

## Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM

Oliveira Menezes, Reinaldo; Gama da Silva, Márcia; Picanço Simas, Hellen Cristina; Cerqueira de Medeiros Weigel, Valéria Augusta

Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM

Linhas Críticas, vol. 27, e36591, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258027>

**DOI:** <https://doi.org/10.26512/lc27202136591>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM

Pueblos indígenas, educación superior y acción afirmativa en la UFAM

Indigenous peoples, higher education and affirmative action at UFAM

*Reinaldo Oliveira Menezes*

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil, Brasil*

reinaldo\_bamn01@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9207-7886>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202136591>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258027>

id=193567258027

*Márcia Gama da Silva*

*Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, Brasil, Brasil*

marciagamadasilva29@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2737-8826>

*Hellen Cristina Picanço Simas*

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil, Brasil*

india.parintintins@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9637-6587>

*Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel*

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil, Brasil*

valeriaweigel@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1247-5674>

Recepción: 20 Febrero 2021

Aprobación: 16 Mayo 2021

Publicación: 05 Julio 2021

### RESUMO:

O presente trabalho tem o objetivo de discutir a questão atual de acesso indígena à Universidade Federal do Amazonas e de sua permanência, por meio das Ações Afirmativas, nos cursos de graduação. Deste modo, o respectivo trabalho é de cunho qualitativo, apoiado na pesquisa bibliográfica e documental. Tem como objetivo contextualizar e compreender o processo de construção e de materialização do direito à educação dos povos indígenas. Em síntese, as ações afirmativas na contemporaneidade têm sido de suma importância, tanto para o acesso, quanto para a permanência dos indígenas no ensino superior, restaurando as desigualdades de formação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Indígena, Povos Indígenas, Educação Superior, Ações Afirmativas.

### RESUMEN:

El presente estudio tiene como objetivo discutir la cuestión actual del acceso de los indígenas a la Universidad Federal de Amazonas y su permanencia en los cursos de pregrado a través de la Acción Afirmativa. Por lo tanto, el trabajo respectivo es de naturaleza cualitativa, apoyado por la investigación bibliográfica y documental. Su objetivo es contextualizar y comprender el proceso de construcción y materialización del derecho a la educación de los pueblos indígenas. En síntesis, la acción afirmativa en la época contemporánea ha sido de suma importancia, tanto para el acceso como para la permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior, restableciendo las desigualdades en la misma.

**PALABRAS CLAVE:** Educación indígena, Pueblos indígenas, Educación Superior, Acción afirmativa.

### ABSTRACT:

This paper aims to discuss the current issue of indigenous access to the Federal University of Amazonas and their permanence, through Affirmative Action, in undergraduate courses. Thus, this work is qualitative in nature, based on bibliographic and documentary research. It aims to contextualize and understand the process of construction and materialization of the right to education for indigenous peoples. In synthesis, affirmative action in contemporary times has been of paramount importance, both for access and for the permanence of indigenous peoples in higher education, restoring inequalities in higher education.

**KEYWORDS:** Indigenous Education, Indigenous Peoples, Higher Education, Affirmative Actions.

## INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (Brasil, 1988), os povos indígenas passaram a ter o reconhecimento de suas identidades. Nas constituições anteriores a essa os povos indígenas não eram vistos como brasileiros ou nacionais. Com a finalidade de integralizar os povos indígenas à cultura nacional introduzida pelos colonizadores, o Estado implantou o ensino integracionista aos indígenas, tendo como atuação direta nesse modelo de educação, primeiramente os jesuítas e, posteriormente, os professores ministrantes de aulas régias no ensino público instituído por Marquês de Pombal em 1772.

Com a promulgação da CF/88 (Brasil, 1988), os povos indígenas passaram a ter seus direitos assegurados, assim como o reconhecimento identitário de cada povo. A CF/88 não só reconhece as questões identitárias, como preconiza o direito à educação escolar específica e diferenciada de acordo com os próprios processos educacionais de cada etnia.

A Educação Escolar Indígena é uma novidade expressa pela CF/88 e ratificada tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) quanto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), pois, antes desses dispositivos legais expressarem os seus direitos à Educação, a escolarização ofertada a eles era voltada a catequizar e educar o indígena aos costumes e aos modos do homem não indígena.

Com a CF/88 (Brasil, 1988) e demais dispositivos, o processo de escolarização passa a ser segundo os costumes de cada povo indígena, já que tem “como propósito a reafirmação e promoção das culturas, línguas, tradições, saberes, fazeres, valores, identidades e conhecimentos indígenas” (Baniwa, 2019, p. 43). Outros dispositivos como a Lei nº 10.558/2002, a Lei nº 11.96/2005 e a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2002; 2005; 2012a), reafirmam e asseguram o direito ao acesso e a permanência dos povos indígenas no ensino superior. Nas próximas seções aprofundaremos a discussão de como estes dispositivos preconizam o direito ao ensino superior para os povos indígenas.

Sendo assim, o presente trabalho tem o objetivo de se debruçar no processo de inserção dos povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo, discutir a política de Ações Afirmativas para o acesso e a permanência destes na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Para a realização deste trabalho adotamos a abordagem qualitativa e as pesquisas bibliográfica e documental para discutir a temática. A revisão bibliografia tem o objetivo de subsidiar a compreensão e construção deste trabalho, além de proporcionar suportes referenciais sobre a questão da política de educação superior indígena. Tendo como destaque o acesso e a permanência no ensino superior por meio das ações afirmativas. Quanto à pesquisa documental, assim como a pesquisa bibliográfica nos permite compreender e indicar os marcos legais sobre o direito a educação escolar e superior dos povos indígenas no Brasil.

