RICARDO SILVA DA COSTA

A CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO E AS TRAJETÓRIAS DE REINGRESSO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

LONDRINA

2026

RICARDO SILVA DA COSTA

A CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO E AS TRAJETÓRIAS DE REINGRESSO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

LONDRINA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

DA COSTA, RICARDO SILVA

A CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO E AS TRAJETÓRIAS DE REINGRESSO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ / RICARDO SILVA DA COSTA. - Londrina, 2026.
113 f. : il.

Orientador: WAGNER ROBERTO DO AMARAL.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2026.
Inclui bibliografia.
1. Estudantes indígenas; educação superior; evasão; reingresso; ações afirmativas. - Tese. I. AMARAL, WAGNER ROBERTO DO. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

RICARDO SILVA DA COSTA

A CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO E AS TRAJETÓRIAS DE REINGRESSO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina - UEL

_____

Profª. Drª. Andrea Pires Rocha
Universidade Estadual de Londrina - UEL

_____

Profª. Drª. Chantal Victoria Medaets
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Londrina, 29 de setembro de 2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, a substância do universo, que, como parte do conjunto de minhas crenças e valores, tem me ajudado a compreender o mundo e o ser humano como uma expressão emanada do sagrado.

À minha família, pelo apoio incondicional e incentivo durante todo o percurso do mestrado e na construção desta pesquisa. A minha companheira Nice, meus filhos, Miguel e Gustavo, fonte permanente de amor, inspiração e esperança, que me motivam diariamente a continuar lutando por um mundo mais justo, tolerante, humano e democrático.

Ao Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral, meu orientador, presente em todo a minha formação como pesquisador. Sua orientação, suas reflexões e suas indicações foram fundamentais para que eu pudesse compreender com maior profundidade a complexa realidade do acesso dos estudantes indígenas à educação superior.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, professores e professoras que com dedicação e compromisso, contribuem para a formação de profissionais alinhados ao Projeto Ético-Político do Serviço Social.

À Universidade Estadual de Londrina, instituição pública que possibilitou a realização desta pesquisa e que, mediante as suas políticas e ações institucionais, contribui para produção de conhecimento e para formação crítica de pesquisadores e profissionais.

Agradeço também à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina, à Diretoria de Apoio à Ação Pedagógico e ao Setor de Ações Afirmativas pela disponibilidade dos dados e informações que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para realização desta pesquisa e para minha trajetória acadêmica.

Dedico este trabalho a todos e todas que acreditam na construção de uma educação pública, democrática, de qualidade e socialmente inclusiva, comprometida como reconhecida com a pluralidade dos povos, culturas e saberes.

“Os povos indígenas não são o passado do Brasil, são parte essenciais do seu futuro”
Ailton Krenak

DA COSTA, Ricardo Silva. **A Caracterização da Evasão e as Trajetórias de Reingresso dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná.** 2026. 113 fls. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A presença de estudantes indígenas na educação superior paranaense foi impulsionada pela iniciativa do Estado do Paraná, no cenário nacional, de criar vagas suplementares específicas para estudantes indígenas, instituídas pela Lei Estadual nº 13.134/2001 e ampliada pela Lei nº 14.995/2006. Nesse contexto, esta dissertação analisa e caracteriza a evasão e as trajetórias de reingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais paranaenses. A ampliação do acesso de estudantes indígenas às universidades estaduais paranaenses também colocou para essas instituições o desafio de construir mecanismos voltados à sua permanência e à continuidade das trajetórias acadêmicas. Entre esses mecanismos, destaca-se o sistema integrado de transferência externa, que possibilita a mobilidade de estudantes indígenas entre as universidades estaduais do Paraná. Essa pesquisa, metodologicamente, foi baseada em revisão bibliográfica e documental por meio de levantamento de dados institucionais concernente ao período de 2002 a 2025 junto a Universidade Estadual de Londrina que também foi tomada como experiência empírica para compreendermos a realidade dos estudantes indígenas nas demais universidades estaduais do Paraná. Os resultados evidenciam que o ingresso dos estudantes indígenas na educação superior, com suas trajetórias marcadas por reingresso, transferência e mobilidade acadêmica, que a evasão não deve ser compreendida apenas como abandono definitivo do sistema, mas como parte dos seus complexos percursos acadêmicos. Esta pesquisa ainda contribui para o debate concernente as políticas públicas de inclusão de estudantes indígenas na educação superior, apontando avanços fundamentais, mas destacando os enormes desafios persistentes relacionado as condições de permanência e na construção de uma educação superior democrática, de qualidade e intercultural.

Palavras-chave: Estudantes indígenas; educação superior indígena; evasão; reingresso; ações afirmativas para os povos indígenas.

