações sobre o impacto da política de cotas no ensino superior público brasileiro.

Em 24 de fevereiro de 1999, a Deputada Federal Nice Lobão, elaborou o Projeto de Lei (PL) 180, que começou a tramitar no Senado apenas em 2008, o qual visava a reserva de um percentual de 50% das vagas nos processos seletivos universitários para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Além da cota para os egressos de escola pública, ficou instituído que 50% dessas vagas deveriam ser destinadas aos estudantes cuja família possuísse renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. No projeto, ficou estabelecido que as vagas deveriam ser preenchidas por negros, pardos e indígenas, obedecendo à proporção desses grupos étnicos em cada estado da federação, de acordo com dados do IBGE (Senado, 2008).

O PL passou quatro anos tramitando na Comissão de Constituição e Justiça, sendo aprovado no dia 06 de junho de 2012 pela comissão e no dia 07 de agosto aprovado pelo Senado Federal. Em 29 de agosto do mesmo ano, o projeto foi transformado na Lei nº 12.711 (Lei de Cotas), e sancionado pela então presidente Dilma Rousseff. No Art. 3º da Lei de Cotas é descrito que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Passava a ser garantida então, por lei, a inserção de indivíduos autodeclarados indígenas nas universidades, de acordo com a porcentagem de 50% das vagas reservadas de acordo com a renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e o percentual de indígenas pelo censo. A lei nº 12.711 de 2012 sofreu alterações em 2023, resultando no Art. 3º da recente Lei nº 14.723 que estabelece o seguinte:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Contudo, as alterações referentes à inserção de quilombolas e pessoas com deficiência (PCD) entraram em vigor, nas universidades, a partir de 2024. Os editais a serem utilizados como parte das fontes à elaboração deste estudo não são contemplados pelas modificações acima referidas. Portanto, a análise correspondente ao capítulo subsequente desta monografia contempla apenas a Lei de Cotas de 2012, e busca analisar como se deu a aplicação e eficácia da Lei na realidade acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), campo de estudo desta pesquisa, no decorrer da década 2013-2023.

Dialogar sobre a Lei de Cotas é pensar em sua efetivação, percalços e conquistas. Ao pensar a inclusão de alunos indígenas nas IES, se faz necessário refletir sobre várias questões, como bem discute Antônio Carlos de Souza Lima (2007, p.20):

Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas.

Ou seja, apenas a aprovação da lei não resolve as dificuldades para a inclusão desses estudantes nas instituições de ensino superior, sendo preciso repensar a estrutura educacional, para que, de fato, haja tal inclusão. Pensar o quadro de vagas disponibilizado pelos editais e

como os alunos indígenas têm acesso às vagas é de suma relevância, a exemplo da anuência comunitária sobre o seu pertencimento étnico. O quesito pertencimento étnico consiste em algo frequentemente presente nos discursos de quem se coloca contra a lei, ou seja, a “identificação de quem é ou quem não é indígena, logo de quem tem ou quem não tem direitos diferenciados” (Lima, 2007, p.21 e 22).

Um dos documentos exigidos em algumas universidades, o RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena), regulamentado pela Portaria nº 003, de 14 de janeiro de 2022, gera discussões devido à sua lógica de tutela pela FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas), já que este documento é frequentemente exigido como prova de reconhecimento étnico por parte das instituições de ensino. Ou seja, quando as universidades exigem o RANI, elas reforçam o princípio da tutela do Estado sobre os povos indígenas, tutela que foi rompida, ao menos legalmente, na Constituinte de 1988, pois a Constituição garante o direito dos indígenas de se autodeclararem e as comunidades gerirem as suas demandas de forma autônoma, sem a intervenção da agência indigenista e do Estado (FUNAI).

No ano de 2020, a FUNAI enviou um ofício para as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (RS), em razão da exigência de apresentação do RANI aos candidatos indígenas, por parte dessas instituições, nos seus processos seletivos. O documento emitido pela FUNAI aponta o desvio de função do documento bem como a ilegalidade da sua exigência pra fins de comprovação do Pertencimento Étnico dos estudantes indígenas. De acordo com o ofício, “[...] a única finalidade expressa do Registro Administrativo é a de garantir o controle estatístico da população indígena à Funai, não servindo como prova cabal de identificação étnica” (2020, p.1). Sendo assim, as universidades não devem exigir esse documento como comprovação étnica, não cabendo à FUNAI o papel de declarar quem é ou não indígena.

Trazendo esta problematização para o contexto da pesquisa ora desenvolvida, observou-se que os editais de ingresso da UFRPE também apresentam o RANI como um possível documento de comprovação de pertencimento étnico. De acordo com a Coordenação de Planejamento e Gestão Acadêmica (CPGA), o critério de pertencimento étnico começou a ser aferido via RANI ou Declaração de Pertencimento Étnico e de vínculo à respectiva comunidade indígena, a partir de 2022. Como citado no ofício enviado pelo órgão indigenista para as universidades federais do RS, o RANI tem apenas a função de mensurar estatisticamente o número da população indígena junto a FUNAI, não destinado ao fim que as universidades, a exemplo da UFRPE, têm dado ao referido documento. Este assunto será retomado no próximo capítulo do trabalho.

CAPÍTULO II: INGRESSO, EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS DOIS IRMÃOS (UFRPE)

A história da UFRPE tem início em 3 de novembro de 1912, na cidade de Olinda, quando os monges beneditinos Dom Plácido de Oliveira, Dom Bento Pickel, Dom Pedro Bandeira de Melo, Dom Agostinho Ikas e Dom Pedro Roeser criaram as Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento. Em 1947, a então escola é transformada na Universidade Rural de Pernambuco (URP), vinte anos depois (1967), ela passa a ser denominada Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atualmente, com 112 anos, a UFRPE possui 26 cursos de graduação na unidade sede (PREG, 2024), atendendo centenas de estudantes que ingressam na instituição a cada ano por meio do SISU. A instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) ao ingresso de alunos em seus cursos de graduação, a partir de 2009.

