

Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas

Gersem José dos Santos Luciano
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
gersem@terra.com.br

Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
wramaral2011@hotmail.com

13

Dossier

Resumo

Este artigo contextualiza e reflete sobre o panorama de ingresso e permanência de indígenas na educação superior no Brasil a partir de dados oficiais do Ministério da Educação. Tais dados evidenciam o crescimento significativo de ingresso de indígenas na graduação impulsionado pela Lei 12.711/2012 – a Lei de Cotas, mas também pela adoção de políticas de ação afirmativa por várias instituições de educação superior, mesmo antes desta lei. Dentre estas iniciativas se destaca neste texto a experiência pioneira de ingresso e permanência de indígenas nas universidades estaduais do Paraná, evidenciando os desafios, os avanços e as dificuldades de quase duas décadas desta política. Apesar do recente e exponencial crescimento da presença indígena nas universidades, inúmeras dificuldades e desafios são enfrentados, tanto pelos estudantes indígenas, quanto pelas instituições de ensino. A presença indígena (ou mesmo sua ausência pelos índices de evasão) interroga a universidade e passa a evidenciar as sutis e explícitas expressões do racismo estrutural marcadas na sua organização administrativa, acadêmica, curricular e nas relações sociais no cotidiano dos cursos e das instituições. Revelam-se limites de acolhimento mais adequado aos sujeitos indígenas e desafios comuns no processo de construção de diálogos e práticas pedagógicas mais receptivas aos seus conhecimentos. Tais conhecimentos são necessários para a efetivação de processos interculturais e multiepistêmicos na educação superior. A universidade se apresenta enquanto espaço de contradição, de direito e de possibilidades, a ser ocupado e apropriado pelos povos indígenas para o avanço de suas lutas e resistências.

Palavras-chave: Ações afirmativas dos povos indígenas. Educação superior indígena. Povos indígenas.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

Pueblos indígenas y educación superior en Brasil y Paraná: desafíos y perspectivas

Resumen: Este artículo contextualiza y reflexiona sobre el panorama de ingreso y permanencia de los indígenas en la educación superior en Brasil con base en datos oficiales del Ministerio de Educación. Dichos datos evidencian el aumento significativo en el número de indígenas que ingresan a la graduación, impulsado por la Ley 12.711 / 2012 - Ley de Cuotas, pero también por la adopción de políticas de acción afirmativa por parte de varias instituciones de educación superior, incluso antes de esta ley. Entre estas iniciativas, se destaca en este texto la experiencia pionera de ingreso y permanencia de indígenas en las universidades estatales de Paraná, destacando los desafíos, avances y dificultades de casi dos décadas de esta política. A pesar del crecimiento reciente y exponencial de la presencia indígena en las universidades, tanto los estudiantes indígenas como las instituciones educativas enfrentan numerosas dificultades y desafíos. La presencia indígena (o incluso su ausencia por tasas de deserción) interroga a la universidad y comienza a evidenciar las expresiones sutiles y explícitas del racismo estructural marcadas en su organización administrativa, académica, curricular y en las relaciones sociales en el cotidiano de los cursos e instituciones. Se revelan límites de acogimiento más adecuados a los sujetos indígenas y desafíos comunes en el proceso de construcción del diálogo y prácticas pedagógicas más receptivas al conocimiento indígena. Dichos conocimientos son necesarios para la implementación de procesos interculturales y multiepistémicos en la educación superior. La universidad se presenta como un espacio de contradicción, de derecho y de posibilidades, a ser ocupado y apropiado por los pueblos indígenas para avanzar en sus luchas y resistencias.

Palabras clave: Acciones afirmativas de los pueblos indígenas. Educación superior indígena. Pueblos indígenas.

Indigenous peoples and higher education in Brazil and Paraná: challenges and perspectives

Abstract

This article contextualizes and reflects on the panorama of entry and stay of indigenous people in higher education in Brazil based on official data from the Ministry of Education. Such data show the significant growth in the entry of indigenous people in undergraduate courses driven by Law 12.711 / 2012 - the Quota Law, but also by the adoption of affirmative action policies by several higher education institutions, even before this law. Among these initiatives, the pioneering experience of entry and permanence of indigenous people in the state of Paraná universities stands out in this text, highlighting the challenges, advances and difficulties of almost two decades of this policy. Despite the recent and exponential growth of the indigenous presence in universities, numerous difficulties and challenges are faced, both by indigenous students and by educational institutions. The indigenous presence (or even its absence due to dropout rates) questions the university and starts to show the subtle and explicit expressions of structural racism marked in its administrative, academic, curricular organization and in social relations in the daily life of courses and institutions. Restrictions on the most appropriate reception for indigenous subjects and common challenges in the process of building dialogues and pedagogical practices that are more receptive to knowledge are evidenced at the university. Such knowledge is necessary for the realization of intercultural and multiepistemic processes in higher education. The university presents itself as a space of contradiction, of law and possibilities, to be occupied and appropriated by indigenous peoples in order to advance their struggles and resistance.

Keywords: Affirmative action by indigenous peoples. Higher education indigenous. Indian people.

Introdução

Nos últimos 40 anos houve um processo intenso de escolarização dos povos indígenas no Brasil, como resultado de vários fatores históricos favoráveis, tais como o avanço dos direitos humanos; o processo de redemocratização do país; os programas de universalização da educação básica e a transferência de responsabilidade pela implementação da educação escolar indígena da Fundação Nacional do índio (FUNAI) para o Ministério da Educação, Estados e Municípios.

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os indígenas compreendem que a educação escolar e universitária pode ser um instrumento de fortalecimento de suas culturas e identidades e ainda um canal de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno. Os povos indígenas do Brasil continuam mantendo suas alteridades graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade, entanto a liberdade do indígena de ser ele próprio.

O Brasil é um dos países com maior diversidade indígena nas Américas. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2020 são mais de 1.000.000 de indígenas de 305 etnias, falantes de 275 línguas nativas. Desse total, 37,4% falam ao menos uma língua indígena. A perda de línguas indígenas, assim como a extinção de povos indígenas é uma realidade histórica ainda presente no Brasil e equivale à perda de elos na formação humana, pontos de vistas únicos e singulares sobre a vida, o mundo e o universo.

Segundo o Censo Escolar do Ministério da Educação (BRASIL, 2018a), o Brasil tinha em 2018, 260.875 estudantes indígenas matriculados na educação básica, sendo que, destes, 26.878 estavam no ensino médio, representando um importante salto, já que em 2005, eram 1.187 no ensino médio e 99.066 no ensino fundamental. A educação superior já contava com mais de 57 mil indígenas matriculados em 2018, sendo 25% nas universidades públicas e 75% nas particulares (Luciano e Luciano, 2020).

A promulgação da Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas - é um marco na promoção da igualdade racial no Brasil, precedida por esforços e iniciativas pontuais. Dentre tais iniciativas, no caso do ingresso específico de indígenas na educação superior, se destaca a experiência desenvolvida a partir do ano de 2001 no estado do Paraná/Brasil por meio de reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais, garantindo o acesso por meio do Vestibular dos Povos Indígenas, sendo este pioneiro desta natureza no país.

Nos últimos 20 anos, A intensa, progressiva e desafiadora presença indígena na educação superior no Brasil sinaliza, por si, as possibilidades da pauta antirracista na universidade. O massivo ingresso, permanência e egresso de indígenas e negros na educação superior, até então não concebidos neste espaço enquanto uma política pública, deu maior visibilidade às situações de racismo e preconceito e, ao mesmo tempo, possibilitou indagar o sentido da universidade pública e da produção do conhecimento, afirmando e fortalecendo pedagogias antirracistas neste espaço. De tal forma, as experiências brasileiras passam a dialogar com demais iniciativas latino-americanas por

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

meio de redes de colaboração como a Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) e a Catedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

Este trabalho, portanto, soma-se a varias outras reflexões que vem sendo produzidas e disseminadas no país em torno das políticas afirmativas para os povos indígenas, num cenário e contexto de importante balanço e avaliação dos impactos positivos e desafiadores da Lei de Cotas e das experiências nas universidades estaduais.