DA COSTA, Ricardo Silva. **Characterization of Dropout and Re-entry Trajectories of Indigenous Students in Paraná State Universities**. 2026. 113 pp. Dissertation from the Graduate Program in Social Work and Social Policy – Center for Applied Social Studies, State University of Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

The presence of Indigenous students in higher education in Paraná was driven by the State of Paraná's initiative within the national context to create specific supplementary admission slots for Indigenous students, established by State Law No. 13.134/2001 and expanded by Law No. 14.995/2006. Against this backdrop, this dissertation analyzes and characterizes dropout patterns and re-entry trajectories of Indigenous students at Paraná's state universities. Expanding Indigenous student access to these universities also presented institutions with the challenge of developing mechanisms to support student retention and the continuity of academic paths. A notable mechanism is the integrated external transfer system, which enables Indigenous student mobility among Paraná's state universities. Methodologically, this research relied on a literature and document review, including a survey of institutional data from 2002 to 2025 at the State University of Londrina; this institution served as an empirical case study to help understand the reality of Indigenous students across the state's other public universities. The results reveal that, given the nature of Indigenous students' entry into higher education characterized by re-entry, transfer, and academic mobility dropout should not be viewed merely as a permanent exit from the system, but rather as part of their complex academic journeys. Furthermore, this research contributes to the debate on public policies for Indigenous inclusion in higher education, highlighting key advances while underscoring the immense, persistent challenges regarding retention conditions and the construction of a democratic, high-quality, and intercultural higher education system.

Keywords: Indigenous students; Indigenous higher education; dropout; re-enrollment; affirmative action for Indigenous peoples.

.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMI – Associação Amigo do Índio
ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista
AnAC – Universidade Aberta Capixaba
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPI – Comissão Nacional de Professores Indígenas
CUIA – Comissão Universidade para Índios
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IDETI – Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas
IES – Instituições de Ensino Superior
IEES – Instituições Estaduais de Ensino Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEBEC – Serviço de Bem-Estar à Comunidade
SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEAP – Universidade do Estado do Amapá
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UPE – Universidade de Pernambuco
URCA – Universidade Regional do Cariri
USP – Universidade de São Paulo
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú
UnB – Universidade de Brasília
UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas indígenas na educação básica em 2009 e 2019 36
Gráfico 2 – Número de estudantes indígenas em instituições de ensino superior (IES), de 2009 a 2019 39
Gráfico 3 – Matrículas de estudantes indígenas em IES privadas, por tipo de financiamento 40
Gráfico 4 – Proporção de reserva de vagas para grupos beneficiários nas universidades federais e estaduais em 2022 42
Gráfico 5 – Percentual de instituições de educação superior por categoria administrativa 44
Gráfico 6 – Universidades estaduais com legislação para ingresso de estudantes indígenas 48
Gráfico 7 – Critérios e condições para ingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais 50
Gráfico 8 – Formato das vagas destinadas a estudantes indígenas nas universidades estaduais 53
Gráfico 9 – Formas de ingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais 55
Gráfico 10 – Ações afirmativas voltadas a estudantes indígenas nas universidades estaduais brasileiras 59
Gráfico 11 – Distribuição das universidades estaduais brasileiras por região 61
Gráfico 12 – Universidades estaduais com mecanismos de transferência específica para estudantes indígenas 64
Gráfico 13 – Evolução do ingresso de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina (2002–2025) 76
Gráfico 14 – Situação acadêmica dos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina (2002–2025) 80
Gráfico 15 – Evolução da evasão total de estudantes indígenas na UEL (2002–2025) 82
Gráfico 16 – Evasão efetiva de estudantes indígenas na UEL antes e depois da institucionalização do Ciclo Intercultural 84
Gráfico 17 – Permanência dos estudantes indígenas da UEL por série do curso 86

Gráfico 18 – Uso de mecanismos de mobilidade acadêmica por estudantes indígenas ingressantes na UEL (2002–2025).....90

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO 14

2 CAPÍTULO I – POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO PARANÁ: OPRESSÕES E RESISTÊNCIA HISTÓRICAS RELAÇÃO ESTADO E POVOS INDÍGENAS 17

2.1 Educação Escolar Indígena no Contexto Colonial como Ferramenta de Conquista 20
2.2 A Educação Escolar Indígena, Avanços e Possibilidades com a Constituição Federal de 1988 26
2.3 A Presença Indígena na Educação Superior: do Acesso aos Desafios de Permanecer 32

3. CAPÍTULO II - POLÍTICA DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E TRANSFERÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MECANISMOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS 43

3.1 As Universidades Estaduais e a Expansão das Ações Afirmativas para Estudantes Indígenas 43
3.2 Legislação e Critérios de Ingresso de Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais Brasileiras 47
3.3 Formatos das Vagas Destinadas aos Estudantes Indígenas 52
3.4 Políticas de Permanência para Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais 58
3.5 Mecanismos de Transferência para Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais 63

4. CAPÍTULO III – A EVASÃO E O REINGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARANAENSE: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UEL 66
4.1 Breve Histórico do Acesso à Educação Superior Indígena no Paraná 66
4.2 Breve Histórico das Políticas Afirmativas Destinadas aos Estudantes Indígenas na UEL 71

4.3 Ingresso, Permanência e Evasão dos Estudantes Indígenas na Universidade Estadual de Londrina.....74
4.3.1 Evolução do Ingresso de Estudantes Indígenas na UEL 76
4.3.2 Situação Acadêmica e Permanência dos Estudantes Indígenas.....79
4.3.3 Evasão de Estudantes Indígenas na UEL.....82
4.3.4 Permanência dos Estudantes Indígenas por Série do Curso 85
4.3.5 Mobilidade Acadêmica e Uso de Mecanismos de Transferência.....90

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....97

REFERÊNCIAS......102

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, os povos indígenas foram de forma sistemática excluídos dos espaços formais da educação utilizadas como mecanismo de controle e ocultamento da sua cultura. Esse processo de exclusão se deu, especialmente no ensino superior, em razão das políticas coloniais e das estratégias de assimilação cultural que marcaram a relação do Estado brasileiro com os povos originários contribuindo para projeto colonizador (BANIWA, 2019).