Dito isso, no presente capítulo, será realizada uma análise das políticas de ações afirmativas, como mecanismos para a implantação da Lei de Cotas nº 12.711/2012 nos editais de ingresso aos cursos presenciais de graduação da Unidade sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), cuja adesão integral à lei ocorreu a partir de 2013 (2º Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional, 2022).

Para a coleta dos dados quantitativos e qualitativos (Botelho *et al.*, 2014. Neves, 1996) que serão utilizados neste estudo, foram consultadas as seguintes Pró-Reitorias da UFRPE: Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI) e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG). Além destas, foram consultadas a Coordenadoria de Gestão Estudantil (COGEST), a Coordenadoria de Ações Afirmativas de Permanência (CAAP) e a Coordenação de Planejamento e Gestão Acadêmica (CPGA).

2.1 Análise dos editais dos cursos de graduação do Campus Dois (2013-2023)

O último censo demográfico brasileiro, de 2022, informa que há no Brasil, hoje, 2.595 Instituições de ensino superior e 9.443.597 alunos matriculados nos cursos de graduação, sendo 0,5% (41.900) autodeclarados indígenas (INEP, 2022). O acesso ao ES pelos povos originários é resultado de décadas de reivindicações. Levando em consideração a necessidade de ser examinado mais detalhadamente como ocorre essa inserção, na prática, no âmbito da UFRPE, será discorrido sobre como a Lei de Cotas nº 12.711/2012 é implantada nos editais de acesso

aos cursos presenciais de graduação por meio do SISU na sede da UFRPE, com foco nas vagas para indígenas.

Para obter esses dados, fez-se pesquisa qualitativa, que segundo José Luís Neves (1996) costuma ser direcionada, trabalhando com comparações e interpretações para compreender o objeto de estudo e alcançar os resultados da pesquisa. Como cita Neves (1996, p. 1):

Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados [...]. O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado.

A pesquisa qualitativa se desenvolve a partir do local de origem dos dados e do recorte de tempo e espaço, que permitirá uma análise mais centrada dos resultados deste recorte. No presente estudo, o recorte tempo-espaço foi definido a partir da adesão da UFRPE à Lei de Cotas (2º Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional, 2022) em 2013, até o ano de 2023, na unidade sede.

O alcance dos dados de acesso aos cursos presenciais de graduação ocorreu a partir da análise dos editais disponibilizados pela Coordenação de Planejamento e Gestão Acadêmica (CPGA), sendo esses os editais para entrada através do SISU de 2013.1, 2013.2, 2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2, 2016.1, 2016.2, 2017.1, 2017.2, 2018.1, 2018.2, 2019.1, 2019.2, 2020.1, 2020.2, 2021.1, 2021.2, complementar de 2020.1, 2020.2, 2022.1, 2022.2, preenchimento de vagas de 2022.2 e 2023.1.

Os editais foram analisados individualmente, os quais apresentaram informações sobre o número de vagas para os cursos presenciais da sede (Quadro 4) através do SISU, o quadro de leis de ações afirmativas (Quadro 5) e os documentos exigidos para a matrícula nos cursos, havendo diferenciação de acordo com os critérios das leis de AA.

Quadro 4 - Vagas para os cursos presenciais na sede da UFRPE/Editais SISU

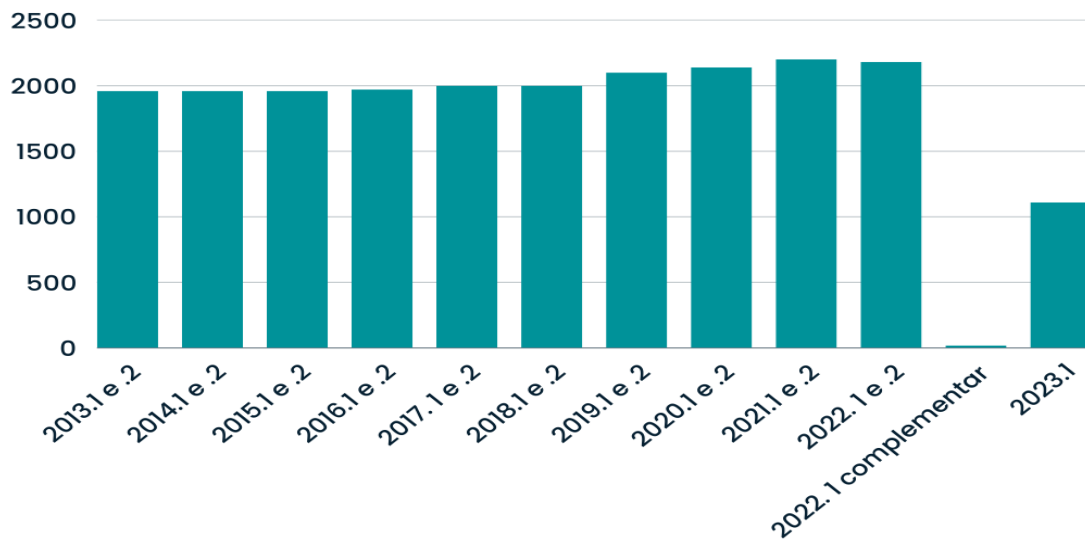
EDITAL/ANO	SEMESTRE	Nº DE VAGAS
Edital nº 27/2012	2013.1 e 2013.2	1.960
Edital nº 113/2013	2014.1 e 2014.2	1.960

Edital nº 03/2015	2015.1 e 2015.2	1.960
Edital nº 01/2016	2016.1 e 2016.2	1.970
Edital nº 01/2017	2017.1 e 2017.2	2.000
Edital nº 051/2017	2018.1 e 2018.2	2.000
Edital nº 66/2018	2019.1 e 2019.2	2.100
Edital nº 005/2020	2020.1 e 2020.2	2.140
Edital nº 038/2020	2020.1 e 2020.2 (Complementar)	Vagas não ocupadas do edital nº 005/2020
Edital nº 013/2020	2021.1 e 2021.2	2.180
Edital nº 03/2023	2022.1 (Complementar)	19
Edital nº 09/2023	2023.1	1.110

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações da CPGA/UFRPE.