Deste modo, o respectivo trabalho <sup>[1]</sup> se divide em três seções. A primeira seção trata da questão historiográfica dos marcos legais sobre os direitos dos povos indígenas à educação escolar indígena e ao ensino superior no Brasil. A segunda diz respeito ao acesso dos povos indígenas ao ensino superior no Brasil. A terceira e última seção discute as ações afirmativas e inclusão do educando indígena na UFAM.

## HISTORIOGRAFIA DOS MARCOS LEGAIS ACERCA DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR E AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A discussão sobre os marcos legais acerca dos direitos dos povos indígenas no Brasil, admite como ponto de partida o ano de 1988. Uma vez que é nesse ano que acontece a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em que são preconizados os direitos dos povos indígenas, dentre eles o direito à educação.

Os direitos dos povos indígenas estão relacionados ao reconhecimento de sua identidade, ao respeito a sua cultura, à efetivação de uma educação diferenciada, específica e ao uso de sua língua originária entre outros. Neste prisma, Grupioni (2002, p. 130) salienta que a CF/88 “assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições” esses direitos podem ser vistos nos artigos 210, 215, 231 e 232 da CF/88.

Este reconhecimento identitário dos povos indígenas na CF/88 é um avanço significativo para estes povos, pois, eles passam a usar seus costumes sem interferências culturais dos não-indígenas, assim como passam a utilizar sua língua originária e os processos educacionais de acordo com seus costumes (Grupioni, 2002), este reconhecimento se torna fundamental nessa tentativa de ressignificar a educação escolar de povos indígenas.

Para Baniwa (2019, p. 36):

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes, os imaginários e os planos oficiais e não oficiais.

Devido à promulgação da CF/88 que assegura os direitos sociais, individuais, coletivos e fundamentais dos povos indígenas, o Estado publica outros dispositivos que ratificam esses direitos, sobretudo o direito à educação.

Em 1996, é publicada a LDB por meio da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). De acordo com a LDB, em seu art. 78, fica determinada a “[...] oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]” (Brasil, 1996, artigo 78). Ou seja, a LDB não só reconhece as diversidades culturais dos povos indígenas, como também lhes assegura uma educação escolar bilíngue e intercultural. Este direito é uma conquista não só para os indígenas brasileiros, mas também para a educação escolar como um todo (Grupioni, 2002).

Em 1998, o Ministério de Educação (MEC) lança o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998). Este documento surge com a necessidade de regulamentar a Educação Indígena no Brasil. O RCNEI (Brasil, 1998, p. 34) expressa os princípios preconizados nas legislações que:

[...] dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.

Sendo assim, o RCNEI reconhece a importância das legislações no processo de garantir os direitos educacionais dos povos indígenas. Isso quer dizer que “a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito” (Grupioni, 2002, p. 131). A Educação Escolar Indígena é um processo escolar diferenciado e específico dos povos. Desse modo, a educação por meio da escola na comunidade indígena deixa de ter o objetivo de integração e assimilação imposta pelo homem não-indígena e passa a ter a finalidade de empoderamento existencial dos povos indígenas.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), órgãos vinculados ao MEC, homologam o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1999

(Brasil, 1999a; 1999b), que dispõem e fixam as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O Parecer CNE/CEB nº 14/1999 (Brasil, 1999a) “apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena” (Grupioni, 2002, p. 134), dando subsídios para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena. É importante destacar que a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 14/99 (Brasil, 1999a) teve representantes de comunidades indígenas discutindo o modelo de educação que queriam para sua comunidade ou povos.

Esta participação indígena na formulação de determinações para o empreendimento da sua educação escolar é preconizada tanto na CF/88 quanto na LDB (Brasil, 1988; 1996). Desta forma, Grupioni (2002, p. 134) salienta que este parecer merece ser destacado porque “institui as diretrizes, a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização”. Isto é, toda essa discussão resultou na elaboração da Resolução CNE/CEB nº 3/1999 (Brasil, 1999b).

Deste modo, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 (Brasil, 1999b) fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tratando das questões de estruturação e funcionamento das escolas indígenas e do processo de escolarização, assegurando ao educando indígena o direito a uma educação diferenciada e específica, conforme a sua cultura. Outro ponto de suma importância é a questão da formação de professores indígenas como forma de garantir uma educação de acordo com hábitos e costumes de seu povo, bem como a presença dos saberes indígenas no currículo escolar, além de garantir aos professores indígenas valorização profissional sem distinção dos professores não-indígenas (Grupioni, 2002).

Em 2001, o Estado lança o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172 <sup>[2]</sup> (Brasil, 2001). Esta lei entra em vigor em consonância com a CF/88 e a LDB, pode-se observar que esta lei apresenta novidades para a educação indígena. Isto é, por meio do plano é possível detectar que a educação escolar indígena passa a ser expressa como modalidade de ensino e são estabelecidos objetivos e metas a serem alcançados ao longo da vigência do PNE (Brasil, 2001). Sendo assim, é definida a “universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas [...] no que se refere ao projeto pedagógico [...]” (Grupioni, 2002, p. 133). Nesta perspectiva, também é expressa na lei a garantia da participação dos povos indígenas na gestão escolar e em seus processos educativos.