No bojo das transformações que ocorreram a com a Constituição Federal Brasileira de 1988, surgiram novas bases para educação escolar para indígenas, especifica, diferenciada, intercultural e bilíngue. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também consolidou a perspectiva dos indígenas como sujeitos de direito, não mais tutelados pelo Estado e ressaltou a utilização das comunidades indígenas em seus processos de aprendizagens o uso das suas línguas maternas.

No Estado do Paraná, esse processo assume um caráter pioneiro no canário nacional. A Lei Estadual nº 13.134/2001 que criou as vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais do Paraná e a Lei 14.995/2006 que por sua vez teve um papel de ampliar o número de vagas expressam esse avanço na democratização da educação superior se constituindo as primeiras experiências de ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas no Brasil (LUCIANO; AMARAL 2021).

Essa pesquisa objetiva caracterizar e analisar a evasão e as trajetórias de ingressos dos estudantes indígenas nas universidades estaduais paranaenses[1]. Apresenta ainda como objetivos específicos: compreender o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil e os avanços das políticas voltadas ao acesso dos povos indígenas a educação superior, com destaque para experiência do Estado do Paraná[2]; levantar e sistematizar dados sobre ingresso,

[1] Para fins de analise dessa pesquisa não foram consideradas universidades federais do Paraná, uma vez que o recorte institucional adotado compreende apenas exclusivamente as universidades estaduais. Essa delimitação decorre do objeto da investigação voltado à análise das políticas e dos mecanismos institucionais, com particular atenção às universidades estaduais paranaenses.

[2] Consideramos fundamental a análise comparativa dos dados coletados com dados de evasão de estudantes que ingressam por ampla concorrência e evasão de estudantes cotistas, negros

permanência, evasão e reingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná; e analisar as políticas de ingresso e permanência voltadas as estudantes indígenas nessas instituições, com ênfase nas transferências externas.

Do ponto de vista metodológico, as analises, reflexões e investigações dessa pesquisa, foram produzidas em duas importantes etapas: revisão bibliográfica e levantamento documental. A revisão bibliográfica ocorreu durante todo o percurso da pesquisa, sendo consultadas publicações concernentes a questão indígena, política pública de educação superior indígena, políticas de cotas dentre outras ações afirmativas, sendo utilizados artigos, dissertações, teses, periódicos, livros e legislações sobre o assunto como propósito, organizar as referências teóricas e conceituais que pudessem garantir fundamentação a pesquisa.

O levantamento documental foi constituído pela coleta de dados das instituições que compõe o universo da pesquisa, inicialmente as universidades estaduais brasileiras e posteriormente consultando seus portais institucionais, legislações estaduais, resoluções de conselhos universitários, editais de processos seletivos e demais documentos normativos relacionados ao ingresso e permanência dos estudantes indígenas. O levantamento documental contou também com consultas ao Observatório Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior (OBIQUES), cujas as informações contribuíram no mapeamento das ações afirmativas destinadas aos povos indígenas existentes nas universidades estaduais brasileiras.

Para análise das trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina o levantamento foi constituído pela coleta de dados quantitativos nos Relatórios da Pró-Reitoria de Graduação – Direção de Apoio a Ação Pedagógica da UEL e da Divisão de políticas de Graduação – Setor de Ações Afirmativas - UEL, bem como dados sistematizados pelo projeto de pesquisa “As trajetórias dos profissionais indígenas gestores de políticas sociais públicas e os desafios na formação e na atuação destes sujeitos e a relação com suas comunidades de pertencimento” da UEL. Tais dados possibilitaram a sistematização de informações sobre matriculas dos estudantes indígenas, bem

---

e de escolas públicas da UEL e de outras universidades, contudo, considerando o recorte realizado voltado aos estudantes indígenas, nos ateremos apenas aos dados coletados.

como evasão, transferências, conclusão de curso, período de 2002 a 2025. Também foram analisados documentos referentes à legislação estadual da educação superior indígena no Paraná e no Brasil.

Esta pesquisa se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a discussão sobre o processo conflituoso entre o Estado e os povos indígenas e as transformações ocorridas no campo educacional. Neste capítulo aborda-se a educação escolar para índio no contexto colonial, imperial e republicano brasileiro, marcadas por práticas de apagamento cultural e integração forçada à sociedade nacional. Em seguida, o capítulo reflete sobre as mudanças que ocorreram com a Constituição Federal de 1988 inaugurando um novo modelo de educação escolar para os povos indígenas.