O número de vagas se manteve igual entre os editais de acesso de 2013 e 2015. Contudo, verifica-se uma crescente nos números, entre os editais de 2016 e 2021. Já o edital de 2023 contempla as vagas de apenas um semestre, estando percentualmente compatível ao número de entrada nos anos anteriores. Estas informações podem ser melhor visualizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Vagas para os cursos presenciais de graduação da Unidade sede da UFRPE / Editais SISU



Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações da CPGA/UFRPE.

Do total de vagas estabelecido, de acordo com a Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, deveria ser reservado o “percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) [...] para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, de acordo com as seguintes condições:

I – Mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata serão reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita; b) II – proporção de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência na população de Pernambuco, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Estado de Pernambuco.

Contudo, de acordo com o Art. 8º, as instituições deveriam implementar, no mínimo, 25% das reservas de vagas da lei de cotas a cada ano, com o prazo máximo de 4 (quatro) anos, para o cumprimento integral da referida Lei (BRASIL, 2012). Sendo assim, em 2016, as instituições já deveriam ter alcançado os 100% da reserva de vagas, de acordo com o percentual disposto na Lei nº 12.711/2012.

O 2º Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional de 2022 da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), informa que a Lei de Cotas foi aderida integralmente a partir do ingresso de 2013, o que, a princípio, parece bastante positivo, pois a UFRPE havia se antecipado ao prazo limite estabelecido à integralização da Lei. Contudo, a análise dos editais possibilitou perceber alguns pontos importantes, sendo o primeiro a indisponibilidade de informação da porcentagem legalizada para ingresso por cotas, isto é, os editais nº 27/2012, nº 113/2013, nº 03/2015, nº 01/2016, nº 01/2017, nº 051/2017 e nº 66/2018, não determinam o

percentual de cotas para pretos, pardos e indígenas (PPI), embora façam menção à respectiva lei. Outro detalhe é referente às legendas das leis de ações afirmativas L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14, que descrevem as categorias de cotas possíveis para os ingressantes, estas legendas foram acrescentadas somente a partir do edital nº051/2017, possibilitando ao candidato se identificar e escolher uma categoria no ato da inscrição, desde que atenda aos requisitos de cada categoria.

De acordo com o Relatório integral de 2021-2023 da UFRPE, 56% dos estudantes ingressaram pelo sistema de cotas, em 2022, dado que engloba todas as unidades da UFRPE. Estes estudantes são “advindos principalmente de escolas públicas, cotas raciais e de baixa renda, evidenciando-se, assim, os indicadores de baixa renda para a maior parte da comunidade estudantil” (p. 153). O percentual contempla todos os ingressos por cotas, indicando que mais da metade utilizou das leis de ações afirmativas para ingressarem na universidade, enquanto 44% ingressou por ampla concorrência. Contudo, não foram obtidos acesso aos dados especificamente correspondentes a Unidade sede.

As leis de ações afirmativas são classificadas em L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14, sendo as L2, L6, L10 e L14 direcionadas a Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), independente de renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, já as terminologias L10 e L14 se direcionam ao público de Pessoa Com Deficiência (PCD).

Quadro 5 – Leis de Ações Afirmativas para PPI (L2, L6, L10 E L14)

GRUPO	DESCRIÇÃO
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Editais SISU/UFRPE.

Para que sejam aprovados por meio das políticas de ações afirmativas, os candidatos precisam comprovar seu pertencimento étnico. No caso dos indígenas, precisam apresentar devidamente as documentações exigidas, sendo elas a autodeclaração como pessoa indígena e a declaração assinada por líderes das suas respectivas comunidades, atestando o seu pertencimento. É dever do candidato apresentar as documentações solicitadas, atendendo aos requisitos das vagas, e caso não cumpram o que está estabelecido nos editais, são desclassificados do processo seletivo. Em seu texto, Lima (2007) apresenta o debate sobre as ações afirmativas e como estas contribuíram para a discussão sobre a comprovação étnica indígena, sendo necessária a exigência e apresentação das declarações – tanto do aluno como da comunidade – para que o estudante seja aprovado no processo seletivo.

Contudo, como já foi discutido no capítulo anterior, muitas universidades exigem o RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) como documentação para comprovação de pertencimento étnico, sendo emitido pela FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas). Dos editais da UFRPE analisados, os editais nº 05/2022, nº 03/2023 e nº 09/2023 exigem o RANI dos candidatos indígenas como documentação comprobatória de pertencimento étnico, isto é, os editais mais recentes, o que denota um retrocesso da instituição para lidar com a matéria. Para justificar tal medida, a Coordenação de Planejamento e Gestão Acadêmica (CPGA) argumenta que o RANI é previsto no Art. 13º da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, do *Estatuto do Índio*, sendo regulamentado pela FUNAI através da Portaria nº 003, de 14 de janeiro de 2022.

Contudo, o Art. 13º informa que “haverá livros próprios, no órgão competente de assistência, para o registro administrativo de nascimentos e óbitos dos índios, da cessação de

sua incapacidade e dos casamentos contraídos segundo os costumes tribais”. Essa informação quer dizer que o RANI serve para fins de controle censitário da população indígena, nada mais. Isto é, o citado documento não tem a finalidade de comprovar o pertencimento étnico dos indivíduos autodeclarados indígenas. É pertinente reforçar, conforme discutido anteriormente, o retrocesso praticado pela UFRPE ao exigir este documento a partir do edital SISU de 2022, sendo que a função do RANI se restringe a assuntos administrativos, de uso interno da FUNAI, como o próprio órgão expõe no ofício nº 1/2020 emitido para as Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

O ofício ressalta a ilegalidade dessa exigência por parte das universidades, pois não cabe à FUNAI provar que o indivíduo é indígena, o que acaba enfatizando o caráter de tutela do órgão indigenista. De acordo com a ratificação da Convenção nº 169 de 1989 (atualmente em vigência no Brasil pelo Decreto nº 10.088 de 05 de novembro de 2009), os meios legais de comprovação de pertencimento étnico são os seguintes: a autodeclaração de pertencimento étnico; a declaração de anuência de pertencimento étnico emitida pelas lideranças indígenas da comunidade correspondente, respeitando a autonomia e diversidade dos povos indígenas brasileiros.