Panorama de ingresso de indígenas na educação superior no Brasil

Anteriormente à publicação da Lei das Cotas, cada Instituição Federal de Educação Superior (IFES) poderia, no exercício de sua autonomia, definir políticas de reservas de vagas ou outras formas de ação afirmativa para grupos sociais ou étnico-raciais desfavorecidos. Como exemplo, no mesmo contexto da experiência paranaense a ser analisada neste trabalho, destaca-se a iniciativa do estado do Rio de Janeiro que desde 2001, por meio da Lei Estadual nº 3.308/2001, vem destinando 40% das vagas nas universidades estaduais para candidatos autodeclarados negros. Em 2018, esta Lei foi substituída pela Lei nº. 8.121/2018, prorrogando a reserva de vagas por mais 10 anos e estabelecendo 20% das vagas para o segmento indígena entre as ofertas para a diversidade.

Nesse contexto, para além das cotas, as universidades públicas criaram programas e projetos específicos para ingresso e permanência de indígenas na educação superior. A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) por força do movimento de educadores indígenas criou em 2001, um projeto ousado e pioneiro de oferta de graduação específica e diferenciada para indígenas, por meio da Faculdade Indígena Intercultural (FAIND/UNEMAT).

Algumas instituições criaram diretorias, departamentos, faculdades, institutos e coordenações específicas em suas estruturas administrativas para atender essa nova demanda indígena. A Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou o Instituto INSIKIRAN em 2001 e que atualmente oferece três cursos específicos para indígenas: Licenciatura Intercultural Indígena, Gestão Territorial e Saúde Coletiva. A Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD) instituiu em 2012 a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). A Universidade Federal do Amazonas criou um Departamento de Educação Escolar Indígena.

Destaca-se ainda a publicação da Lei nº 12.416/2011, que altera o artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dispõe sobre a educação superior para os povos indígenas no país indicando a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Em síntese, tendo em vista as diversas iniciativas pontuais e a pressão dos movimentos sociais negros e indígenas no Brasil, a Lei de Cotas determinou que, num período de até quatro anos, as Universidades e os Institutos Federais de Ensino deveriam reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Tal lei constitui-se num marco legal muito importante principalmente para garantir acesso

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

de indígenas aos cursos mais concorridos. Uma pesquisa realizada em 2019, envolvendo 40 estudantes indígenas de medicina no Brasil revelou que nenhum deles havia ingressado por vagas de ampla concorrência, sendo que dois aprovados pelas cotas e 38 em vagas específicas para indígenas (Luna, 2021).

A Lei de Cotas foi precedida por esforços pontuais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Governo Federal que já estabelecia uma ação afirmativa para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência. Entre 2005 a 2014 foram concedidas 1.497.223 bolsas, das quais, 1.887 para estudantes indígenas, ou seja, 0,1% do total de beneficiários (Brasil, 2016).

O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído pelo Ministério da Educação em 2013, depois de intensos debates e pressões da sociedade. O Programa, que está associado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), concede bolsas para estudantes de baixa renda, incluindo os indígenas, matriculados nas Universidades e Institutos Federais, que alcançam nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Programa não é extensivo a estudantes indígenas matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) estaduais e tampouco nas privadas ou confessionais. No caso de estudantes indígenas e quilombolas, os valores são diferenciados¹, reconhecendo a especificidade socioeconômica que impacta a permanência e o sucesso no percurso acadêmico. Em 2016, 5.835 estudantes indígenas foram atendidos pelo Programa.

O ingresso de indígenas com apoio das cotas e ações afirmativas pressupõe condições específicas, na medida em que as suas trajetórias escolares tendem a serem específicas, tendo em vista o caráter diferenciado da educação escolar indígena, com pedagogias diferenciadas; diferenças linguísticas (sendo o português, frequentemente, uma segunda ou terceira língua); a centralidade da oralidade na produção de conhecimentos com implicações sobre a apropriação indígena da escrita; a diversidade de saberes e de modos de vida.

Cabe destacar a importância do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), criado pelo Ministério da Educação em 2005, com a finalidade de promover e fomentar a oferta de cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas organizados por áreas de conhecimento com objetivo de habilitá-los para atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Em 2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 IES. Mais de sete mil professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 15 anos de PROLIND.

Importante ressaltar a criação de variadas formas de ingresso para indígenas na educação superior seja em cursos convencionais, seja em cursos específicos como as licenciaturas

¹ O recurso é pago diretamente aos estudantes indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais sendo o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) por mês, enquanto que, para os demais estudantes, o valor da bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais).

interculturais; como também por meio de cotas ou reservas de vagas (ou vagas suplementares); por meio de processos seletivos específicos e diferenciados (como os vestibulares indígenas com a utilização de componentes bilíngues nas provas); por vestibulares convencionais ou mesmo por outras formas como pela análise de currículo dos candidatos (como é realizado pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA). No Brasil, não foram criadas universidades indígenas tal como em outros países latino-americanos. Entendemos fundamental a realização de pesquisas para analisar os impactos e resultados que tais modalidades de ingresso provocam nos percursos formativos dos estudantes indígenas ao longo da graduação.

Dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (Brasil, 2018b) revelaram que 57.706 indígenas estavam matriculados na educação superior em 2018, ou seja, pouco menos que 5% da população indígena brasileira. Este número representa 0,68% do total de 8,3 milhões de estudantes matriculados nessa etapa da educação no Brasil, sendo que a população indígena no país representa 0,4% da população brasileira. O número revela um crescimento de 795% em relação a 2010, quando as matrículas indígenas eram de 7.254 neste nível de ensino. Em relação ao ano anterior (2017), o crescimento foi de 1,68%, o menor índice ano a ano da década, o que indica uma tendência de estabilização do crescimento.

Cuadro 1: Evolução das matrículas de indígenas na Educação Superior

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

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

Entre 2010 e 2018, houve uma significativa evolução das matrículas dos indígenas nas universidades públicas (300%) e privadas (500%). Os números dispararam com concentração maior em alguns cursos mais procurados como: Educação, Antropologia, Direito, Pedagogia, Administração, Enfermagem e Engenharia Civil.

Cuadro 2: Concentração de matrículas de indígenas por cursos

Cursos	Matrículas	%
Educação	6.924	12,2
Antropologia	5770	10, 2
Direito	5.509	9,5
Pedagogia	5.064	8,7
Saúde Coletiva	3.462	6,2
Administração	3.189	5,5
Enfermagem	3.160	5,4
Engenharia Civil	2.074	3,5

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

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

A boa notícia no Brasil, portanto, é o aumento do número de estudantes indígenas na educação superior. A notícia preocupante é a tendência de estabilização do crescimento, causada pela estagnação do ensino médio, que não chega a atender 25% da demanda de jovens indígenas na faixa etária correspondente e a persistência de práticas de racismo estrutural e institucional que vitimam os estudantes indígenas nas universidades. O número de estudantes indígenas matriculados no ensino médio em 2018 era menos da metade de estudantes indígenas matriculados na educação superior. O ensino médio está estagnado há mais de uma década e com alguns sinais de refluxo, por incapacidade dos sistemas de ensino ampliarem a oferta.

Apesar de observar o progressivo crescimento do número de indígenas na educação superior, constata-se que a oferta de vagas tem sido pulverizada e desarticulada entre as IES públicas e privadas no território brasileiro. Outros consideramos que limitados foram os esforços pelo governo federal para constituir e consolidar uma política articulada de educação superior indígena no país, ainda que o MEC tenha realizado o I Seminário Nacional de Educação Superior Indígena no ano de 2013, e constituído um Grupo de Trabalho sobre esta temática no ano de 2014; o qual não produziu êxitos suficientes para a articulação de uma rede interinstitucional nacional.

Tendo em vista a avaliação da Lei de Cotas prevista para o ano de 2023 no Brasil, torna-se fundamental a visibilidade das diversas iniciativas de ingresso e permanência que se encontra em curso desde o ano de 2001, buscando identificar os avanços, as dificuldades e os desafios sejam estes institucionais, orçamentários, pedagógicos ou de outras naturezas. Neste sentido, a experiência paranaense, uma das pioneiras no território nacional, apresenta-se marcada por percursos interinstitucionais, mas, sobretudo, pelas trajetórias e vivências dos acadêmicos indígenas que compõem e atribuem sentido a esta política.

A experiência de ingresso e permanência de indígenas nas universidades estaduais do Paraná

Associada contextualmente ao conjunto de iniciativas implementadas e desenvolvidas para ingresso e permanência de indígenas na educação superior pública no Brasil, a experiência paranaense se apresenta com traços semelhantes e distintos, mas, sobretudo, com singularidades e especificidades próprias no cenário nacional. Sua semelhança às demais iniciativas e políticas institucionais se caracteriza pelo fato de serem recentes, datadas a partir do início dos anos 2000.