Já o Capítulo II, intitulado: Política de ingresso, permanecia e transferência de estudantes indígenas na educação superior no Brasil; mecanismos nas universidades estaduais brasileiras. Investigando as leis estaduais e as ações institucionais que dão as diretrizes para o ingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais brasileiras. Apresenta também um levantamento das legislações estaduais que garantem o acesso dos sujeitos indígenas na educação superior, abordando os critérios para seleção dos candidatos, como os limites dessas políticas na democratização a universidade para esses estudantes.

Por fim, o terceiro Capítulo, intitulado, A evasão e o reingresso de estudantes indígenas na educação superior paranaenses: trajetórias e desafios dos estudantes indígenas na UEL, traz uma abordagem empírica, tomando a Universidade Estadual de Londrina como base para entender os caminhos percorridos pelos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná.

O Capítulo recupera o histórico das políticas de acesso indígena na educação superior e discuti os mecanismos institucionais de permanência na UEL e analisa dados institucionais referentes ao período de 2002 a 2025. A pesquisa evidencia que existe uma compreensão inadequada da evasão, como ela só representasse abandono do sistema, mas a analise aponta que a evasão faz parte da trajetória acadêmica marcadas por reingressos, mobilidade e reconfiguração no percurso formativo.

E por último nas considerações finais, destacamos a imprescindível importância das políticas afirmativas no ingresso, permanência dos estudantes

indígenas no espaço universitário. Com isso, ao investigar as trajetórias de evasão e reingresso dos estudantes indígenas nas universidades estaduais paranaenses, esta pesquisa tem como escopo contribuir para o debate sobre as políticas públicas de inclusão na educação superior e os desafios ainda presentes na construção de uma universidade pública e intercultural.

Contudo, tenho na minha trajetória acadêmica na graduação em Serviço Social, atravessada pelas condições concretas da minha experiência que conciliava trabalho noturno com as atividades acadêmicas realizadas no período matutino e as responsabilidades familiares, um dos fatores determinantes para reconhecer que o ingresso na educação superior não significa, necessariamente, que estejam asseguradas as condições materiais e sociais necessárias à permanência e à conclusão do curso. Minha experiência permitiu compreender que as expressões da questão social não estavam presentes apenas nos conteúdos teóricos discutidos durante a graduação, mas também se manifestava nas condições concretas da minha existência,

Essa percepção despertou inquietações e o interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre as condições históricas e sociais dos povos indígenas e especialmente no contexto da educação superior e foi nesse percurso que desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), abordando a evasão e o reingresso, temática que posteriormente se desdobrou na pesquisa de mestrado. Desse modo, a escolha do objeto desta dissertação também se relaciona à minha trajetória acadêmica e às reflexões construídas ao longo da formação em Serviço Social.

2. CAPITULO I POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO PARANÁ: OPRESSÕES E RESISTÊNCIA HISTÓRICAS – RELAÇÃO ESTADO E POVOS INDÍGENAS

A história da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, a experiência da escola junto aos povos indígenas, segundo Medeiros (2018), os pesquisadores a situa em dois momentos. O primeiro momento tem início no período colonial, é marcado por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. O segundo momento é a da escola atual, movimento que se

iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas, inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

O primeiro momento na história da educação escola indígena na realidade brasileira tem essa característica, Luciano (2006), ressalta que a escola para povos indígenas em sua gênese, seguiu a lógica de um projeto escolar colonizador, arquitetado em suas bases teóricas e pedagógicas que se caracterizaram pelo seu escopo catequético, integracionista a cultura nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas, era uma educação escolar do colonizador que objetivava fazer aos indígenas viverem como eles.

O advento da Constituição Federal de 1988 instaura um novo momento para os povos indígenas. Passar ser dever do Estado promover e elaborar políticas educacionais específicas, explicitadas no artigo 231, que reconheçam as particularidades étnicas e sociais em que os estudantes indígenas estão inseridos[3]. Até a Constituição Federal de 1988, segundo Luciano (2011), os indígenas viviam sob uma situação jurídica de tutela, eram considerados inaptos, entre os relativamente incapazes. Segundo Luciano (2011, p. 75):

> Em termos conceituais e políticos, foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial, e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira, principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena encontraram amparo na legislação do país.

Em consonância com os avanços e conquistas com Constituição Federal Brasileira de 1988 que resultou como aponta Luciano; Amaral (2021), em um dinamismo na escolarização indígena, começaram a se construir aparatos legais

[3]Amaral (2010), Em sua tese de doutorado As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos salienta também que a educação escolar e a educação superior para os sujeitos indígenas tem na promulgação da Constituição Federal de 1988 um ponto de virada, onde a história da educação escolar indígena no Brasil, bem como a política de ensino superior público voltado para povos indígenas, encontra-se demarcada por antes e após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Este marco institucional separa também o reconhecimento legal e a construção social e política dos sujeitos indígenas na relação entre estes, o Estado e a sociedade nacional.

e políticas públicas a partir do início dos anos 2000, que miravam a educação superior indígena, seu ingresso e permanência. A educação superior, no bojo dessas transformações, seria o próximo passo a ser alcançado pelos estudantes indígenas.