Em 2002, para melhorar a relação do Estado com os povos indígenas e os afrodescendentes, é publicada a Lei nº 10.558 (Brasil, 2002) que cria o Programa Diversidade na Universidade. De acordo com esta lei, o objetivo das universidades é “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (Brasil, 2002, art. 1º). Esta lei reforça a ideia da necessidade de viabilizar o acesso dos povos indígenas ao ensino superior. Pode-se afirmar que esta lei reafirma os direitos dos povos indígenas no que concerne à educação escolar e, principalmente, reconhece a importância de incluir todos no processo educacional, sem distinção de raça, cor, gênero e outros elementos (Pereira & Brasileiro, 2016).

Em 2004, é publicado o Decreto nº 5.051 <sup>[3]</sup> (Brasil, 2004) que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Este decreto é a formalização do compromisso do Estado brasileiro juntamente aos organismos Internacionais quanto à questão indígena, considerando e reconhecendo “as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram” (Brasil, 2004, s.p.).

Em 2005, o Estado publica a Lei nº 11.096 (Brasil, 2005), que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O PROUNI é um programa sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), que visa concessão de bolsas de estudos em IES privadas, sendo que as bolsas de estudos são classificadas em duas categorias, bolsas de estudos integrais são 100% (cem por cento) gratuitas para o candidato que não possua

“diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)” (Brasil, 2005, art. 1ª, parágrafo 1ª), e bolsas de estudos parciais são 50% (cinquenta por cento) ou 25% (vinte e cinco por cento) gratuitas também para candidato que não possua “diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos” (Brasil, 2005, art. 1ª, parágrafo 2ª). Como também as IES privadas devem implementar políticas de ações afirmativas de acesso e de permanência ao ensino superior para as pessoas com deficiências, negros e povos indígenas.

Em 2008, é criada a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) que dispõe sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A novidade desta lei se estabelece quanto à questão indígena, pois, ela insere a cultura e a história dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica. Salientamos que tal lei inclui no processo de formação da educação básica a discussão da história e da cultura dos povos indígenas, uma vez que era debatida na educação básica somente a questão da história e cultura afro-brasileira. Portanto, “a diversidade cultural é parte histórica e orgânica na vida milenar dos povos originários [...]” (Baniwa, 2019, p. 69), e estudar esta diversidade implica o fortalecimento do reconhecimento das suas culturas e da sua existência na sociedade.

Em 2009, com a publicação do Decreto nº 6.861 (Brasil, 2009) que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define-se sua organização em territórios etnoeducacionais. De acordo com este decreto, os povos indígenas conquistam uma grande vitória em meio a tantas outras, como já mencionado anteriormente. Ou seja, o respectivo decreto assegura e garante a eles o direito a uma Educação Escolar Indígena organizada em seus territórios e tendo como gestores os próprios indígenas.

As determinações deste decreto vão somar-se ao que já estava definido pela CF/88, LDB e PNE (Brasil, 1988; 1996; 2001), na medida em que valorizam a cultura, fortalecem as práticas sociais e linguísticas, efetivam a valorização da qualificação do professor indígena e viabilizam currículos de acordo com as culturas e processos educacionais de cada povo, além de reafirmarem as identidades destes povos (Brasil, 2009).

Em 2012 se faz importante citar dois acontecimentos: o primeiro diz respeito às homologações do Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 5/2012 (Brasil, 2012b; 2012c) que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. E o segundo trata-se da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Os documentos citados reformulam o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 (Brasil, 1999a; 1999b). Ou seja, o resultado destas diretrizes se deve à participação ativa dos povos indígenas nos debates das políticas públicas, sobretudo, no campo educacional. Pode-se observar que desde “1999 até a atualidade, a Educação Escolar Indígena vem sendo objeto de pauta nesse colegiado, por meio da sua inserção nas questões relacionadas à Educação Básica [...]” (Brasil, 2012b, p. 1). Os povos indígenas, desde então, vêm assumindo um protagonismo de suma relevância para a concretização dos seus direitos, especialmente para o processo de escolarização diferenciada e específica.

No que concerne à Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), conhecida como a Lei de Cotas, reserva nas Universidades e Instituições Federais o mínimo de cinquenta por cento das vagas para os educandos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com o acréscimo de mais um critério de reserva para os educandos “oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (Brasil, 2012a, § único). Nesta lei, pode-se observar que a novidade é o preenchimento das vagas em “curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência” (Brasil, 2012a, art. 3º). Não somente os autodeclarados pretos, pardos e deficientes, como também os povos indígenas passam a ter cotas de reservas nas Universidades e Instituições Federais aos cursos de graduação. Esta lei “representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial no Brasil. Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no ensino superior sejam beneficiários das leis de cotas” (Luciano et al, 2020, p. 596).