A experiência paranaense, contudo, se destaca pelo pioneirismo sendo a primeira iniciativa de ingresso de indígenas em cursos convencionais em universidades públicas no Brasil, efetivada a partir do ano de 2001, inexistindo, no período, jurisprudência ou parâmetros legais que orientassem ou garantissem esse acesso nas IES públicas em território nacional. Nesse contexto, se distingue da maioria das iniciativas empreendidas por caracterizar-se enquanto uma política estadual de educação superior, ofertar vagas suplementares restritas para indígenas residentes no território paranaense e consolidar-se por meio de um desenho interinstitucional de gestão desta política.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

É no cenário das políticas estaduais de ingresso de indígenas na educação superior que se situa a experiência paranaense, junto a outras iniciativas desta natureza pioneira. Estas são a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)² por meio da Lei Estadual n. 2.589/2002, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por meio da Lei Estadual Ordinária n. 2.894/2004³ e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) no ano de 2001; esta última voltada especificamente para a formação intercultural de professores indígenas, distinguindo-se das experiências de ingresso em cursos convencionais, estes, por meio de vagas suplementares ou cotas.

Varias outras iniciativas estaduais foram sendo implantadas ao longo desse período, contudo, inexistem estudos comparativos acerca de suas características, financiamentos, impactos, resultados e articulações com as organizações e movimentos indígenas, principalmente a partir da Lei de Cotas, com a expansão de um significativo número de experiências de ingresso de indígenas na educação superior pelas IFES.

A iniciativa do Paraná possui como marco legal a aprovação da Lei Estadual n. 13.134/2001 pela Assembleia Legislativa do Paraná, que garantiu aos indígenas, habitantes no território paranaense, o direito a vagas suplementares e uma política de ingresso específico nas IES estaduais. A lei foi sancionada em 18 de abril de 2001, prevendo inicialmente três vagas para cada uma das universidades estaduais do Paraná, sendo posteriormente alterada pela Lei Estadual n. 14.995/2006, ampliando para seis vagas suplementares para tais IES estaduais. Este marco legal foi resultado da articulação e mobilização de uma liderança Kaingang que também era agente da FUNAI, um dirigente da FUNAI do Paraná e um deputado estadual, não havendo nenhuma consulta ou debate prévio nas terras indígenas, tampouco nas universidades estaduais (Paulino, 2008; Amaral, 2010).

Distinto da experiência da UEMS e similar ao desenho da UEA, o foco principal da lei paranaense foi a garantia do ingresso exclusivo de indígenas habitantes no Paraná na educação superior. Destaca-se que no Paraná habitam populações Guarani, Xetá, Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, sendo este último o grupo étnico majoritário do ponto de vista demográfico⁴. Ressalta-se ainda o processo de organização da oferta da educação escolar para os povos indígenas nesse mesmo

²A experiência desenvolvida pela UEMS se destaca não somente pelo tempo da oferta de vagas e pelo número de estudantes indígenas atendidos dada a garantia de reserva de 10% das vagas de todos os cursos de graduação desde o ano de 2004 (Cordeiro, Landa e Lacerda, 2019). Mas também pela articulação interinstitucional construída por meio do Programa Rede de Saberes. Contando com financiamento da Fundação Ford, esse Programa envolveu, além da UEMS, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), possibilitando uma articulação permanente entre tais instituições, sobretudo, entre os acadêmicos indígenas (Aguilera Urquiza e Nascimento, 2013; Vianna, Ferreira, Landa e Aguilera Urquiza, 2014).

³A UEA, a partir do vestibular de 2005, passou a reservar um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas.

⁴De acordo com o Censo IBGE de 2010, existem no Paraná 25.915 indígenas, deste total, 12.509 vivem em aldeias, e os demais estariam localizados, sobretudo, nos grandes centros urbanos. Os povos indígenas no Paraná estão divididos em quatro etnias sendo: Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng/Laklãnõ, sendo que os Kaingang possuem uma população de 9.791 pessoas, seguido pelos Guarani, com 3.208 pessoas.

contexto no Brasil e também no Paraná, demandando a formação e habilitação de professores indígenas em nível superior e sinalizando a necessidade do ingresso na universidade (Amaral e Fraga, 2016).

Contudo, a demanda que se constituiu a partir da implementação da referida lei provocou, ainda que de forma imediata e sem debates públicos e mais aprofundados, a criação de mecanismos institucionais que garantissem um processo seletivo diferenciado e específico para o ingresso de indígenas nas Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES) do Paraná.

Desta forma, para garantir o ingresso de candidatos indígenas, desde o ano de 2002, foram organizados processos seletivos específicos por meio das edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. No período de 2002 a 2020, foram realizadas 19 edições do “vestibular indígena” (como é popularmente conhecido), de forma itinerante pelas sete IEES do Paraná e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo uma experiência pioneira de seleção diferenciada e específica de indígenas nas universidades públicas no país⁵

A operacionalização dessa política encontra-se a cargo da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR). Este órgão é responsável pela gestão da política estadual de educação superior, assim como do pagamento de um auxílio permanência (chamado também como “bolsa auxílio”) para cada estudante indígena ingressante por meio do vestibular indígena. O valor deste auxílio foi progressivamente elevado ao longo das duas décadas por meio de mobilizações dos acadêmicos e lideranças indígenas⁶.

Para viabilizar o processo de gestão do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas foi criada a Comissão Universidade para os Índios (denominada como CUIA Estadual), constituída por representantes de cada uma das IES envolvidas nesta política. Sendo uma comissão estadual, possui como tarefas o acompanhamento pedagógico dos acadêmicos nos cursos de graduação, a coordenação dos vestibulares indígenas, a gestão do auxílio permanência e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e de extensão envolvendo os estudantes indígenas. Ainda que orientadas por uma resolução estadual que define normas acadêmicas para ingresso, permanência e conclusão da graduação, cada IES constituiu também uma CUIA local com regulamentações e programas específicos (Amaral e Silvério, 2016; Amaral, 2019a).

⁵ Ao longo das suas edições, o vestibular indígena do Paraná inseriu componentes de visibilidade e reconhecimento das línguas Kaingang e Guarani nas provas escritas e, fundamentalmente, na prova oral, sendo esta uma modalidade importante neste processo seletivo (Tasso e Reis-Gonçalves, 2014; Boscaroli, Guirardo e Biancon, 2016; Fraga, Silveira e Felisbino, 2020).

⁶ Importante destacar que no período de 2002 a 2016, foram publicadas seis resoluções pela SETI-PR alterando valores da “bolsa auxílio” para os estudantes indígenas. Conforme Resoluções da SETI o valor mensal desta bolsa em 2002 foi de R\$ 250,00 sendo em 2004 alterado para R\$ 270,00; em 2006, passou para R\$ 350,00. A partir de 2008, foi fixado o valor total de R\$ 400,00 passando a ter acréscimo nos casos em que o estudante comprovasse paternidade, maternidade ou dependentes; em 2010 o valor estabelecido foi de R\$ 633,00 e R\$ 949,50 para aqueles que comprovassem paternidade/maternidade. Desde o ano de 2016, o valor é fixado em R\$ 900,00 e acrescido de 50% a quem comprove ter filhos ou dependentes. Os indígenas ingressantes têm ainda o direito a um auxílio-instalação no mesmo valor de uma bolsa mensal pago no primeiro mês de aula.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

O caráter interinstitucional e sistêmico da experiência paranaense de quase duas décadas também é marcado pela autonomia e pelas mudanças de gestão das equipes gestoras das IES, impactando, por vezes, a consolidação desta política estadual⁷. A alternância de reitores a cada quatro anos pode alterar a indicação dos membros da CUIA Estadual e das CUIAs locais gerando, por vezes, fragilidades nos vínculos criados entre docentes, estudantes indígenas e lideranças de suas comunidades de pertencimento. Amaral (2010) já havia analisado a rotatividade dos membros da CUIA, indicando que, no período de 2002 a 2009 apenas uma docente permanecia atuante, cenário que melhorou, mas que segue sendo um desafio.