Tais questões relacionadas ao RANI ocupam as pautas de discussões dos coletivos étnicos na UFRPE, mas o debate ainda precisa chegar às decisões institucionais da universidade, uma vez que os editais SISU da UFRPE são a porta de entrada desses estudantes à Universidade, e é preciso discutir o atendimento legal ao que a Constituição Federal rege sobre a autonomia dos povos indígenas, uma discussão que merece ser ampliada e aprofundada, porém, escapa ao alcance dessa pesquisa.

2.2 Apontamentos sobre o ingresso e evasão de estudantes indígenas na UFRPE (sede) no decorrer de uma década

Ante a apresentação dos editais e dos pontos que tratam sobre as ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas, é imprescindível também trazer à discussão os dados quantitativos dos estudantes indígenas que ingressaram no Campus dois Irmãos da Universidade Federal Rural de Pernambuco, entre os anos 2013 e 2023. A pesquisa quantitativa “parte do princípio de que tudo pode ser quantificado. Isto significa transformar em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (Botelho *et al.*, 2014). Ou seja, as informações são

obtidas através de números, para que sejam analisadas qualitativamente em concordância aos objetivos da pesquisa.

Algumas questões nortearam esse subtópico, tais como o quantitativo de cursos de graduação que é ofertado na Unidade sede da UFRPE e os dados que permitem mensurar o quantitativo de ingresso e evasão de estudantes indígenas nesses cursos, entre os anos de 2013 e 2023. Para obter essas informações, houve uma consulta junto a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG)¹, que resultou nas seguintes informações: na sede, existem, hoje, 26 cursos de graduação. Ainda segundo a PREG, há 5 cursos de graduação na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), 4 cursos na Unidade Acadêmica de Belo jardim (UABJ), 9 cursos na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) e 8 na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec).

Na tentativa de responder outras questões suscitadas, um chamado foi aberto na Secretaria de Tecnologias Digitais (STD). Este chamado resultou na obtenção de duas planilhas referentes ao ingresso e evasão de estudantes indígenas na UFRPE. No entanto, foi informado que os dados disponibilizados estão abaixo do quantitativo correto, pois o sistema grava apenas a cota de ingresso dos alunos através do SISU, e a atualização do campo “raça” só é realizada em casos pontuais ou pelo próprio estudante, caso este tenha interesse, e muitos deixam esse campo em branco (Central de Serviços Digitais, 2024).

Quadro 6 – Estudantes indígenas ingressantes e evadidos dos cursos de graduação da UFRPE (sede, 2013-2023)

Ano	Número de Indígenas ingressantes	Número de indígenas evadidos
2012*	1	1
2014	1	1
2015	2	1
2016	3	-
2018	1	-

¹ Para saber quem consultar essas informações, entrou-se em contato com o Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), mediante a Lei de Acesso à Informação nº 12.527 de 2011.

2019	4	2
2020	6	5
2021	4	3
2022	59	22
2023	27	2

*Nas planilhas não foram disponibilizados os dados de 2013 e 2017.

Fonte: Central de Serviços Digitais, 2024.

Como apresentado anteriormente, os dados apresentados nas planilhas estão abaixo do quantitativo real de ingressantes e evadidos nos cursos presenciais de graduação do Campus Dois Irmãos, havendo uma diferença significativa nos dados correspondentes aos anos 2012-2021 com relação aos dados do ano de 2022. Os dados disponíveis permitem inferir que, até o ano de 2021, a entrada e permanência de estudantes indígenas se mostrou baixa. No ano de 2022 há um exponencial aumento de acesso de estudantes indígenas nos cursos de graduação da Unidade sede da UFRPE. Entretanto, aquele ano registrou também o maior índice de evasão da série, conforme quadro acima disponível. O ano de 2023 registrou um ingresso bem inferior a 2022 e, ao mesmo tempo, registrou o menor índice de evasão da série, se compararmos proporcionalmente entrada e evasão. O que também fica em evidência na série 2013-2023 é que tem havido significativo aumento de ingressantes indígenas nos cursos de graduação da UFRPE, nos últimos anos.

O ano de 2022 refere-se ainda ao período de arrefecimento da pandemia de COVID-19, havendo a diminuição dos casos e o retorno das aulas presenciais nas universidades. De acordo com uma matéria do G1, o semestre de 2021.2 teve início na sede da UFRPE, de maneira presencial, em janeiro de 2022, com cerca de 60% de funcionamento do total de unidades curriculares. Uma hipótese para o alto índice de evasão dos estudantes indígenas está relacionada às consequências da pandemia, a exemplo da falta de condições financeiras dos estudantes para locomoção, alimentação, assim como a tentativa de evitar o aumento do número de contaminados pelo vírus.

Outro fator de possível impacto no índice de evasão estudantil na UFRPE pode estar relacionado às questões emocionais e psicológicas que impactaram a comunidade discente, sendo as principais queixas dos estudantes atendidos pelo apoio psicólogo da universidade relacionadas à ansiedade, depressão, questões familiares e relações afetivas, devido ao

distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19 (Relatório Integral de 2021-2023). Uma melhor averiguação sobre a evasão estudantil, após o período pandêmico, pediria uma comparação entre o número de estudantes indígenas e demais estudantes evadidos no mesmo período. Porém, não dispomos de tais dados, o que nos mantém no campo das hipóteses, apenas.