Ao longo da última década, o acesso de indígenas à educação superior é incontestável, entre 2011 a 2021, segundo o último balanço do Censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontou que houve aumento de alunos indígenas matriculados na Educação Superior de 374%, apesar do aumento significativo, os indígenas na educação superior representam apenas 0,5% ao total de alunos universitários.

Cabe destaque, a iniciativa vanguardista paranaense, que sem precedentes jurídicos ou experiências anteriores em todo Brasil que norteassem sua iniciativa, formulou o ingresso de indígenas em curso convencionais mediante a Lei nº 13.134/2001. Contudo, segundo aponta Amaral (2010), o ensino superior indígena, ainda é marcado por desafios diários, choques culturais, necessidade de migração, preconceitos, dificuldades pedagógicas e econômicas.

O ingresso dos estudantes indígenas nas Universidades do Estado do Paraná, segundo Castro Freitas e Herder (2013), foi um processo de institucionalização que ocorreu em meio a muitas tensões entre diferentes segmentos da sociedade nacional, favoráveis ou contrários ao ingresso no ensino superior por meio de políticas ou ações afirmativas, seja por meio de cotas ou vagas suplementares.

Amaral; Baibich (2012), também apontam a trajetórias e vivencias dos estudantes indígenas interior das Universidades é marcada por fragilidades das IES no que se refere à garantia de condições acadêmicas e estruturais e o lugar periférico ocupado da educação superior oferecida aos estudantes indígenas no Paraná e no Brasil.

> Não obstante, a presença dos índios nas universidades públicas oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário. É nele que

> passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações. (AMARAL; BAIBICH, 2012, p. 199).

Portanto, os povos indígenas em sua relação com o Estado brasileiro, foram marcados pelo esse modelo escolar, segundo Luciano (2006), como instrumento de integração linear e gradativa a cultura nacional, com conteúdo impostos como necessários para a desindianização dos sujeitos e a Constituição Federal de 1988, para Amaral (2010), como resultante da resistência dos povos indígenas, evidenciando outro modelo de escolarização que ultrapassa os limites da educação básica e avança teimosamente para o acesso público ao ensino superior, principalmente no início da primeira década do século XXI.

2.1 Educação Escolar Indígena no Contexto Colonial como Ferramenta de Conquista

A história das populações indígenas na formação da sociedade brasileira, é marcada por uma relação, como aponta Oliveira; Freire (2006), pelo acidental, o exótico, como a condição das populações indígenas na formação do Brasil fosse efêmera ou como um entrave ao desenvolvimento. Essa percepção dos colonizadores, segundo Amaral (2010, p. 68) está presente no projeto colonial de catequização, assimilação e tutela dos índios com a finalidade, seja no período colonial de transformá-los em escravos, no período republicano como trabalhadores livres, assim como na apropriação de seus territórios, possibilitando o avanço da expansão comercial, agrícola e industrial capitalista no país.

Segundo Medeiros (2018), as primeiras experiências de escolarização dos povos indígenas ocorreram então pelas mãos dos jesuítas, da Companhia de Jesus chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, enviados de Portugal por D. João III, esses missionários tinham como objetivo converter os nativos à fé cristã que desembarcaram no Brasil em 1549 e aqui permaneceram até sua expulsão em 1759.

Segundo Neto e Maciel (2008, p.182), a atuação jesuítica pode ser compreendida em dois momentos: a primeira corresponde ao período de

adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. Já a segunda fase, que corresponde ao segundo século de sua atuação, foi um período de grande desenvolvimento do sistema educacional implantado no primeiro período, ou seja, foi à fase de consolidação de seu projeto educacional.

As ações dos padres desta forma visavam à civilização dos nativos, por meio do combate aos maus costumes, e principalmente, a sua conversão ao cristianismo, isso por que, segundo Oliveira e Freire (2006), o projeto colonial português em contato com as populações indígenas os categorizou dentro dos seus conceitos valorativos e muitas delas ambíguas, desde pagãos, bárbaros ou com estereótipos românticos.

Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 26), cita a descrição realizada pelo escrivão Pero Vaz de Caminha em uma carta remetida ao Rei D. Manoel colocando os indígenas como pessoas inocentes, simples e que em outras condições eles seriam facilmente cristãos.

> Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos (...) se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvidam que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa (CAMINHA, 1999:54).

Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.29), mencionando o pintor holandês renascentista Albert Eckhout coloca dois tipos de indígenas, os cristianizados e humanizados e os bravos, resistentes e não submissos. Os indígenas submetidos aos valores cristãos eram pacíficos, trabalhadores, tinham família e andavam vestidos, foram domesticados, enquanto os bravos eram antropófagos que andavam nus, carregando despojos esquartejados como alimentação e guerreavam os colonizadores[4].