Desafiador ainda é a consolidação de canais de diálogo entre os membros da CUIA e os estudantes e lideranças indígenas. Destaca-se a realização de cinco edições do Encontro Estadual de Educação Superior Indígena do Paraná. Este evento é voltado para os estudantes e lideranças indígenas, docentes e técnicos das IES que atuam nesta política, organizado pela CUIA desde 2008. Tal evento tem pautado questões fundamentais sobre a política de ingresso e permanência de indígenas na educação superior, sendo importantes espaços de debates e participação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Também foram realizadas audiências públicas convocadas pela CUIA contando com a participação de caciques e lideranças indígenas para avaliação e indicação de estratégias para consolidação desta política. Desde o ano de 2017, a resolução que normatiza o funcionamento da CUIA vem sendo revisada prevendo a inclusão oficial da representação estudantil indígena e de lideranças indígenas como membros desta Comissão⁸. Constata-se ainda maior mobilização estudantil indígena evidenciada por meio da constituição de três organizações universitárias indígenas no estado⁹

Os percursos e desafios desta política podem também ser analisados pelos dados que a caracteriza. Segundo dados sistematizados pela CUIA Estadual, no período de 2002 a 2020, das 693 vagas disponibilizadas para indígenas nas IES estaduais há atualmente 221 estudantes matriculados (31%), 101 concluintes (25% considerando o número de 399 ingressantes até o período 2013) e seis falecidos. Foram totalizados 353 estudantes evadidos no período de 2002 até o ano de 2019, o que

⁷ Por se tratar de uma política estadual, as alternâncias das gestões do governo estadual também podem impactar sobremaneira as ações da CUIA. Nas duas décadas de vigência desta experiência, foram seis gestões governamentais, ainda que tenha havido reeleição de dois dos governadores (com oito anos de gestão cada), mas com mudanças nas equipes da SETI. Considerando a inexistência de um programa orçamentário que garanta o custeio tanto do vestibular indígena como dos eventos e reuniões realizadas por esta comissão, cabe à coordenação da CUIA a negociação, ano a ano, das condições financeiras para viabilização desta política. As mudanças das gestões governamentais, por vezes, alteram os processos administrativos de operacionalização do pagamento do auxílio permanência, exigindo das IES esforços imensos para sua viabilização.

⁸ A partir de 2019, dado ao contexto pandêmico da COVID-19, foi criado um grupo de representantes estudantis indígenas indicados por seus pares e por IES envolvida na CUIA os quais vêm participando das reuniões desta Comissão. Tal participação se efetivou dada a possibilidade das reuniões da CUIA se realizarem por meio de plataforma virtual, não havendo custos para deslocamentos e hospedagem para as IES envolvidas.

⁹ Associação dos Universitários Indígenas da Universidade Estadual de Maringá (AUIND), da Articulação dos Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina (ARTEIN) e da Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (ACIND).

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

representa 54% dos ingressantes até esse referido período. Outro aspecto preocupante são as situações de retenção nas primeiras séries da graduação, as quais, muitas vezes, podem resultar na evasão.

As situações de evasão ainda representam um desafio imenso na experiência do Paraná e para as demais experiências brasileiras. Um cuidado fundamental que deve ser considerado para a análise desse fenômeno é de não compreendê-lo de forma genérica e quantitativamente mecânica no período citado, uma vez que podem justificar-se em virtude de múltiplos e associados motivos e variáveis contextuais, político-institucionais, sociais, culturais e pedagógicas.

Ao analisarmos a experiência do Paraná, identificamos alguns aspectos que consideramos fundantes para compreender a permanência e a evasão, tais como: i) as diferentes gestões governamentais, das IES envolvidas e suas CUIAs e as implicações para a efetivação das ações de acompanhamento; ii) dinâmica de organização e funcionamento das CUIAs locais (ampliando o número de membros ou personalizando a ação em poucos docentes); iii) a insuficiência dos valores do auxílio permanência ao longo desse período para custear as necessidades dos estudantes, principalmente para os que precisam residir na cidade¹⁰; iv) a fragmentação, assimetria e, por vezes, ausência de políticas de assistência estudantil nas diferentes IES, tais como: restaurante universitário, moradia estudantil, assistência psicológica, etc. (Galdino e Amaral, 2016); v) diferentes estratégias (ausentes, adequadas ou não) de acompanhamento pedagógico pelas distintas IES, pelos diferentes colegiados de curso, pelos professores e pelos colegas de turma e as fragilidades decorrentes; vi) insuficiência de projetos de pesquisa e de extensão voltados à temática indígena ou outros temas que vinculem os estudantes indígenas enquanto bolsistas; vii) tímidas ou ausentes estratégias de visibilidade institucional afirmativa da presença de estudantes indígenas nas IES (campanhas, divulgação nos veículos de comunicação, discursos dos gestores, etc.); viii) as mudanças do perfil dos estudantes indígenas ingressantes ao longo de quase duas décadas evidenciando fragilidades na sua escolarização básica e no seu desempenho acadêmico; ix) os critérios para a escolha da graduação pelos acadêmicos indígenas considerando as proximidades geográficas entre suas comunidades de pertencimento e as IES, a oferta de cursos ou mesmo as demandas e expectativas de suas famílias e comunidades; x) os desgastes pelo deslocamento diário para as aulas daqueles que residem e trabalham na terra indígena; xi) o apoio das famílias e das lideranças indígenas para a sua permanência; xii) as implicações psicológicas, sociais e emocionais dos acadêmicos ao longo de suas trajetórias, principalmente dos que residem distantes de suas famílias; xiii) as sutis e explícitas expressões de racismo e preconceito vivenciados no interior da universidade e nas cidades onde passam a residir.

¹⁰Na convivência cotidiana com os estudantes indígenas se observa constantemente uma dimensão coletiva no uso do auxílio permanência por eles em relação a sua família e comunidade. Ainda que vários sejam casados e tenham filhos que os acompanhem na residência nas cidades, além de terem que custear suas despesas, ainda contribuem com suas famílias nas aldeias. Isso ocorre pelo fato de serem, muitos deles, os únicos com renda permanente na sua família. Fundamental a realização de pesquisas acerca da importância e do impacto do auxílio/bolsa permanência para os estudantes e suas famílias.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

A partir de pesquisas realizadas junto a estudantes e profissionais indígenas egressos, assim como do constante diálogo com esses sujeitos, constatamos que as situações de retenção e evasão estão associadas às diversas formas de inclusão perversa e de racismo estrutural, por vezes, e de forma localizada (em determinadas IES, campus e cursos de graduação), tendo em vista a ausência ou inadequado acompanhamento pedagógico e de invisibilidade institucional da presença indígena (Amaral, 2010; Amaral, 2019b). São manifestações diversas, explícitas e sutis do racismo cotidiano e estrutural profundamente presentes na universidade as quais impactam não somente acadêmicos indígenas como também estudantes negros, com deficiência, transexuais e outros.

Outros, sim, observamos, no caso paranaense, que a crescente concorrência de candidatos nos vestibulares indígenas (exigindo maior nível de escolarização entre os selecionados), a elevação do valor do auxílio permanência (desde o ano de 2016) e a constância e qualificação dos membros da CUIA para o acompanhamento pedagógico, podem contribuir para aumentar os índices de permanência e conclusão dos estudos.

É fundamental ainda compreender que deste universo de estudantes indígenas registrados como “evadidos”, muitos deles desistiram dos cursos de graduação escolhidos, mas não da universidade. Este fenômeno se explicita nos dados de estudantes indígenas que, recorrentemente, se candidatam nos editais do vestibular indígena buscando uma nova oportunidade de ingresso. Quando alcançam nova aprovação, desistem do curso e/ou da IES em que está vinculado, matriculando-se na nova vaga. Compreendemos que tal alternativa encontrada pelos estudantes apresenta-se inviável dado à crescente concorrência entre candidatos indígenas às limitadas vagas disponibilizadas anualmente pelas IES Estaduais¹¹, bem como pelo acúmulo de vagas alcançadas por estes candidatos recorrentemente aprovados, até por estarem mais preparados que outros considerando suas experiências na graduação. Contudo, esta tem sido uma forma de acessar às IES estaduais e ainda não suficientemente refletida pela CUIA, pelos acadêmicos indígenas e por suas comunidades. Neste caso, torna-se fundamental a flexibilização das normas acadêmicas para a reopção de curso e transferência de IES, havendo a constante análise e avaliação destas situações.

Destacamos que o processo de escolha dos cursos de graduação pode ser fundamental para se alcançar êxito na permanência. Dos 221 estudantes indígenas matriculados constatamos que 52% estão matriculados em cursos de licenciatura, 24% estão vinculados a cursos na área da Saúde; 17,2% vinculados a cursos na área das Ciências Sociais Aplicadas; 3,2% vinculados ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas da UEL¹²; e 3,6% em áreas como: Jornalismo, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Química e Teatro.