Os dados da V Pesquisa Nacional do Perfil do Graduando, desenvolvida pelo *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis* (FONAPRACE), órgão assessor da *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* (ANDIFES), visou traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do ensino superior ingressantes no ano de 2018. A pesquisa demonstra que, cerca de 44% dos estudantes da UFRPE ingressou por cotas (renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, estudantes pretos pardos e indígenas e pessoas com deficiência), destacando que os PPI representam 26,20%, e desses 0,50% são indígenas aldeados e 0,80% indígenas não aldeados. A pesquisa não fornece informações exclusivas sobre o campus Dois Irmãos, mas a sua menção é pertinente para a visualização do contexto socioeconômico e cultural mais geral acerca do público discente ingressante na UFRPE.

2.3 As políticas de ações afirmativas para permanência de estudantes indígenas na UFRPE

As políticas de ações afirmativas, como apresentado por Guarnieri e Melo-Silva (2017), são alternativas de enfrentamento contra o racismo e a discriminação, promovendo “[...] a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica” (p.184), como é o caso das ações voltadas a atender os povos indígenas no que tange à sua entrada e permanência no Ensino Superior. Sendo assim, além da análise da implantação e eficácia do sistema de cotas através da Lei nº 12.711/2012 nos editais dos cursos presenciais de graduação da sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do quantitativo de indígenas ingressantes e evadidos, se faz necessário debater quais as políticas de ações afirmativas a universidade contempla, de modo a auxiliar na permanência dos grupos em situação de vulnerabilidade, em específico nesta pesquisa, os estudantes indígenas.

A política pública destinada aos estudantes indígenas da UFRPE consiste no Programa de Bolsa Permanência (PBP) para estudantes indígenas e quilombolas, estabelecido pela Portaria nº 389 do Ministério da Educação (MEC), de 9 de maio de 2013 e alterada pela Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023, acrescentando alguns incisos, a exemplo dos incisos VI e VII do Art. 5º, os quais determinam que, para concorrer a essa modalidade de bolsa, o aluno

precisa ter o desempenho acadêmico em conformidade com os estatutos da IFES e não ter concluído curso superior. Também houve o acréscimo de parágrafos ao Art. 5º, dos quais ressalta-se o 3º, que consiste na possibilidade de prorrogação do período de recebimento da bolsa, mediante justificativa apresentada pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Inclusão (PROGESTI). Em âmbito interno à Universidade, a Instrução Normativa Nº01/2024, da PROGESTI, “estabelece os critérios de seleção às vagas do Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC)” (UFRPE, 20 de março de 2024), ou seja, trata-se de um documento regulador recente.

Utilizou-se como aporte complementar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFRPE, 2021-2030). Além disso, discutiremos os dados obtidos através das consultas à PROGESTI, à Coordenadoria de Gestão Estudantil (COGEST) e à Coordenadoria de Ações Afirmativas de Permanência (CAAP), essenciais para as análises qualitativas e comparativas das informações, fomentando o diálogo sobre as contribuições dessas políticas para a permanência de estudantes indígenas na UFRPE.

2.3.1 Programa de Bolsa Permanência (PBP)

As políticas de ações afirmativas são de extrema relevância para a entrada e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica nas universidades. Conforme discutido anteriormente, a Lei de Cotas nº 12.711, de 2012, é um marco para a inserção de estudantes indígenas no ensino superior.

Nessa perspectiva, é interessante conhecer um pouco uma das principais políticas implementadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) voltada à permanência de estudantes cotistas nas universidades, que consiste no Programa de Bolsa Permanência (PBP). O PBP foi instituído pela Portaria nº 389 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 9 de maio de 2013; essa Portaria foi alterada pela Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023. O PBP tem por finalidade fornecer auxílio financeiro à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente, indígenas e quilombolas matriculados nos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. No Art. 3º da Portaria nº 1.999 é descrito que os objetivos do Programa são:

- I - Viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior,

por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico e a titulação em tempo hábil.

Desse modo, o PBP é uma política que visa fomentar a permanência dos estudantes nos cursos, com foco privilegiado nos estudantes indígenas e quilombolas, tendo em vista a garantia da sua diplomação. Para comprovação e recebimento da bolsa, a documentação mínima exigida para os indígenas são a autodeclaração do candidato e declaração da anuência de pertencimento étnico assinada por pelo menos 03 lideranças reconhecidas na comunidade indígena, ou declaração da FUNAI de que o candidato pertence a uma comunidade, ou, ainda, comprovante de residência em uma comunidade indígena (Portaria nº 1.999, 2023).

O Relatório integral de 2021-2023 da UFRPE (p. 153) evidencia os programas de assistência estudantil, a exemplo do Programa de Bolsa Permanência (PBP), como políticas afirmativas de suma importância à permanência dos estudantes indígenas atendidos na UFRPE:

[...] o acesso a um suporte financeiro é de suma importância. Segundo estudo da PROGESTI, os indicadores de evasão e retenção são menores em estudantes auxiliados pelos programas de assistência estudantil quando comparados com os indicadores de evasão e retenção dos estudantes que não são contemplados pelos programas.

Isso significa que os dados de evasão são maiores em relação aos estudantes que não são atendidos pelos programas de assistência na UFRPE, dentre eles o PBP. Sendo assim, é necessário analisar a implementação do PBP na Unidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o qual contempla quem está regularmente matriculado nos cursos presenciais de graduação e comprove sua origem étnica, de acordo com as exigências da Portaria nº 389/2013 (alterada pela Portaria nº 1.999/2023) e Nota Técnica nº 15/2018 (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - da UFRPE, 2021-2030).

Dentre as documentações que estabelecem o processo de aprovação ou reprovação dos estudantes está a Instrução Normativa Nº 01, da PROGESTI/UFRPE, datada de 20 de março de 2024, que “estabelece os critérios para a seleção de Discentes às vagas do Programa de Bolsa Permanência (PBP/ MEC) no âmbito da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e dá outras providências”, a qual estabelece o seguinte no Art. 3º:

Uma Comissão Interdisciplinar auxiliará na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas que se candidatarem ao PBP. § 1º A Comissão Interdisciplinar se reunirá semestralmente para analisar a documentação a fim de comprovação da condição de pertencimento étnico e classificação de candidatos(as), havendo vagas disponíveis para a UFRPE no SI SBP.