[4]Segundo Pacheco de Oliveira: Freire (2006), no livro A presença Indígena na Formação do Brasil, essas imagens estavam presentes dentro do imaginário preconceituoso do projeto colonizador e que tais representações dos povos indígenas justificavam as iniciativas de catequização religiosa e assimilação à cultura colonizadora cristã. Daí encontrarmos estereótipos recorrentes de mulheres canibais nos textos dos cronistas muito distante da

Neto e Maciel (2008, p. 187), apontam que a Companhia de Jesus a partir de 1759, com Decreto-lei de 3 de setembro de 1759, teve suas atividades suspensas nos territórios brasileiros, como também, tiveram seus bens materiais e financeiros confiscados para Coroa portuguesa. Tais mudanças trouxeram impactos significativos na vida dos povos indígenas, segundo Medeiros (2008), iniciou-se um projeto de assimilação e fragmentação, um processo de apagamento das identidades étnicas e culturais.

> A novidade desta política era a proposta de assimilação de todos os indígenas, fossem eles índios mansos ou bravos. Ou seja, a tarefa era assimilá-los e misturá-los à massa populacional, exterminando as diferentes culturas e identidades étnicas, em uma nova forma de colonização e de estabelecimento de fronteiras territoriais. Foram criadas diversas leis destinadas a regular as relações com os grupos indígenas, dentre elas, a mais importante foi o Diretório dos Índios, de 1757. (MEDEIROS, 2008, p. 8)

Para Pacheco de Oliveira e Freire (2006), a escola se torna um importante instrumento nesse momento histórico, porque, seria no espaço escolar que a civilização dos indígenas seria realizada, ou seja, seriam despojados de todos os resquícios da sua cultura, em um processo de formação de aptidões civis, domestica e força de trabalho habilitada e funcional a sociedade que se fundamentava no modelo civilizatório do conquistador.

> A cristianização dos índios era responsabilidade do prelado da Diocese, apoiado pelos diretores das povoações. Estes eram responsáveis pela “civilização” dos índios. O Diretório estabelecia a necessidade da introdução e do uso da língua portuguesa pelos povos colonizados e prescrevia também a utilização da língua geral. Toda a instrução e a comunicação entre os indígenas deveriam fazer-se exclusivamente mediante o uso da língua portuguesa. A “civilização” dos índios seria realizada em escolas públicas, onde lhes seriam ensinados ofícios domésticos e para a subsistência. “Índios civilizados” não mais deveriam ser chamados de “negros” (“negros da terra”), mas sim ganhar sobrenomes como em Portugal. As famílias indígenas viveriam separadas, em casas próprias, os índios vestidos e sem o vício do alcoolismo. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 71- 72).

---

realidade. Salienta Pacheco de Oliveira; Freire (2006), que o canibalismo é associado às práticas demoníacas, tudo indicando a necessidade de uma intervenção salvadora, disciplinadora e exterior. Foi com base nessas representações, associadas a argumentações de distintas ordens, que se construiu a crença do caráter filantrópico e humanitário da intervenção colonizadora.

Fernandes (2019, p. 41), em seu artigo normalizando os povos indígenas: um olhar sobre o Diretório dos Índios (1757), aponta que esse documento representa um olhar sobre os povos indígenas que vai da sua inserção compulsória dos povos indígenas ao sistema colonial, do modelo de sexualidade e de família da época, das relações de trabalho e do modelo de relações interétnicas e do racismo.

Assim, para Fernandes (2019), não se buscava tão somente as formas exteriores da estruturação da administração colonial, mas a supressão da cultura, ancestralidade, territorialidade, organização familiar, religião e sexualidade dos povos indígenas. O projeto conquistador português era fazer o indígena antropofágico, bárbaro e pagão um bom cristão e vassalo da Coroa portuguesa. Para tanto, como aponta Fernandes (2019), lançaria mão da educação nas vilas e aldeias como instrumento de dominação.

> Além disso, trazendo a questão para o âmbito da educação, resta claro como esta pode operar como instrumento de colonização, chancelando divisões de trabalho, disputas internas, narrativas religiosas estranhas aos povos indígenas, mudanças na arquitetura (real ou representada) cotidiana ou, por outro lado, servindo como instrumento de manutenção da identidade indígena e como fortalecimento de discursos e práticas anticolonizadoras. É, usando uma frase marxista já incorporada ao senso-comum douto, uma questão de saber se a história se repetirá como farsa, ou se seguirá como tragédia. (FERNANDES, 2019, p. 57)

Após a Independência do Brasil, segundo Pacheco de Oliveira; Freire (2006), o Regente Imperial Araújo Lima, em 1840, convidou os missionários capuchinhos a se instalarem no Brasil, caracterizando uma retomada da ordem religiosa na colônia brasileira. Desta forma, orientada por uma legislação imperial volta o projeto de assimilação e catequização dos povos indígenas.

Com surgimento da República, é criado em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios (SPILTN), mais tarde denominada de Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Segundo Oliveira e Freire (2006), a SPI foi criada pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios, dos nômades aos aldeados[5].