¹¹No ano de 2019, no âmbito geral das inscrições homologadas para a 19ª edição do vestibular indígena, foi registrada a concorrência de 14 candidatos para cada uma das 42 vagas disponibilizadas pelas IES. Considerando que na inscrição do vestibular indígena os candidatos optam por uma das IES, somente numa das instituições se registrou 150 candidatos disputando apenas seis vagas, indicando a concorrência de 25 candidatos por vaga.

¹²O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL é considerado uma modalidade especial e experimental de graduação instituída pela Resolução CEPE/CA n° 133/2013, tendo como objetivo colaborar para a permanência dos estudantes indígenas e qualificar sua formação acadêmica através de atividades interdisciplinares

A significativa escolha por cursos na área da educação esta associada à possibilidade de contratação nas escolas estaduais indígenas do Paraná, havendo um número elevado de vagas disponíveis e ainda ocupado por profissionais não indígenas. Do universo de 101 indígenas formados nas IEES do Paraná, 63% encontra-se vinculado à área da Educação, seguida por 17% graduados em cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas, 14% graduados pela área da Saúde, e 6% em outras áreas. O curso com mais profissionais formados é o de Pedagogia, com 44 profissionais no total, o que representa 43,5% de todos os egressos até o presente momento. Dos 101 formados, 65,3% são mulheres e 34,7% homens e a maioria dos egressos é constituída por mulheres Kaingang, que, ao todo, representam 40,6%¹³.

As escolas indígenas, portanto, tornam-se espaços importantes na constituição dos circuitos de trabalho indígena para os egressos desta política estadual junto à Secretaria de Estado da Educação, assim como a atuação junto aos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) e na área da Assistência Social pelas Prefeituras Municipais (Amaral, Rodrigues e Bilar, 2014; Bilar, 2020). Logo, articular as reflexões sobre as trajetórias dos profissionais indígenas egressos da educação superior torna-se fundamental para compreender os percursos acadêmicos e os sentidos desse processo formativo para estes sujeitos, suas famílias e comunidades de pertencimento, constituindo-se num aspecto essencial para a avaliação das ações afirmativas.

Um aspecto que se destaca na análise das trajetórias dos egressos das IEES paranaenses é o tempo médio de permanência desses sujeitos na graduação. A partir da análise dos dados de ingresso e conclusão da graduação dos 101 egressos destas IEES, constatamos que a média de permanência é de 5,8 anos, considerando que 14% dos cursos frequentados são de tempo integral entre cinco a seis anos regulares de duração. Os 44 graduados em Pedagogia permaneceram em média 5,2 anos em cursos cuja duração tem entre quatro a cinco anos. Já os cinco graduados em Medicina permaneceram em média 8,2 anos em cursos de tempo integral que possuem seis anos de duração. Em cursos vinculados à área das Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Serviço Social, Administração, dentre outros) cujo tempo regular é de quatro a cinco anos de duração e nos quais se observa uma mobilidade maior de transferências e desistências, constatou-se a média de seis anos de permanência. Tendo em vista as diversas dificuldades que marcam os percursos dos estudantes indígenas, tais dados são extremamente positivos e contrariam os discursos preconceituosos da “longa

que antecedem a matrícula no curso pretendido. Os indígenas ingressantes na UEL por meio do vestibular indígena passam a vincular-se ao Ciclo Intercultural como estudantes universitários passando a receber o Auxílio Permanência e acessando a todas as possibilidades acadêmicas. As atividades são desenvolvidas no período de um ano e o estudante indígena deve alcançar os objetivos presentes na proposta pedagógica do programa. O processo de avaliação é pro cessual e diagnóstico, o qual conta com a participação e reflexão do estudante, que deve atingir, no mínimo, 75% de presença. Após sua aprovação no curso, o estudante poderá se matricular no curso de graduação pretendido, que será um dos focos de reflexão durante o Ciclo, para que a escolha seja amadurecida, evitando, assim, possíveis transferências de curso ou mesmo desistência (Alves, 2016; Guerra, Amaral e Ota, 2016).

¹³ Dados sistematizados por meio do Relatório de Estudantes Indígenas e CUIA Estadual: matriculados e formados até 2019 (CUIA, 2019) e dos registros do Projeto de Pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

permanência” desses acadêmicos na universidade e de que estão interessados somente pela bolsa auxílio.

Importante ainda compreender a complexidade que envolve os processos de “retorno” dos profissionais indígenas egressos para suas comunidades de pertencimento. Os estudantes indígenas nas IEES paranaenses são permanentemente questionados acerca do seu obrigatório retorno às suas comunidades como se estas fossem francos espaços de contratação e da ocupação remunerada de egressos graduados em diferentes profissões. Tal “retorno” mitificado pode ser reflexo da imagem indígena romantizada desconhecadora das dificuldades enfrentadas pelos territórios indígenas no que se refere à ausência do Estado na garantia das políticas e serviços sociais básicos, à histórica presença, atuação e influências de profissionais não indígenas (algumas vezes reflexo das influências do poder municipal local), das organizações familiares e faccionais nelas existentes (Amaral, Rodrigues e Bilar, 2014; Paladino, 2019), dentre outros aspectos estruturais. Importante a refletir é o compromisso dos egressos indígenas para com as lutas do seu povo, independente de onde estiverem.

Um aspecto que vem emergindo nas trajetórias dos egressos é o crescente interesse em vincular-se a programas de pós-graduação, reflexo da progressiva apropriação do espaço e do pertencimento acadêmico. No Paraná, dos 12 indígenas que alcançaram ingresso ou conclusão do mestrado, nove são egressos das IEES e dos três doutorandos indígenas, dois foram formados por estas instituições. Tal presença e percurso na pós-graduação revela a necessidade de cotas neste nível formativo sendo algo que se impõe para todas as universidades no país, para impedir a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural e intercientífico.

A experiência paranaense de quase duas décadas tem revelado que a presença progressiva de jovens indígenas no espaço acadêmico provoca interrogações e indagações na universidade. Sua presença altera os protótipos construídos historicamente pelos livros didáticos escolares ou pela mídia que sempre os associaram ao desaparecimento étnico, ao assimilacionismo, à mestiçagem, à marginalidade, à preguiça e aos demais estereótipos que historicamente caracterizaram as populações indígenas no país. A presença desses sujeitos expõe sua histórica ausência em cursos de graduação e de pós-graduação até então prestigiados pela concorrência e pela meritocracia (seja pelo ingresso e/ou pela permanência) de pessoas brancas, não indígenas e com maior poder aquisitivo, quando não, majoritariamente masculina.

Desta forma, tal presença pode acirrar no espaço acadêmico manifestações intencionais de invisibilidades, de preconceitos e de discriminações por sua pertença étnica e/ou pelos seus territórios de origem e de moradia (sejam as terras indígenas ou as periferias urbanas). Muitas são as situações de racismo e de discriminação étnico-racial, sejam elas visíveis ou não visíveis, nas salas de aula, nos ambientes acadêmicos de convivência, nas propostas curriculares ou pela própria estrutura administrativo-institucional.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

A presença e, muitas vezes, a ausência indígena pela evasão indagam quais políticas e estratégias de permanência devem ser implementadas como dimensão fundamental das ações afirmativas dos povos indígenas.

Os desafios da permanência dos estudantes indígenas nos cenários da educação superior

Torna-se evidente o crescimento do número de matrículas de indígenas na educação superior brasileira, bem como o número de candidatos nas IEES do Paraná. Contudo, os estudantes indígenas manifestam que o ingresso nas universidades não é hoje a parte mais difícil. A permanência é o grande desafio. Muitos precisam se deslocar de suas aldeias e encontram dificuldades para sobreviver nos centros urbanos onde estão localizadas as universidades, principalmente os estudantes das universidades privadas que não contam com o apoio de programas públicos de auxílio estudantil. Em geral, a alegria das aprovações nos processos seletivos, por cotas ou mesmo por ampla concorrência, para a maioria um sonho quase impossível, logo se transforma em sofrimento na luta para chegar, permanecer e sair com êxito da universidade.

Desta forma, entendemos fundamental a ampliação do conceito de políticas afirmativas dos povos indígenas compreendendo as dimensões do ingresso, mas, sobretudo da permanência efetiva na educação superior (Fernandes, 2018; Amaral, 2019c).