A respectiva Comissão, uma vez designada, via Portaria específica, se reúne para analisar as documentações dos candidatos autodeclarados indígenas e quilombolas, para fins da sua aprovação ou não, de acordo com as documentações solicitadas e quantitativo de bolsas MEC disponibilizadas na UFRPE. Em detrimento às consultas e solicitações realizadas junto às repartições competentes da Universidade, obteve-se apenas alguns dados da então Coordenadoria de Gestão Estudantil (COGEST) da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), referentes aos quantitativos de estudantes indígenas que receberam a bolsa no Campus Dois Irmãos. Porém, os dados se restringiam aos anos 2023 e 2024, totalizando o número de cinco estudantes indígenas contemplados com a Bolsa Permanência na unidade sede.

Aqui, vale um parêntese para dizer que a maior parte dos discentes indígenas matriculados e contemplados com Bolsa Permanência na UFRPE se concentra na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), dada a proximidade daquela Unidade com vários territórios indígenas e quilombolas.

Segundo a relação disponibilizada pela então Coordenadoria de Gestão Estudantil (COGEST) da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), atualmente, os discentes que recebem o auxílio da Bolsa Permanência estão matriculados nos Bacharelados em Agroecologia, Agronomia, Ciências Econômicas, Ciências Sociais e Zootecnia. Dos 26 cursos de graduação presencial da sede, apenas cinco possuem alunos indígenas que recebem a bolsa (inscritos em 2023), sendo um estudante vinculado a cada curso.

No segundo semestre de 2023, o MEC disponibilizou o quantitativo de 15 vagas para o Programa de Bolsa Permanência na UFRPE, a fim de serem distribuídas para todas os cursos presenciais de todas as Unidades e podendo ser preenchidas por estudantes quilombolas e indígenas (Ata da 2ª Reunião da Comissão Interdisciplinar para avaliação da comprovação de pertencimento étnico de quilombolas e indígenas, 2023). Destas vagas, 5 são preenchidas por estudantes indígenas matriculados na sede (Relação atual enviada pela COGEST).

O número de vagas no PBP varia a cada semestre, sendo que foi disponibilizado para a UFRPE, no primeiro semestre de 2022, o quantitativo de 22 vagas, estas, estavam voltadas aos discentes ingressantes a partir de 2020 (Ata da 5ª Reunião da Comissão Interdisciplinar para avaliação da comprovação de pertencimento étnico de quilombolas e indígenas, 2022).

A PROGESTI divulga os prazos para a inscrição no Programa de Bolsa Permanência, incluindo os documentos necessários para a matrícula e a ordem de envio, tais informações são disponibilizadas no site da referida Pró-Reitoria. Também estão disponíveis no site, as

informações acerca dos resultados das seleções mais recente, cujas inscrições estenderam-se até o dia 22 de julho de 2024, quando da última consulta realizada para essa pesquisa. Sendo assim, observa-se que os estudantes interessados podem acessar as informações sobre as inscrições através do site da PROGESTI, Pró-Reitoria responsável por gerir todo o processo de seleção e implementação das bolsas de permanência estudantil destinadas aos estudantes indígenas e quilombolas da UFRPE.

A criação de políticas de ações afirmativas, programas, coordenadorias e outras ações são importantes no âmbito de fomentar a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Rita Potyguara, 2022), visando atender às especificidades dos diferentes grupos ingressantes no ensino superior, a exemplo dos indígenas. Neste sentido, em 2020, foi criada na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a Coordenadoria de Ações Afirmativas de Permanência (CAAP) vinculada a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI), com o intuito de:

Promover o avanço na assistência estudantil da UFRPE, a partir da aplicação de fator de correção de estudantes autodeclarados negros, indígenas, quilombolas, com deficiência e transgêneros nos processos seletivos da assistência estudantil. A medida teve o intuito de ajudar a promover maior inclusão das minorias históricas sociais do Brasil nas prioridades da assistência estudantil, com política de bolsas específicas para quilombolas e indígenas (2º Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional, 2022, p.73).

A CAAP tem objetivos voltados aos indivíduos minoritários que sofrem discriminação social, visando elaborar medidas de apoio para que esses estudantes sejam incluídos na universidade e concluam os cursos em tempo hábil. Ao ser consultada sobre as ações destinadas à permanência indígena na UFRPE, a atual Coordenadoria indicou não possuir nenhuma proposta para discentes indígenas, até o momento. Este aspecto demonstra que ainda há uma lacuna entre a teoria relacionada aos propósitos dos Programas de ações afirmativas criados na universidade e descritos em seus documentos institucionais e o contexto prático, a exemplo da falta de propostas para o acolhimento e permanência dos indígenas na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 promulgou aos povos indígenas o direito à educação escolar que contemplasse os conhecimentos de cada povo, uma educação bilíngue e intercultural, um avanço importante em atenção aos direitos diferenciados dos povos tradicionais e também em atenção à diversidade cultural e linguística presente no território brasileiro. É importante frisar, mais uma vez, que tais transformações foram conquistadas graças à organização política e reivindicação de direitos por parte dos povos indígenas no processo de redemocratização do Brasil, no final do século XX.

A educação escolar indígena contempla várias discussões, envolvendo indígenas intelectuais e não indígenas, discussões pertinentes para o entendimento da trajetória do acesso dos povos indígenas a um modelo de ensino escolar que não reproduzisse o caráter tutelar, resquício da colonização e presente nas políticas públicas destinadas aos povos indígenas ao longo do contexto republicano. Nesse contexto, o debate em torno da educação intercultural bem como da educação escolar, que associe de forma eficaz a educação escolar e a educação tradicional, não apresenta consenso de opiniões entre os próprios indígenas intelectuais, como se pôde acompanhar ao longo desse trabalho, parece que esse tema permanece aberto e em construção.