Diante disso, Baniwa (2019, p. 170) afirma que:

Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte e comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com a Universidade, com o Estado e com a sociedade nacional no que tange aos interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância dos conhecimentos tradicionais, da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

Em 2014 e 2015, respectivamente, temos a homologação do Parecer CNE/CEB nº 6/2014 (Brasil, 2014a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, e a Resolução CNE/CEB nº 1/2015 (Brasil, 2015) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Estes documentos são prescritivos e normativos no que diz respeito à formação de professores indígenas. Além de estarem em consonância com demais documentos já citados. Os respectivos documentos têm o objetivo de:

Regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos sistemas de ensino, de seus órgãos normativos e das instituições formadoras;

Contribuir para o processo de construção de normativas locais que visem a orientar as políticas públicas no campo da formação de professores indígenas; e

Afirmar e zelar pelo direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, com qualidade sociocultural e pertinência pedagógica e territorial. (Brasil, 2014a, p. 3)

Assim sendo, estes documentos são fruto de um trabalho coletivo que envolveu o Estado, os profissionais de educação, a sociedade civil e o protagonismo dos povos indígenas, expressando um compromisso de vários sujeitos para a promoção da justiça social e defesa dos direitos dos povos indígenas de toda territorialidade do Brasil.

Em todos estes eventos são “significativos os avanços nas diferentes modalidades de ensino que vão desde a educação básica até o acesso e a permanência do acadêmico indígena no ensino superior [...]” (Luciano et al., 2020, p. 598), mostrando o protagonismo dos povos indígenas na luta por seus direitos e reconhecimento de suas identidades na contemporaneidade.

## POVOS INDÍGENAS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O processo de construção dos direitos dos povos indígenas não foi e não é nada fácil. Como podemos observar, no item anterior, a construção ou a materialização dos direitos dos povos indígenas tem sido implementada ao longo dos anos por meio do processo de protagonismo em prol do reconhecimento de suas identidades e culturas.

Diante disso, Baniwa (2019, p. 168) afirma que, para os povos indígenas, “são inegáveis as conquistas e os avanços de inclusão social no âmbito das políticas públicas brasileiras nos últimos 20 anos”. Portanto, a educação escolar indígena, seja ela educação básica ou ensino superior, deve ser:

[...] projetada estrategicamente como escola indígena própria — específica, diferenciada, autônoma — assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade em que está contextualmente e historicamente situada, começando pela sua própria transformação. (Baniwa, 2019, pp. 63-64)

Estas conquistas possibilitaram aos povos indígenas o acesso ao ensino superior: não trata de um direito de privilégio, mas de uma necessidade e desejo dos povos indígenas de participarem e de se inserirem em todos os segmentos sociais e políticos do Estado (Baniwa, 2019). A educação é uma forma dos povos indígenas se apropriarem das questões sociopolíticas não-indígenas e que possam decidir quais são as melhores decisões para suas comunidades e povos.

Neste sentido, Baniwa (2019, p. 168) entende que:

Trata-se de uma conquista histórica importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar.

O direito à educação para os povos indígenas é uma questão de justiça social e reconhecimento de sua história, cultura e identidade. Nesta perspectiva, para Bergamaschi et al. (2018, p. 39), o acesso ao ensino superior é devido às ações afirmativas:

[...] que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas.

Observa-se que as ações afirmativas têm fortes implicações no que tange o acesso e a permanência dos povos indígenas ao ensino superior, pois, “havia uma estimativa imprecisa de 1.300 estudantes no ano de 2004” (Bergamaschi et al., 2018, p. 40).

Desde 2004, os indígenas vêm ocupando espaço nos estabelecimentos de ensino superior. Esta questão se deve ao protagonismo dos povos indígenas, que conseguiram expressar seus anseios e necessidades por meio dos dispositivos legais. Diante disso, na tabela a seguir mostramos os dados dos últimos cinco anos da presença dos indígenas na educação superior brasileira, conforme a Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

**TABELA 1**  
Número de matrículas de educandos indígenas no ensino superior por regiões no Brasil

| Regiões       | Número de educandos indígenas matriculados no ensino superior nos últimos 5 anos |               |               |               |               |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|               | 2015                                                                             | 2016          | 2017          | 2018          | 2019          |
| Norte         | 8.315                                                                            | 12.747        | 15.509        | 14.573        | 13.970        |
| Nordeste      | 9.307                                                                            | 19.360        | 21.673        | 21.583        | 20.068        |
| Sudeste       | 9.272                                                                            | 10.681        | 12.703        | 13.302        | 13.289        |
| Sul           | 1.974                                                                            | 2.354         | 2.624         | 3.151         | 3.621         |
| Centro-Oeste  | 3.279                                                                            | 3.884         | 4.241         | 5.096         | 5.305         |
| <b>Brasil</b> | <b>34.162</b>                                                                    | <b>51.042</b> | <b>58.767</b> | <b>59.723</b> | <b>56.257</b> |

Fonte: INEP (2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

Observamos que o número de educandos indígenas matriculados em cursos superior no Brasil, tanto em IES pública quanto privada em todas as regiões do território nacional, nos períodos de 2015 a 2018, aumentou significativamente. Todavia, em 2019, houve uma pequena diminuição (5,8% do total) de acesso dos povos indígenas no ensino superior quando comparado ao ano de 2018. Mesmo assim, a política de acesso ao ensino superior ainda é relevante, pois, envolve a implementação das ações afirmativas que reconhecem e asseguram o direito ao acesso e à permanência dos povos indígenas no ensino superior.

Outro ponto importante a ser destacado para a universalização do acesso ao ensino superior dos povos indígenas está relacionado com o “aumento significativo de escolas e de alunos, o que aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas” (Bergamaschi et al., 2018, p. 39).