Ao analisar o cenário brasileiro, o primeiro grande desafio do estudante indígena começa logo após a divulgação de sua aprovação no processo seletivo. Este é a busca de meios materiais e financeiros para se deslocar de sua aldeia até a universidade para realizar sua matrícula e iniciar o seu curso. É importante ter em mente que as famílias indígenas, principalmente, as aldeadas, em geral, vivem de caça, pesca e de agricultura de subsistência ou com algum benefício de programas sociais. O aspecto material refere-se desde as bolsas e malas para viagem, a roupas, toalhas, calçados e materiais de higiene pessoal que serão necessários na cidade. As necessidades financeiras referem-se às compras de passagens para os deslocamentos da aldeia à cidade onde se encontra localizada a universidade.

Vejamos o exemplo concreto de uma jovem dessana, moradora do Distrito de Yauaretê (aldeia multiétnica de 4 mil pessoas), no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, que conseguiu aprovação para o curso de medicina por meio das cotas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), localizada na cidade de Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Essa jovem enfrentará uma longa e custosa viagem de, pelo menos, seis dias sendo quatro dias de canoa motorizada da aldeia Yauaretê até São Gabriel da Cachoeira (com consumo de 200 litros de gasolina). Posteriormente, ela seguirá em um barco de linha comercial com destino a Manaus com duração média de três dias. Desde lá, terá que seguir de voo comercial com duração de sete horas até Porto Alegre/RS para finalmente realizar o último trajeto de ônibus com duração de 10h, até a cidade de Uruguaiana. No total são mais de 7 mil km de percurso nas três modalidades de transporte (fluvial, aéreo e terrestre), a um custo superior a R\$ 3.000,00.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

Os longos deslocamentos para os estudos devem-se ao fato de que, em muitas regiões indígenas do país, as instituições universitárias mais próximas não dispõem de políticas de ações afirmativas, de cotas ou reservas de vagas para indígenas em cursos estratégicos.

A chegada à universidade é sempre destacada pelos estudantes indígenas como um momento marcante em suas experiências, caracterizada por choques, rupturas, mudanças e por encontros e desencontros nesse novo ambiente de vida e de estudos. O primeiro impacto é se sentir perdido e sozinho em um mundo desconhecido, estranho e, às vezes, hostil. Alguns logo desistem e voltam para suas casas. A maioria enfrenta a situação e segue adiante se deparando com outros desafios igualmente sofríveis.

O tempo de permanência e de estudos na universidade é, em geral, caracterizado como tempo de sofrimentos e de sacrifícios. Tradicionalmente, a universidade lida com os indígenas, lançando mão de uma postura discriminatória, assimilacionista e integracionista, buscando fazer com que eles adotem valores nacionais e se integrem gradualmente à cultura nacional. Assim, percebem-se duas formas de preconceito: um sentimento de hostilidade para com os indígenas cotistas e de ações afirmativas, e a intolerância com a presença desses sujeitos no ambiente acadêmico, o que aponta para o preconceito com pessoas de outras culturas e de outras epistemologias, independentemente da forma de ingresso na instituição.

Os fundamentos da discriminação e do racismo foram historicamente criados como as situações em que o esperado era que os indígenas sempre fossem “inferiores” na realização das atividades acadêmicas, num processo em que ocorrem generalizações de eventuais fragilidades ou erros cometidos por parte dos indígenas. Como se os indígenas, para serem aceitos, não pudessem nunca errar. Os pré-conceitos são tão presentes que os tratamentos dados aos indígenas são tão diferentes que causa surpresa quando o seu desempenho nas atividades acadêmicas é “bom” ou de destaque.

Na diversidade de vivências e trajetórias históricas, tanto dos estudantes indígenas quanto dos povos aos quais eles pertencem, uma forma frequente de preconceito, por parte das pessoas no meio acadêmico, é a visão sobre um indígena genérico. Essa imagem de um indígena que vive na mata vem de uma concepção idealizada e estereotipada pela história, pelos meios de comunicação e pela literatura, que o descrevem como algo estático e genérico (Santos, 2013 apud Luna, 2021), desconsiderando a perspectiva dinâmica das vivências indígenas e demais questões sócio históricas. Em outras situações, o preconceito ocorre devido à própria aparência física não corresponder às características relativas ao estereótipo desse indígena genérico.

Para Antonio Carlos de Souza Lima (2015, p.437), a sociedade brasileira foi reeditando preconceitos com o passar do tempo e buscando sempre relacionar o indígena ao “primitivo, ao verdadeiro índio, calcado na imaginação romântica”. Ainda segundo Lima (2015), chega-se ao extremo de se dizer que “os verdadeiros índios seriam os que se aproximassem [...] de índios do descobrimento”. Assim, ser “parecido” com os não índios afasta o indígena do “que ele era”. Em uma sala de aula, se algum estudante indígena se parecer fisicamente com os demais colegas do curso

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

e não com a imagem estereotipada desse índio genérico, pode não ser considerado indígena, como se não pudesse ser ao mesmo tempo indígena e estudante de medicina, por exemplo. Os indígenas que vêm de uma vivência urbana e os que falam bem o português, em geral, não são tão reconhecidos como estranhos. Nestas situações, as relações não são tão desiguais e, conseqüentemente, não recebem, de forma veemente, o estigma.

Essa situação resulta em preconceitos quando os indígenas realizam práticas diferentes das habituais realizadas pelos demais estudantes as quais incomodam, constrangem e geram sofrimentos, como por exemplo, não se sentir à vontade para “se sentar no chão”, “acender um cachimbo”, comer tanajura, utilizar adornos e pinturas corporais. Desse modo, os indígenas se relacionam com as pessoas na universidade em um contexto de relações permeadas por diferenças, que se tornam, muitas vezes, desiguais e preconceituosas.

Percebe-se também uma preocupação dos estudantes não indígenas em perder privilégios e poder. Acusam os indígenas de “tomarem suas vagas” no curso e temem que isso também ocorra no mercado de trabalho. Por isso, apresentam resistências na inclusão dos indígenas até mesmo em grupos de trabalhos nas salas de aula.

Práticas de racismo também são percebidas por parte dos professores universitários. São comuns casos em que os professores, no contexto de inferiorização dos indígenas frente aos demais estudantes, adotam posturas de desprezo, discriminação, tutela, subjugando e transformando suas diferenças em incapacidades, para uma “adaptação à civilização” (Luna, 2021). Os estudantes indígenas se sentem vulneráveis e agredidos na relação com os professores. Outras vezes, o preconceito e a postura tutelar dos professores se manifestam na apresentação dos conteúdos nas aulas, quando as perspectivas eurocêntricas são tomadas como superiores ou como única compreensão. Não se tratam apenas de posturas individuais de preconceito e intolerância, mas, de questões estruturais, advindas das marcas e processos coloniais da sociedade brasileira e que estão presentes, interna e cotidianamente, nas universidades.

A postura de não entrar em confronto direto e de se silenciar quando há divergência dos estudantes indígenas com algum posicionamento dos professores é uma estratégia de sobrevivência e resiliência. Como forma de proteção a estas situações, os estudantes buscam também não evidenciar suas identidades indígenas, com receio de receberem tratamento desigual ou hostil.

Apesar de algumas políticas de permanência serem desenvolvidas na maior parte das universidades públicas, há outras necessidades que geram sofrimento, pois nem todas as lacunas são preenchidas com os auxílios e apoios institucionais.

O fato de muitos estudantes indígenas ficarem distantes social e geograficamente de suas comunidades e famílias pode evidenciar diferenças culturais, tais como os hábitos alimentares e as formas de viver. Segundo Ossola (2016 apud Luna, 2021), para os universitários indígenas há um distanciamento espacial (entre suas casas e universidades), econômico (falta de dinheiro para sustentar os estudos), simbólico (a universidade é distante de suas experiências cotidianas e de seus

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

modos de viver) e subjetivo (não há habilidades sociais, linguísticas e cognitivas necessárias para colaborar no desenvolvimento dos indígenas).

A saída da comunidade para estudar pode resultar em importantes perdas, já que ficam distantes de modos próprios de convivências solidárias, não propiciadas pelo novo ambiente. Trata-se de interrupções de práticas espirituais, simbólicas e existenciais habituais, podendo gerar sofrimentos pela impossibilidade de manter costumes e tradições. Tais perdas se revelam ainda pela distância do convívio com as suas famílias. A dificuldade em manter o convívio com os filhos durante a trajetória universitária foi destacada pelo estudo de Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) com indígenas na UFRGS, tendo sido descrito inclusive como um dos motivos de desistência dos cursos, já que as políticas de permanência não consideram as necessidades especiais dos indígenas que tinham filhos, eram casados ou necessitavam morar com a família na cidade.