No início dos anos 2000, as discussões estavam pautadas nas políticas públicas voltadas às cotas nas universidades para ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, entre os quais o público estudantil indígena. Este debate veio a público com o Projeto de Lei 180 (1999), que visava a reserva de vagas para estudantes nos cursos superiores, começando a tramitar no Senado no ano de 2008 e aprovado em 2012, transformando-se na Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas. A Lei nº 12.711 trazia o objetivo de reservar vagas para candidatos aos cursos de formação superior que estudaram em escolas públicas, a partir dos critérios renda e raça (pessoas pretas, pardas e indígenas – PPI). Através da legislação, a partir de 2012, as universidades passaram a ter a obrigatoriedade de implementar o sistema de cotas nos processos de seleção de novos estudantes em seus cursos de graduação. A Lei estabelecia o prazo de quatro anos, a partir daquela data, para que as instituições públicas de ensino superior se adequassem à obrigatoriedade de aplicação das cotas.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) aderiu integralmente a Lei nº 12.711 já no ano de 2013. O objetivo desse trabalho consistiu em analisar como se deu esse

processo no âmbito da UFRPE, tentando apresentar e discutir avanços, percalços e limites observados em tal processo, com foco no público indígena. Também foi objetivo do trabalho apresentar e discutir a existência e aplicação de políticas públicas de permanência dos estudantes indígenas ingressantes na UFRPE. Os limites enfrentados na coleta de dados para a construção do trabalho refletem, um pouco, os próprios limites da Universidade em construir uma política de acesso e permanência aos estudantes indígenas, de forma efetiva, cujos resultados estejam facilmente acessíveis ao acompanhamento da comunidade acadêmica e não acadêmica.

A presente pesquisa está longe de ser concluída, mas as análises construídas até o momento nos permitem refletir sobre questões e problemas a serem enfrentados no que diz respeito à prática da política de cotas na UFRPE, especialmente de permanência. Como foi exposto no capítulo II, a única ação afirmativa de permanência, atualmente em prática na UFRPE, consiste na concessão da Bolsa Permanência (MEC), cuja Comissão Interdisciplinar atua de forma pontual, realizando a seleção dos estudantes que requerem o acesso à bolsa. Como foi visto, não existem propostas, em prática ou previstas, voltadas à promoção do acolhimento e acompanhamento efetivo dos estudantes indígenas no ambiente na Universidade, especialmente na unidade sede, recorte espacial desta pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetivou contribuir à visibilização do tema das cotas no âmbito da UFRPE e promover a reflexão sobre a atuação da Universidade em torno das políticas de acesso e permanência dos estudantes indígenas nos cursos presenciais de graduação do campus Dois Irmãos. O trabalho ora terminado está longe de ser concluído. Para além das lacunas decorrentes dos meus próprios limites, dos limites impostos pelas fontes até aqui acessadas, dentre outros, os resultados alcançados evidenciam mais questões do que respostas, o que não é um aspecto negativo, pois, instiga e sinaliza à continuidade do trabalho em pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jones; MOTTA, Paulo. Metodologia Científica. Recife: **Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, UFRPE**. 3ª ed., 2013.

ALMEIDA, José Carlos Silva de. **A efetividade das ações afirmativas voltadas aos povos Indígenas na universidade federal de Goiás**. 2020. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/350/1/TCC%20-%20Jos%C3%A9%20Carlos.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

ARISSANA PATAXÓ. **Educação escolar intercultural – Educação escolar indígena – Edson Kayapó** (YouTube). 2018. Disponível em: <https://youtu.be/gqiFpdda8F8?si=quqrnIpCdgCuhNBV>. Acesso em: 10 de abr. 2024.

BARROS, José D'Assunção. Teoria e Metodologia: algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e Humanas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/19827199433>. Acesso em: 19 de mar. 2014.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2010. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/6959>. Acesso em: 25 de ago. 2024.

BOTELHO, Joacy M.; Et. Al. Metodologia Científica. Londrina: **Editora e Distribuidora Educacional S. A.**, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=26&ano=1991&ato=cb1gXTq1UMFpWT3a6>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em: 22 de jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 23 de jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 de abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011. **Altera a Lei no 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112416.htm. Acesso em: 16 de abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 25 de mai. 2024.

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.** Brasília, DF. Recuperado: 10 mar. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 de nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 21 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Instrução Normativa Nº 01 - PROGESTI/ UFRPE, de 20 de março de 2024. Estabelece os critérios para a seleção de discentes às vagas do Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC) no âmbito da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Disponível em: http://www.progesti.ufrpe.br/sites/www.progesti.ufrpe.br/files/IN_PBP_01_2024pdf_0.pdf. Acesso em: 12 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** 2013. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 19 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Portaria nº 734, de 07 de junho de 2010. MEC institui Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). **Diário Oficial da União**, 2010. Brasília, DF. Disponível em: [Portaria nº 734](#). Acesso em: 09 de mai. 2024.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023. Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o Programa de Bolsa Permanência. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=. Acesso em: 29 de abr. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 180, de 2008. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/88409>. Acesso em: 12 de mar. 2024.

CARVALHO, Ieda Marques de. O CIMI e sua assessoria aos movimentos indígenas. Campo Grande, MS: **Tellus**, n.2, p.137-151, 2022. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/download/16/26> . Acesso em: 30 de ago. 2024.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 23 de mar. 2024.

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/racismo.pdf>. Acesso em: 02 de abr. 2024.

Convenção nº 169. **Sobre os povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencaon169-pl.pdf>. Acesso em: 28 de abr. 2024.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (**Cadernos de Educação Básica**. Série Institucional).

FUNAI. Portaria nº 003/PRES, de 14 de janeiro de 2002. **Regulamenta o Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Índios, estabelecido pela Lei nº6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/atos-normativos/arquivos/pdf/separata01de110302.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2024.