## AÇÕES AFIRMATIVAS E INCLUSÃO DO EDUCANDO INDÍGENA NA UFAM

### Ações Afirmativas: contextualizando

No Brasil as Ações Afirmativas são implementadas por meio das políticas públicas. Sua origem se dá na década de 1960 nos Estados Unidos, com o objetivo de promover a igualdade social e a representação das pessoas vítimas da discriminação, pois a sociedade americana vivia “um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos” (Moehlecke, 2002, p. 198), buscando combater as leis segregacionistas daquele país. Devido a este movimento iniciado em solo americano, outros países de diversos continentes como América do Sul, Europa, Ásia e África aderiram ao movimento e começaram também a reivindicar por direitos igualitários e reconhecimento identitários (Moehlecke, 2002; Bragança & Oliveira, 2005; Junqueira, 2012; Grisa & Zitkoski, 2017).

A partir de então, o Brasil entrou no movimento de Ações Afirmativas, fruto também das reivindicações dos movimentos sociais (indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, negro e demais minorias) por reconhecimento identitário e por direitos sociais, provocados pelas profundas transformações na sociedade, isto é, no mundo contemporâneo (Moehlecke, 2002; Contins & Sant’ana, 1996; Bragança & Oliveira, 2005; Neves, 2010; Junqueira, 2012; Grisa & Zitkoski, 2017).

No Brasil, estas ações são preconizadas na CF/88, conforme cita Baniwa (2019, p. 180):

A Constituição Brasileira de 1988 inaugura a nova feição do Estado brasileiro, qual seja, a de um Estado onde os direitos humanos assumem protagonismo e emergem como finalidade última da ordem jurídica. A Constituição consagra um conjunto de direitos voltados para a promoção da dignidade humana e dos valores da liberdade, igualdade e fraternidade. Importa aqui analisar o princípio da igualdade nas diversas vertentes que esse princípio comporta e como catalizador da criação de diversos mecanismos jurídicos, políticos e administrativos para a promoção da igualdade étnica e racial.

Ou seja, esta noção de igualdade pode ser compreendida por duas vertentes, a primeira é questão da igualdade formal aos modos do ordenamento jurídico que considera todos iguais perante a legislação, sem distinção, isto é, “todos são iguais perante a lei” (Brasil, 1988, art. 5º), outra vertente é a igualdade material que está relacionada com o ideal de justiça social e políticas públicas distributivas, considerando a identidade do sujeito (Bragança & Oliveira, 2005; Baniwa, 2019).

Deste modo, a perspectiva da igualdade social para o reconhecimento dos direitos e das identidades deve ser orientada “pelas relações sociais do indivíduo, por critérios de gênero, raça, orientação sexual, idade, entre outros e de relações sociais pautadas pela estigmatização, que podem alijar o indivíduo do acesso a bens públicos relevantes ou a direitos fundamentais básicos” (Baniwa, 2019, p. 180).

### Ações Afirmativas: acesso e permanência dos povos indígenas na UFAM

As ações afirmativas das políticas de acesso e de permanência direcionadas aos povos indígenas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) são preconizadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tal delinação nos conduz “ao entendimento de que este é um instrumento legal que sistematiza o processo de planejamento estratégico institucional de ciclo quinquenal ou maior” (UFAM, 2016a, p. 41). Ou seja, é a partir dele que procedem as orientações e normatização dos objetivos, da missão e das metas da UFAM para o período de sua vigência de 2016-2025, em consonância com os dispositivos legais de educação. Portanto, o PDI 2016-2025 trata-se:

[...] não somente de um instrumento legal, mas, sobretudo, de fundamental e eficaz instrumento de gestão, visto que o Planejamento Estratégico é uma metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela organização, visando a um maior grau de interação positiva com o ambiente. (UFAM, 2016a, p. 41)

As questões que envolvem os povos indígenas são discutidas na UFAM desde a década de 1992, “quando foram iniciadas atividades regulares na região do Alto Rio Negro, especialmente no município de São Gabriel da Cachoeira, com a realização do curso de Licenciatura em Filosofia” (UFAM, 2016a, p. 35).

Não obstante, os povos indígenas reivindicavam por cursos específicos, que atendessem seus anseios e necessidades conforme sua demanda, ou seja, isso ocorre devido à “organização indígena no contexto educacional por meio de dois movimentos indígenas: o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM)” (Melo, 2008, p. 64).

Devido a este movimento por cursos específicos, a UFAM, a partir do ano de 2004, vem discutindo com os povos a necessidade de implementar uma Universidade Indígena. Esta discussão por meio de seminários, encontros com as comunidades e associações indígenas ocorrem até hoje (UFAM, 2016a). Enquanto a Universidade Indígena não se torna realidade, a UFAM tem ofertado curso de graduação para atender as necessidades dos povos indígenas, conforme os marcos legais apresentados no item anterior.

Vale destacar, a UFAM e o MEC juntos, por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ampliaram as ofertas de cursos de Licenciaturas para os povos indígenas. Esta ampliação ocorreu por conta do Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) lançado em 2005. Tal edital preconizava que a “necessidade e responsabilidade institucional promover o estabelecimento de novas relações de ensino, pesquisa e extensão – nas quais todos são sujeitos” (Melo, 2008, p. 100). Ressalta-se que a extinção da SECAD pelo governo Bolsonaro foi uma grande perda para os povos indígenas, os povos indígenas veem como um retrocesso.