Nesse sentido, na universidade há desencontros e confrontos epistemológicos e ontológicos e de perdas, de desconsideração e de expropriação do ser, quando os indígenas “deixam de ser”, numa formação que destrói o que são. Como consequência do ambiente de pressão e opressão destaca-se a perda da humanidade (Luna, 2021). Tal situação é comumente evidenciada em cursos mais concorridos e “prestigiados” como no caso de medicina.

Idjarrury Sompré, estudante indígena do curso de medicina na UFPA, desenvolveu o seu trabalho de conclusão de curso com uma investigação sobre a qualidade de vida e a saúde mental de 15 indígenas do curso de medicina daquela instituição (Idjarrury, 2019 apud Luna, 2021). A pesquisa encontrou uma prevalência maior de ansiedade e depressão entre esses estudantes quando comparado ao conjunto de estudantes de medicina e à população em geral. Ele descreve que esses estudantes estavam expostos a várias características que favoreciam o sofrimento, destacando: insatisfação em estar na capital do estado; distância dos familiares e da comunidade; cobranças da comunidade de origem; excesso de cobranças no curso de medicina; aulas em tempo integral que impediam outras atividades; dificuldades financeiras; solidão; rotina individualista e vivências de preconceito. A partir dos diversos sofrimentos, acabam fazendo uso abusivo de álcool e desenvolvem quadros de depressão, culminando em tentativas de suicídio.

Em uma pesquisa com estudantes não indígenas de medicina na Universidade Estadual de Maringá, apontou-se que os níveis de “desumanização” se elevaram no transcorrer do curso, indicando que “estes estudantes foram ficando mais insensíveis e até mesmo cínicos e irônicos no trato” com as pessoas, o que também foi identificado em outros estudos semelhantes (Benevides-Pereira; Goncalves, 2009). A violência é uma característica muito presente na vivência universitária, revelando que a ciência ensinada nos cursos também é anuladora de outros conhecimentos, desconsiderando a possibilidade de outras racionalidades.

A ciência acadêmica não dá espaço para a existência de outras racionalidades e se torna quase como um dogma, que não pode ser questionado e oprime o que não é explicado por ela. Ocorrem situações em que os estudantes indígenas sentem nas falas e nas atitudes dos professores uma violência a outras racionalidades, que não é a acadêmica. Percebe-se assim, a presença de uma

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

variedade de questões que, em seu conjunto, propiciam a instalação de sofrimentos como o choque cultural; o distanciamento da família; a convivência com a discriminação; as cobranças da comunidade e as exigências específicas dos cursos. A conjunção dessas vivências para os indígenas potencializa o desencadeamento de sofrimentos.

É importante também destacar e valorizar que, mesmo diante de muita pressão, opressão e racismo, os estudantes indígenas apresentam formas variadas de enfrentar as dificuldades por eles vivenciadas, desenvolvendo estratégias para sobreviverem nas instituições, potencializando positivamente suas experiências de já terem passado por tantas questões que necessitaram de superação, demonstrando uma importante resiliência frente às dificuldades. Fica evidente uma característica marcante dos indígenas nas universidades que é a capacidade de adaptação em meio às adversidades. Dessa forma, compreender a experiência dos universitários indígenas, os sofrimentos vividos por eles e as estratégias de sobrevivência se relaciona a essa atitude de resiliência e capacidade de adaptação de maneira afirmativa (Luna, 2021).

Nessa perspectiva, ao analisar os percursos trilhados por estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná, Amaral (2010) e Amaral e Baibich-Faria (2012) evidenciam a compreensão desses sujeitos a partir de seu duplo pertencimento: o pertencimento acadêmico e o pertencimento étnico-comunitário. A articulação entre tais pertencimentos passa a ser percebida a partir de três elementos sínteses, os quais são definidores dessa perspectiva, sendo: a afirmação de sua identidade como sujeito indígena; o acesso, a apropriação e a socialização dos conhecimentos acadêmicos; e o nível e a frequência de relacionamento com a sua comunidade indígena. O duplo pertencimento carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e, ao mesmo tempo, relacionais. Estes passam a definir um novo campo de fronteira entre os diferentes grupos étnicos presentes (e alguns, sobreviventes) na universidade e entre esses e os diferentes sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário.

Quanto ao distanciamento da família, alguns estudantes decidem levar seus filhos e cônjuges para a cidade de localização do curso, como estratégia para estarem mais próximos aos familiares. Outros encontram brechas para irem para suas aldeias para se recuperarem para depois prosseguirem seus estudos. Além da possibilidade de serem cuidados, tratados e curados, o retorno, em períodos de férias ou por outras questões, funciona como uma motivação para enfrentarem as adversidades do curso. Nesses retornos, os estudantes indígenas recebem mais admiração das pessoas da comunidade, como um exemplo a ser seguido, o que serve como estímulo e força para continuar. Os estudantes indígenas evitam compartilhar com suas comunidades ou mesmo com suas famílias, os sofrimentos e adoecimentos vividos no ambiente universitário para não demonstrar insegurança e não fragilizar a admiração que recebem (Luna, 2021).

Encontrar uma “brecha” para retornar para a comunidade e se cuidar, praticar a língua indígena, ficar com os filhos e com a família, estar próxima à natureza e ter alimentações junto aos amigos são formas e estratégias de resiliência. Dessa forma, a atitude de resiliência é compreendida

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

como ter essa postura ativa diante da situação vivida, respondendo de forma criativa e assertiva às adversidades, escolhendo e reconhecendo caminhos possíveis, mesmo frente a violências vividas (Luciano, 2013).

Os estudantes indígenas nas universidades vivem em um cenário preocupante de racismo que parece encontrar eco na reprodução de concepções racistas que perduram no tempo e se fazem presentes no funcionamento das próprias instituições que deveriam operar para a defesa dos direitos indígenas. O racismo, como sistema estruturado contra os povos indígenas, se constitui em várias dimensões como a epistêmica, a política, a cosmológica, a institucional e outras.

As cotas não são suficientes. São necessárias mudanças muito mais amplas na estrutura universitária que levem à reflexão sobre suas práticas a partir da diferença étnica, transformando-as a partir de um olhar desde quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes pareçam e sejam conhecedores da vida brasileira (Baniwa, 2013). Dois dos piores pesadelos que podem surgir da experiência indígena em universidades são, por um lado, que o valor dos conhecimentos próprios dos seus povos de origem seja mais uma vez invalidado e que a universidade opere como um instrumento de assimilação e homogeneização; por outro, que tome os alunos indígenas como incapazes de acessar a conhecimentos.

É necessário repensar as estruturas universitárias, as disciplinas, a história ensinada e abrir novas áreas de pesquisas evidenciando outras narrativas. Também é necessário repensar os conteúdos curriculares, as metodologias de estudos e pesquisas e criar novas formas de aviação. As universidades deveriam se indagar sobre o quanto podem se beneficiar da presença indígena com seus conhecimentos ancestrais e para a construção de um mundo de interculturalidades e riqueza simbólica. Fundamental nessa perspectiva é fomentar e possibilitar a circulação e a validação de outros saberes na universidade pautados em outras bases cosmológicas, ontológicas, filosóficas e epistemológicas, num processo intenso e desafiador em interculturalizar a educação superior (Mato, 2016).

Os povos indígenas não querem ser enquadrados nas lógicas academicistas e meritocráticas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do conhecimento, da técnica e do poder individualista, consumista, materialista e capitalista. Os povos indígenas querem contribuir com o mundo, a partir da universidade, com seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo.

Conclusões

As IES vêm passando pela experiência de receber estudantes indígenas, até então tratados como outros, desconhecidos, distantes, exóticos e estranhos nos bancos acadêmicos. Os acadêmicos indígenas também têm assumido a responsabilidade de enfrentar e discutir a diversidade cultural, social e epistêmica, que se apresenta cada vez mais por meio da presença não somente de estudantes

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

de diferentes pertencimentos étnicos, mas também de negros, campesinos, travestis, transexuais e de outros segmentos sociais oriundos de realidades culturais, sociais e econômicas distintas.

A partir desta inserção, estes estudantes vivenciam as tentativas de diálogo com uma realidade cultural diferente da vivenciada em suas comunidades. À medida que o número de estudantes indígenas aumenta nas universidades, as expectativas por resultados se intensificam, por parte de suas comunidades e da sociedade. Assim, mesmo longe do ideal e sob forte racismo estrutural e institucional, atualmente, testemunha-se a uma maior visibilidade da presença indígena nas universidades.