FUNAI. Ofício circular n.º 1/2020/SEDISC. **Ilegalidade de exigência à FUNAI de declaração ou RANI para comprovação de Pertencimento Étnico.** Disponível em: [https://coperse.furg.br/images/Editais/2021/indigenas/SEI_FUNAI - 2320337 - Oficio Circular.pdf](https://coperse.furg.br/images/Editais/2021/indigenas/SEI_FUNAI_-_2320337_-_Oficio_Circular.pdf). Acesso em: 11 de jun. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3723>. Acesso em: 25 de mar. 2024.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, maio/agosto de 2017: 183-193. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>. Acesso em: 28 de mar. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: população indígena.** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 04 de mai. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo ensino superior 2022: população indígena.** 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 15 de mai. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2023: população indígena.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 07 de maio. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gersem Baniwa – Povos indígenas e educação – Ensaio sobre educação** (YouTube). 2021. Disponível em: https://youtu.be/oo1HrHKf4Vc?si=c-aIwXW-mHP_p0J7. Acesso em: 11 de abr. 2024.

KAYAPÓ, E.; TERENA, N.; CANCELA, F. Diga ao povo que avance: - “Vançaremos”!! **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 50–52, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10324>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas. **Desafios para uma educação superior**, Belém-Pará-Brasil, 2007. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/252.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2024.

_____. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. 2015: 425–57. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>. Acesso em: 10 de abr. 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real.** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese. Universidade de Brasília: Brasília, 2011.

MANSO, Maria de Deus Beites. A Companhia de Jesus na Índia (1542-1622): Atividades Religiosas, Poderes e Contactos Culturais. **Évora:** Universidade de Évora; Macau: Universidade de Macau, 2009.

NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016) | a luta por "autonomia e protagonismo. 1. ed. – Rio de Janeiro: **Mórula**, 2022. Disponível em: https://morula.com.br/wp-content/uploads/2022/09/DemocratizacaoUniversidades_WEB_01SET.pdf. Acesso em: 17 de abr. 2024.

NEVES, José Luis, Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1. n. 3. p. 1-5, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa%20Qualitativa.pdf). Acesso em: 11 de abr. 2024.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. O Nascimento do Brasil e Outros Ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: **Contra Capa**, 2016.

_____. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João Luís Ribeiro; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). O Brasil Colonial [recurso eletrônico]: volume 1, 1ª Ed. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2017.

PORTAL G1. **Saiba como será a volta às aulas presenciais nas universidades públicas de Pernambuco.** 2022. Disponível em: <https://www.ufrpe.br/br/content/g1-saiba-como-ser%C3%A1-volta-%C3%A0s-aulas-presenciais-nas-universidades-p%C3%BAblicas-de-pernambuco#:~:text=Atividades%20em%20sala%20de%20aula,15%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020.&text=Depois%20de%20quase%20dois%20anos,presencial%20a%20partir%20de%202022>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **O que é discriminação racial, como combatê-la e o que diz a lei sobre o tema.** Disponível em: <https://conteudo.saraivaeducacao.com.br/juridico/discriminacao-racial/>. Acesso em: 07 de abr. 2024.

SENADO FEDERAL. **Lei de Cotas: dez anos da norma que garantiu direitos e derrubou o mito da 'democracia racial'.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/lei-de-cotas-dez-anos-da-norma-que-garantiu-direitos-e-derrubou-o-mito-da-democracia-racial>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

SILVA, Fabiana Aparecida da. **Lutas e direitos Indígenas no campo da Educação Escolar.** Guarulhos, 2023. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/d5b1206e-cf8d-4c82-a7ea-2eff0ac13440/content>. Acesso em: 25 de mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autoavaliação institucional: II relatório parcial: ano base: 2022** / Isabel Cristina Pereira de Oliveira... [et. al.], organizadores. – Recife: EDUFRPE, 2023. Disponível em:

<http://cpa.ufrpe.br/sites/cpa.ufrpe.br/files/2%C2%BA%20RELAT%C3%93RIO%20PARCIAL%20DE%20AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O%20INSTITUCIONAL%20%28Ano-base%202022%29.pdf>. Acesso em: 14 de abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório integral de autoavaliação institucional: ano base: 2023** / Isabel Cristina Pereira de Oliveira... [et. al.], organizadores. – Recife: EDUFRPE, 2024. Disponível em:

<https://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/RELAT%C3%93RIO%20INTEGRAL%202021%202023%20VERS%C3%83O%20FINAL%20%281%29.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Coordenação de Planejamento e Gestão Acadêmica. **Editais SISU 2013-2023**. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1YO0IVmD9zioI-Ul3g5zHrN_tajN080c?usp=sharing. Acesso em: 23 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **O livro dos 100 anos – memorial fotográfico UFRPE**. 2013. Disponível em:

<http://issuu.com/ufrpeonline/docs/memorialfotografico>. Acesso em: 13 de jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional – UFRPE: 2021-2030** / UFRPE. Proplan. - Recife: EDUFRPE, 2021. Disponível em:

<http://ww2.proplan.ufrpe.br/sites/ww2.proplan.ufrpe.br/files/PDI-UFRPE-2021-2030.pdf/>. Acesso em: 14 de abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Ata da 2ª Reunião Ordinária da Comissão Interdisciplinar, que auxiliará na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos discentes indígenas e quilombolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, para seleção dos(as) candidatos(as) ao Programa de Bolsa Permanência (PBP)**. Recife, 2023. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/br/ata-insc-pbp>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Ata da 5ª Reunião Ordinária da Comissão Interdisciplinar, que auxiliará na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos discentes indígenas e quilombolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, para seleção dos(as) candidatos(as) ao Programa de Bolsa Permanência (PBP)**. Recife, 2022. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/br/node/1068>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Inscrições no Programa de Bolsa Permanência**. 2018. Disponível em:

<http://www.progesti.ufrpe.br/br/node/231>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Inscrições do Programa de Bolsa Permanência**. 2022. Disponível em:

<http://www.progesti.ufrpe.br/br/node/728>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Inscrições do Programa de Bolsa Permanência**. 2024. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/br/indigenas-quilombolas>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Relatório do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE – 1º. Ed. – Recife: EDUFRPE, 2020**. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/br/node/838>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

VASCONCELOS, Luciana. Interculturalidade. **Textos e Contextos**, Salvador: v. 3, n.3, 2005.