Com este primeiro edital do PROLIND (2005) foram contempladas 20 Instituições de Ensino Superior, sendo 14 Universidades Federais, 4 Universidade Estaduais e 2 Institutos Federais (Luciano et al., 2020). Os estudos destacam que “Em 2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 instituições de ensino superior. Pelo menos 30 turmas e 1800 professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 10 anos de PROLIND” (Luciano et al., 2020, p. 596).

Atualmente, a UFAM desenvolve cursos de Licenciaturas Interculturais para 24 (vinte e quatro) turmas distribuídas por 10 municípios do estado do Amazonas, mais a capital Manaus. A tabela abaixo apresenta a oferta desses cursos da UFAM no estado do Amazonas.

TABELA 2  
Cursos de Licenciaturas Interculturais da UFAM

| Ord. | Curso                                                                                    | Unidade Acadêmica | Município                                 | Ano de ingresso |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------|-----------------|
| 1    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável               | IFCHS[4]          | Manaus                                    | 2010            |
| 2    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Baniwa      | IFCHS             | São Gabriel da Cachoeira                  | 2013/2          |
| 3    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Tukano      | IFCHS             | São Gabriel da Cachoeira                  | 2013/2          |
| 4    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Yanomami    | IFCHS             | São Gabriel da Cachoeira                  | 2014/1          |
| 5    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Sateré-Mawé | IFCHS             | Parintins                                 | 2014/1          |
| 6    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Nheengatu   | IFCHS             | Santa Izabel do Rio Negro                 | 2014/1          |
| 7    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Baniwa      | IFCHS             | São Gabriel da Cachoeira                  | 2016/1          |
| 8    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Tukano      | IFCHS             | São Gabriel da Cachoeira                  | 2016/1          |
| 9    | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - Nheengatu   | IFCHS             | São Gabriel da Cachoeira                  | 2016/1          |
| 10   | Formação de Professores Indígenas - Humanas e Sociais                                    | FACED[5]          | Borba                                     | 2011/1          |
| 11   | Formação de Professores Indígenas - Letras e Artes                                       | FACED             | Borba                                     | 2011/1          |
| 12   | Formação de Professores Indígenas - Exatas e Biológicas                                  | FACED             | Borba                                     | 2011/1          |
| 13   | Formação de Professores Indígenas - Humanas e Sociais                                    | FACED             | Maués                                     | 2011/2          |
| 14   | Formação de Professores Indígenas - Letras e Artes                                       | FACED             | Maués                                     | 2011/2          |
| 15   | Formação de Professores Indígenas - Exatas e Biológicas                                  | FACED             | Maués                                     | 2011/2          |
| 16   | Formação de Professores Indígenas - Humanas e Sociais                                    | FACED             | Tefé (Médio Solimões)                     | 2013/1          |
| 17   | Formação de Professores Indígenas - Letras e Artes                                       | FACED             | Tefé (Médio Solimões)                     | 2013/1          |
| 18   | Formação de Professores Indígenas - Exatas e Biológicas                                  | FACED             | Tefé (Médio Solimões)                     | 2013/1          |
| 19   | Formação de Professores Indígenas - Letras e Artes                                       | FACED             | São Gabriel da Cachoeira (Alto Rio Negro) | 2015/1          |
| 20   | Formação de Professores Indígenas - Exatas e Biológicas                                  | FACED             | São Gabriel da Cachoeira (Alto Rio Negro) | 2015/1          |
| 21   | Formação de Professores Indígenas - Humanas e Sociais                                    | FACED             | São Gabriel da Cachoeira (Alto Rio Negro) | 2015/1          |
| 22   | Formação de Professores Indígenas - Letras e Artes                                       | FACED             | Benjamin Constant (Alto Solimões)         | 2015/1          |
| 23   | Formação de Professores Indígenas - Humanas e Sociais                                    | FACED             | Lábrea                                    | 2015/1          |
| 24   | Formação de Professores Indígenas                                                        | FACED             | Manicoré                                  | 2015/1          |

Fonte: UFAM (2016a, pp. 194-195).

[4] Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS.

[5] Faculdade de Educação – FACED.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais ofertados pela UFAM são organizados por duas Unidades Acadêmicas: a Faculdade de Educação (FACED), com catorze cursos em sete municípios, e o Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), com nove cursos em quatro municípios do estado do

Amazonas. Desde 2010, a UFAM vem ampliando o número de vagas e cursos específicos para atender os anseios dos povos indígenas por uma educação diferenciada, específica e bilíngue.

Na tabela a seguir, por meio da Sinopse Estatísticas que trata do Censo Superior dos anos de 2015 a 2019 (INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019), é demonstrado em números a quantidade de acesso dos indígenas em cursos interculturais e cursos tradicionais da UFAM, tais dados são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**TABELA 3**  
Número de educandos indígenas matriculados na UFAM

| <b>Número de matrícula de educandos indígenas por ano</b> |             |             |             |             |
|-----------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>2015</b>                                               | <b>2016</b> | <b>2017</b> | <b>2018</b> | <b>2019</b> |
| 1.479                                                     | 1.594       | 1.506       | 1.794       | 1.797       |

Fonte: INEP (2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

Deste modo, segundo o Censo Superior (INEP, 2019), a UFAM possui cerca de 1.797 (um mil, setecentos e noventa e sete) educandos indígenas com acesso ao ensino superior, com matrículas nos cursos de licenciatura intercultural e demais cursos tradicionais. Nesta perspectiva, o acesso dos povos indígenas ao ensino superior diz respeito à:

[...] importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. (Baniwa, 2019, p. 67)

Como já expresse anteriormente, o direito à educação escolar para os povos indígenas começando na educação básica e indo até o ensino superior é um desejo de toda a comunidade indígena. No entanto anseia-se que seja por um processo em que o indígena possa ser ele mesmo, sem imposição de uma ou outra cultura, mas sim em um processo intercultural no qual os saberes indígenas sejam valorizados. Esse é um direito que diz respeito a sua existência enquanto ser indígena (Baniwa, 2019).