[5] Pacheco de Oliveira e Freira (2006), ainda salienta que as escolas instituídas pelo Serviço de Proteção ao Índio eram dotadas de métodos e técnicas de processos educacionais que

Medeiros (2018, p.7), afirma que o discurso oficial do SPI destacava a proteção e a tutela dos nativos pelo Estado em oposição à violência da conquista dos povos indígenas. Nesse sentido, o SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, agora chamados de postos indígenas.

Segundo Amaral (2010, p. 76), em 1967 a Serviço de Proteção ao Índio foi extinta partir de muitas denúncias de corrupção de recursos financeiros, genocídios de povos indígenas por falta de assistência e pela sua ineficiência administrativa e em seu lugar foi criada pela Lei n.° 5.371 em 5 de dezembro desse mesmo ano a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com os mesmos princípios de ação vigentes, mas, a realidade era da ditadura militar no Brasil.

Segundo Amaral (2010), em 19 de dezembro de 1973 é criado o Estatuto do Índio mediante a Lei nº. 6.001. O Estatuto do Índio que passou a regular a situação jurídica e política dos índios e das comunidades indígenas como terras, bens, rendas, educação, cultura, saúde e penalidades que atingem os índios, mas, contudo, o Estatuto mantinha o imperativo ideológico, civilizatória e integracionista do arcabouço jurídico tutelar do SPI. (ALMEIDA; PAIVA 2025, p. 3).

O Estatuto do Índio no Título V sobre Educação, Cultura e Saúde em seu artigo 7 parágrafos 1, 2 e 8 e artigos 50 e 52 assim discorrem:

> Art. 7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeito ao regime tutelar estabelecido nesta Lei; § 1º Ao regime tutelar estabelecido nesta Lei aplicam-se no que couber, os princípios e normas da tutela de direito comum, independendo, todavia, o exercício da tutela da especialização de bens imóveis em hipoteca legal, bem como da prestação de caução real ou fidejussória; § 2º Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas; Art. 8º São nulos os atos praticados entre o índio não integrado e qualquer pessoa

---

estabeleceram mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas. Essa política de “nacionalização” do indígena esteve presente em quase todos os postos indígenas, onde a professora dos índios era quase sempre a esposa do encarregado do posto, frequentemente uma pessoa sem qualquer qualificação para esta prática. Os postos preparavam as crianças indígenas para a integração no mercado regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. Do início ao fim do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições.

> estranha à comunidade indígena quando não tenha havido assistência do órgão tutelar competente; Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais; Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Sendo assim, segundo Almeida e Paiva (2025), o modelo de ensino público destinado aos povos indígenas, nos períodos anteriores ao sistema educativo implantado pelos missionários jesuítas manteve-se orientado pela lógica do fortalecimento do Estado-nação e a formação intelectual das elites dominantes, enquanto perpetuava o projeto de “civilização” indígena, marcado pelo esvaziamento cultural e pela utilização desses povos como força de trabalho para o suposto progresso da sociedade.

Dessa forma, a longa história da colonização portuguesa no Brasil, que aqui é colocada de forma sucinta, a partir da Constituição Federal de 1988 a história indígena tem um novo e auspicioso momento de protagonismo e reconhecimento, segundo Luciano (2006), fruto de uma resistência contra um Estado colonizador travado com o usa das armas, mas que mudou para arena política.

A Constituição Federal de 1988 abre o caminho, segundo Luciano (2006), para superação do regime tutelar oficial e do preconceito estereotipado da incapacidade civil e intelectual dos indígenas e a defesa de um projeto de educação escolar indígena dialógica, com programas educacionais interculturais e que incorporem a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas e culturais e da valorização de suas culturas. Sendo assim, a escola, como espaço de luta, contradições e construção de alianças, pode ser um lugar de avanços e possibilidades rumo o acesso à educação superior e suas implicações.

2.2 A Educação Escolar Indígena, Avanços e Possibilidades com a Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal Brasileira de 1988 foi a mola motriz que deu uma guinada na conquista de direitos e na condução das políticas educacionais em

relação à questão indígena, essas mudanças trouxeram provocações e um repensar da realidade dos povos originários, possibilitando o fortalecimento e o avanços dos movimentos sociais indígenas.

No texto Constitucional Federal de 1988, os coletivos indígenas são conhecidos como sujeitos autônomos e de direito, no artigo 231 ela versa:

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarca-las, proteger e respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, on-line).

As políticas de educação criadas pelo Estado, no plano de educação escolar indígena, tinha que ser específica, ou seja, intercultural, bilíngue e comunitária se mostrando bem diferente da Lei 6.001 de 1973 ou o Estatuto de Índio como é reconhecido, que para Paiva (2025), os indígenas como relativamente incapazes e deveriam ser tutelados por um órgão estatal, de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até que eles estivessem integrados à comunhão nacional, ou seja, à sociedade brasileira.

Ainda podemos mencionar na esteira dos avanços dos povos indígenas, as legislações que subsidiam a educação escolar indígena no Brasil, a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)[6]. A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada oito anos após a Carta Magna de 1988 consubstancia os marcos legais do ordenamento jurídico que vai se formando subjacentes as reivindicações dos povos indígenas.