Iniciamos a década de 2020 com boas notícias no tocante ao ingresso e permanência de indígenas na educação superior, mas também com a preocupação de dar continuidade às políticas públicas bem-sucedidas, uma vez que, em 2023, a Lei de Cotas deverá ser avaliada pelo parlamento brasileiro e decidir pela sua renovação ou não. A prorrogação da Lei de Cotas e a consolidação das políticas afirmativas para os povos indígenas são essenciais para a manutenção e ampliação da presença indígena na educação superior. Também é fundamental avançar no exercício efetivo de interculturalidade dentro da universidade; reconhecer e promover os sujeitos diversos com suas culturas, saberes e epistemologias; e abrir novos diálogos entre as ciências acadêmicas eurocentradas e outras ciências de indígenas, de negros, de asiáticos e de outros povos.

Assim, o desafio que se constitui é o de visibilizar afirmativamente a presença indígena na educação superior acompanhada da visibilidade e articulação das iniciativas e experiências institucionais de ações afirmativas para os povos indígenas no país e na América Latina na perspectiva de interculturalizar a universidade.

A presença de indígenas e outros sujeitos da diversidade na universidade nos anima e nos enche de esperanças por uma instituição educativa verdadeiramente Universidade que acolhe, agrega, soma, promove e expressa o universo ilimitado e plural de saberes, valores e sujeitos de conhecimentos. Sonhamos com uma Universidade PluriCultural, PluriÉtnica, PluriRacial e PluriEpistêmica. Universidade potencialmente capaz de contribuir para a derrubada definitiva do racismo e da violência epistêmica e construir pontes, trilhas e horizontes civilizatórios que nos entrelaçam com as nossas diferenças e diversidades de existências.

Referências

Aguilera Urquiza, A. H. e Nascimento, A. C. (2013). *Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Coleção estudos afirmativos – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

Alves, R. (2016). *O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

Amaral, W. R. (2010) *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.

Amaral, W. R. e Baibich-faria, T. M. (2012) A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, 93 (235), 818-835.

Amaral, W. R. (2019a) A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil, em: Daniel Mato (Eds.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero.

Amaral, W. R. (2019b). A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo. *Colección Apuntes*, (4), Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, UNTREF. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/1gadDP4PrO5BTtBoqDIKLQNoRhtAZirG8/view>> Acesso em 18 Fev. 2021.

Amaral, W. R. (2019c) Política afirmativa dos povos indígenas: desafios e possibilidades na educação superior pública. em: William Berger (Eds.). *No olho do furacão: populações indígenas, lutas sociais e serviço social em tempos de barbárie*. Vitória: Editora Milfontes, 95-117.

Amaral; W. R. e Silvério, D. M. F. (2016). A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues, (Eds.) *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro, Brasil: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

Amaral, W. R. e Fraga, L., (2016). Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior. em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues, (Eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro, Brasil: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

Amaral, W. R., Rodrigues, M. A.; Bilar, J. A. B. (2014). Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 19 (2), 129. Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

Baniwa, G. (2013). A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. em: *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, 2013, 18-21. Recuperado de: <http://flacso.redalivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf> Acesso em: 26 Fev 2021.

Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. (1ª. ed.). Brasil, Rio de Janeiro: Mórula, Laced.

Brasil. Ministério da Educação. Sistema Informatizado do PROUNI – SISPROUNI (2016). *Informações gerais*. Recuperado de: <https://prouni.mec.gov.br/prouni2016>. Acesso em 26 Fev 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2018) Censo da Educação Superior 2018. *Resumo técnico*. Brasil, Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2018) Censo da Educação Básica 2018. *Resumo técnico*. Brasil, Brasília.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13-37.

Bilar, J. A. B. (2020). *As trajetórias dos indígenas assistentes sociais no Paraná: desafios e perspectivas para o exercício profissional*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social e Política Social. Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

Benevides-Pereira, A. M. T.; Gonçalves, M. B. (2009). Transtornos emocionais e a formação em Medicina: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira Educação Médica*, Rio de Janeiro, 33 (1), 10-23.

Bergamaschi, M. A.; Doebber, M. B. e Brito, P. O. (2018) Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, 99 (251), 37-53.

Boscarioli, C., Guirardo, J. C. e Biancon, M. L. (2016). Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013, em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues, (Eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro, Brasil: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

Cordeiro, M. J. J. A.; Landa, B. S.; Lacerda, L. T. (2019) Permanência na educação superior: ato de resistência de negros/as e indígenas pela identidade e formação, em: Andreia S. Q. Sousa e Carina E. Maciel (Eds.). *Desafios na educação superior: acesso, permanência e inclusão*. Curitiba: Editora CRV, 2019.

CUIA, Comissão Universidade para os Índios. (2019) *Relatório de Estudantes Indígenas e CUIA Estadual: matriculados e formados até 2019*. Curitiba. Recuperado em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/relatorio_vestibular_indigena_2019_cuia.pdf Acesso em: 26 Fev 2021.

Fernandes, E. A. (2018) *Políticas afirmativas para povos indígenas – sob o olhar dos protagonistas*. Tese de Doutorado em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém.

Fraga, L., Silveira, M. e Felisbino, D. K. (2020) Língua indígena no vestibular dos povos indígenas no Paraná. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 ed., Salta, 2020.

Galdino, J. R. V. e Amaral, W. R., (2016). Assistência estudantil para indígenas na educação superior no Paraná, em: W. R. Amaral, L. Fraga y I. C. Rodrigues, (Eds.). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná* (pp.121-136). Rio de Janeiro, Brasil: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

Guerra, M. J., Amaral, W. R. e OTA, M. I. N (2016). A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL, em: W. R. Amaral, L. Fraga y I. C. Rodrigues, (Eds.). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná* (pp. 121-136). Rio de Janeiro, Brasil: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

Idjarrury, S. (2019) *Avaliação da qualidade de vida, da depressão e da ansiedade nos indígenas graduandos do curso de medicina na Universidade Federal do Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Medicina. Universidade Federal do Pará. 2019.

Lima, A. C.S. (2015) Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Maná*, Rio de Janeiro, 21 (2) 425-457.

Luciano, G. J. S. (2013). *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced/Museu Nacional/UJRJ.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13-37.

Luciano, G.J.S. e Luciano, R. R.F. (2020). Ingresso de indígenas na educação superior no Brasil. Um ensaio panorâmico. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, Salta, Julio – diciembre 2020, 8 (2).

Luna, W. F. (2021) *Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Botucatu.

Mato, D. A. (2016) Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. em: V. M. Candau (Eds.) *Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. pp. 39-63.

Santos, M. M. (2013). Os índios no Brasil: políticas de estado e direitos indígenas. em: Mauro Meirelles et al. (Eds.). *Ensino de Sociologia: diversidade, minorias, intolerância e discriminação social*. Editora Evangraf, Porto Alegre.

Ossola, M. M. (2016) Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 57-77.

Paladino, M. (2010). “O retorno a comunidade”: trajetórias de indígenas Ticuna que estudaram na cidade, ocupação de cargos na aldeia e processos de diferenciação social. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, 7 (14).

Paulino, M. (2008) *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Tasso, I.; Reis-Gonçalves, R. F. C. (2014) A constituição da identidade no vestibular indígena: diferença, desigualdade e diversidade. *Muitas Vozes*, 3, 69-86.

Vianna, F. L. B., Ferreira, E. M. L., Landa, B. S. e Aguilera Urquiza, A. H. (2014). *Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul*, 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

Sobre los autores

Gersem José dos Santos Luciano é Professor Indígena Baniwa Bilingue da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas na Escola Indígena Kariamã (1982-1988). Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM (1994). Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília – UNB (2007 e 2012, respectivamente). Atualmente é professor associado no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Foi Conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006/2008 e 2016/2020). Foi Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-1999). Foi presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas/CINEP. Foi Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (2007-2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação indígena, movimento indígena, direitos indígenas e educação e diversidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5222-9339>

Wagner Roberto do Amaral é graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1993), mestrado em pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010) e pós-doutorado em Estudos Interculturais pela Universidad Veracruzana (México), pós-doutorado em Educação Superior para Povos Indígenas na América Latina pela Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina) e estágio pós-doutoral pelo Instituto de Migraciones da Universidad de Granada (Espanha). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação Superior para Povos Indígena no Brasil e na América Latina. Atua como membro da Comissão Universidade para os Índios da UEL e do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas de Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior indígena, povos indígenas, educação escolar indígena, políticas educacionais e educação de jovens e adultos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8555-5915>

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13–37.