Neste sentido a UFAM para atender as metas e os objetivos do PNE acerca do acesso e da permanência dos educandos de graduação, indígenas ou não, dispõe de Política de Atendimento a todos os seus educandos por meio dos Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro, que são constituídos pelas seguintes ações: Auxílio Acadêmico, Auxílio Moradia, Bolsa Trabalho, Programa Bolsa Permanência e Restaurante Universitário (UFAM, 2016a). Estas ações, de acordo com o PDI 2016-2025, têm o objetivo de “reduzir a evasão e a retenção e, assim, potencializar as atividades-fim e o alcance dos objetivos institucionais” (UFAM, 2016a, p. 221). Portanto, de acordo com o plano, a tabela abaixo apresenta o número de educandos alcançados por estas ações.

**TABELA 4**  
Síntese do número de educandos (indígenas e não indígenas)  
que fazem uso dos programas de apoio pedagógico e financeiro

| <b>Tipo de Assistência Estudantil</b> | <b>Total de Beneficiários[6]</b> |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| Auxílio Acadêmico                     | 20.011                           |
| Auxílio Moradia                       | 8.219                            |
| Bolsa Trabalho                        | 4.372                            |
| Programa Bolsa Permanência            | 5.535                            |
| Restaurante Universitário - RU        | 1.394.830                        |

Fonte: UFAM (2016a, p. 221).

[6] O número total de beneficiários pelos programas de apoio pedagógico e financeiro da UFAM inclui alunos não indígenas e indígenas. Até a publicação deste artigo, não se conseguiu resposta da UFAM sobre os dados quantitativos específicos de educandos indígenas que são contemplados com estas ações.

Estas ações são de suma importância para a promoção de uma educação de qualidade e para viabilizar não só o acesso do educando no âmbito do ensino superior, como também sua permanência e desenvolvimento intelectual. Diante disso, os povos indígenas, assim como os demais educandos não indígenas, são assistidos por estas ações de apoio pedagógico e financeiro.

Ressaltamos o empreendimento do Programa Bolsa Permanência (PBP), que foi criado pelo Estado por meio da Portaria nº 389, do Ministério da Educação, em 2013 (Brasil, 2013). Este Programa é “destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior” (Brasil, 2013, art. 1º), incluindo quilombolas e indígenas e tem os seguintes objetivos:

- 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. (Brasil, 2013, art. 3º)

Estas ações vão ao encontro dos dispositivos legais, Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.172/2001; Lei nº 10.558/2002; Lei nº 11.096/2005; Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 1996; 2001; 2002; 2005; 2012a), entre outros documentos legais citados nas seções anteriores, que garantem e asseguram os direitos dos povos indígenas ao acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino superior.

Diante do exposto, as Ações Afirmativas no âmbito da UFAM fortalecem o acesso e a permanência dos educandos indígenas e não indígenas no ensino superior, e combate quaisquer formas de desigualdade. Para o alcance do sucesso do ingresso dos povos indígenas no ensino superior, foram necessárias várias lutas e resistências. Este percurso não foi fácil para os povos indígenas. A luta continua, principalmente, no atual governo que não vê a educação escolar e superior indígena como prioridade.

Salientamos que o texto teve o foco no acesso dos povos indígenas aos cursos de graduação e à permanência deles na universidade. A UFAM tem se esforçado para universalizar o acesso aos cursos de graduação, como também tem ampliado este direito para os cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especializações e Residências). Vale salientar que no ano de 2014 a Procuradoria Federal emitiu um parecer inviabilizando o acesso dos povos indígenas aos cursos de Pós-Graduação na instituição. Este parecer tornou sem efeito a resolução de 28 de agosto de 2014, que disciplinava os procedimentos para ingresso em cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* no âmbito da UFAM (Farias, 2014).

Em 2016, os povos indígenas e demais movimentos sociais conseguiram implementar na UFAM ações afirmativas de acesso aos cursos de Pós-Graduação por meio da Resolução nº 010/2016 que regulamenta a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFAM (UFAM, 2016b). Todo esse esforço se deu devido ao protagonismo dos próprios povos indígenas e demais defensores dos direitos dos povos originários. Portanto, no programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, por exemplo, na última seleção ocorrida em 2021, houve 3 indígenas que acessaram à pós-graduação pela vaga de cota.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tratou de refletir sobre as Ações Afirmativas na UFAM acerca do acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior. Deste modo foi preciso contextualizarmos o processo de construção e materialização dos marcos legais sobre a educação escolar indígena e o ensino superior indígena no Brasil. Além da construção de políticas públicas de educação superior para os povos indígenas. Posterior

a estas questões, conceituamos o que são Ações Afirmativas e como estas ações se efetivam no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAM, especificamente para os povos indígenas.

Realizamos a historiografia dos marcos legais da educação indígena e observamos um avanço significativo acerca dos direitos preconizados nos documentos legais apresentados nas seções anteriores. Apresentamos algumas das conquistas dos organismos nacionais e internacionais que lutaram e lutam em prol dos direitos dos povos indígenas, bem como o protagonismo indígena na luta de melhoria de vida e por uma educação de qualidade.

Uma vez que o acesso e a permanência dos povos indígenas ao ensino superior para Baniwa (2019) é uma conquista importantíssima para a manutenção da cultura e da autoidentidade dos povos indígenas, pois, tal acesso é visto como uma estratégia de “construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica” (Baniwa, 2019, p. 170).

Assim sendo as Ações Afirmativas no âmbito da UFAM buscam fortalecer o reconhecimento étnico cultural dos povos indígenas, além disso procuram romper o processo de colonização a que foram submetidos ao longo da história e reafirmam a necessidade de ampliação de um cenário de decolonização do saber, na ótica do pluralismo, da interculturalidade e na autodeterminação dos povos indígenas em sua contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Mórula, Laced.
- Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B., & Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Estudos Pedagógicos*, 99 (251) 37-53. <http://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>
- Bragança, M. das G. V., & Oliveira, Z. M. F. de. (2005). Educação inclusiva: significado e realidade. *Linhas Críticas*, 11(21), 217–228. <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3243>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/zccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/zccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>
- Brasil. (1999a). *Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999*. Ministério da Educação e do Desporto. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>
- Brasil. (1999b). *Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Ministério da Educação e do Desporto. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm)
- Brasil. (2004). *Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm)
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)
- Brasil. (2009). *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm)

- Brasil. (2012a). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)
- Brasil. (2012b). *Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012*. Ministério da Educação e do Desporto. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. (2012c). *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Ministério da Educação e do Desporto. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. (2013). *Portaria nº- 389, de 9 de maio de 2013*. Ministério da Educação e do Desporto. <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>
- Brasil. (2014a). *Parecer CNE/CEB nº 6, de 2 de abril de 2014*. Ministério da Educação e do Desporto. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192)
- Brasil. (2014b). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Planalto. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)
- Brasil. (2015). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de janeiro de 2015*. Ministério da Educação e do Desporto. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192)
- Brasil. (2019). *Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019*. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5)
- Contins, M., & Sant'ana, L. C. (1996). O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, 4(1) 209-220. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16670/15239>
- Farias, E. (2014, outubro 13). UFAM cancela cotas para alunos indígenas e negros da pós-graduação. *Amazônia Real*. <https://amazoniareal.com.br/ufam-cancela-cotas-para-alunos-indigenas-e-negros-da-pos-graduacao/>
- Grisa, G. D., & Zitzoski, J. J. (2017). Aportes para análise das políticas de ações afirmativas na UFRGS. *Linhas Críticas*, 23(50), 70-87. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i50.5056>
- Grupioni, L. D. B. (2002). Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. Em M. A. Marfan (org). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. MEC, SEF. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001975.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2015). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2015.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2016). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2016.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2017). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2017.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2018). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2018.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2019). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2019.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2019.zip)
- Junqueira, R. D. (2012). Discriminação racial, políticas de ação afirmativa, universidade e mídia. *Linhas Críticas*, 8(14), 139-153. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i14.3006>
- Luciano, R. R. F., Simas, H. C. P., & Garcia, F. M. (2020). Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. *Interfaces da Educação*, 11(32) 571-605. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4009>

- Melo, R. F. S. (2008). *A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM-TEDE. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4210>
- Moehlecke, S. (2002). Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 1(117) 197-217. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>
- Neves, P. S. C. (2010). O contexto de emergência e de consolidação das políticas afirmativas na Universidade Federal de Sergipe. Em F. Marcon, & J. M. dos P. Subrinho. (Orgs). *Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe* (pp. 17-36). Editora UFS.
- Pereira, T. S. L., & Brasileiro, T. S. A. (2016). Políticas Públicas Educacionais e Escolarização Indígena. *Revista Educação e Emancipação*, 9(3) 218-250. <http://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p218-250>
- Universidade Federal do Amazonas (UFAM). (2016a). *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2025*. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. EDUA. [https://antigo.ufam.edu.br/attachments/article/9977/PDI%20UFAM-2016\\_2025%20-.pdf](https://antigo.ufam.edu.br/attachments/article/9977/PDI%20UFAM-2016_2025%20-.pdf)
- Universidade Federal do Amazonas (UFAM). (2016b). *Resolução nº 010/2016*. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0102016sep-.pdf>

## NOTAS

- [1] Apoio de Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).
- [2] A Lei nº 10.172/2001 perdeu sua validade por completar os 10 anos de vigência. Atualmente, o PNE em vigência por mais 10 anos é instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014b).
- [3] Salientamos que este Decreto nº 5.051 foi revogado pelo Decreto nº 10.088/ 2019 (Brasil, 2019), que consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT.
- [4] Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS.
- [5] Faculdade de Educação – FACED.
- [6] O número total de beneficiários pelos programas de apoio pedagógico e financeiro da UFAM inclui alunos não indígenas e indígenas. Até a publicação deste artigo, não se conseguiu resposta da UFAM sobre os dados quantitativos específicos de educandos indígenas que são contemplados com estas ações.

## ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36591> (pdf)