A LDBEN em seu art. 32 expressa que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, on-line). A LDBEN vai mais além, em seu art. 78 e incisos I e II.

[6] Segundo Pacheco de Oliveira, Freire (2006), aponta que um dos ganhos da LDBEN para educação escolar indígena é que os professores passaram ter uma formação em magistério superior para exercerem o cargo, com isso, a União, os estados e municípios passaram a investir também na formação dos professores indígenas em magistério secundário e superior. Já no âmbito das organizações dos povos indígenas a educação escolar indígena proposta pela LDBEN significa a possibilidade de uma educação escolar diferenciada e a oportunidade de retomada das suas vidas e a conquistarem maior espaço social e político.

Nesse artigo, a educação é abordada como totalidade, em suas várias dimensões, características, discernindo a educação indígena em sua formação ética, cultural, étnica, comunitária e como responsabilidade do Estado e demais entes estatais. Uma educação que preza pela dignidade da pessoa humana quando evidencia:

> Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, on-line).

Vale apena citar o art. 79:

> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1.º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2.º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, on-line).

Somente em 2011, com a sanção da lei n. 12.416, pela presidenta Dilma Rousseff, o artigo n. 79 é ampliado em seu terceiro inciso, referente:

> No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011, on-line).

Esses artigos fecham na LDBEN aquilo que deve ser, pelo menos nos termos da lei, um perfil do quadro panorâmico e evolutivo do ingresso futuro dos estudantes indígenas na educação superior, contudo, existe um vácuo no que diz respeito a balizas norteadoras do acesso e permanência dos sujeitos alvos desses artigos, a educação superior pública.

A LDBEN não pauta, diante séculos de políticas educacionais verticalizadas, políticas e ações especificas de ingresso aos espaços acadêmicos. Diante disso, Amaral (2010, p. 90) pontua da seguinte forma:

> Outrossim, ao definir um inédito espaço institucional para educação escolar indígena nas políticas de educação básica brasileira, a LDBEN omitiu qualquer referência ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior público, bem como à oferta específica e diferenciada deste nível de ensino aos povos indígenas. Constata-se que esta demanda também se apresentou ausente no universo das reivindicações das organizações indígenas neste contexto, que destacava apenas e fortemente a necessidade de formação e habilitação dos professores indígenas.

Para Medeiros (2018), a LDBEN é um documento inovador, mas deixa a desejar, por não contemplar a educação escolar indígena em seu nível superior, ou não entender que é preciso estabelecer mecanismos que possibilite o ingresso e permanência dos estudantes indígena a educação universitária.

Esses avanços nas legislações vão ser atravessados por reivindicações que buscam formação de professores indígenas e pelo debate em torno, além da LDBEN, como documento que traz a luz a educação escolar das populações indígenas (ALMEIDA; PAIVA, 2025). Esses documentos são marcos importantes e históricos.

Contudo, podemos ainda mencionar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo MEC/SEF; o segundo refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e o terceiro, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas, publicado mediante a Resolução n°. 03/99, pelo Conselho Nacional de Educação, em 10 de novembro de 1999.

Segundo Amaral (2010), esses documentos em ordenar juridicamente a organização das escolas voltadas para formação dos professores indígenas, confluiu determinadas condições concretas que desembocou com a aprovação da Lei Nº 13.005 / 2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em seu diagnóstico, reconhece o histórico de exclusão promovida pelas políticas educacionais.

Por conseguinte, o Plano nacional de Educação reservou um capítulo específico para a educação escolar indígena, vinculada à educação superior. Nos objetivos e metas ela propõe:

> 12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas. 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. 20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio (BRASIL, 2014, on-line).

No Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, segundo Amaral (2010, p. 99) houve uma guinada nas discussões em torno das políticas de ensino médio e educação superior para as comunidades indígenas. Passaram a acontecer uma série de eventos que solidificaram as bases da inclusão do tema do ingresso e permanência dos estudantes na educação superior.

A Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) trava debates com o Ministério da Educação e resulta na deliberação da realização do I Seminário de Políticas de Ensino Médio e Povos Indígenas e na definição do Programa Diversidade na Universidade que era uma iniciativa do Governo Federal em parceria com o MEC que se comprometia em financiar cursinhos pré-vestibulares voltados para afrodescendentes e indígenas no território nacional.

Contudo, Amaral (2010) aponta que ainda no ano de 2003, observam-se dificuldades internas no Ministério da Educação na condução de uma proposta articulada de ensino médio e de ensino superior aos povos indígenas. O Estado não disponha de informações organizadas e coordenadas até aquele dado momento, isso era reflexo do descaso quanto a educação a esse público.

Luciano e Amaral (2021) destacam, nesse contexto de ações e iniciativas pontuais e desarticuladas, a criação em 2005 do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND), iniciativa do Ministério da Educação, com o objetivo de promover a formação de professores indígenas mediante cursos de Licenciatura Intercultural.

As ações e iniciativas que despontava rumo ao ingresso e permanecia dos estudantes indígenas nos espaços acadêmicos, segundo Luciano e Amaral (2021), era que cada Instituição Federal de Educação Superior (IFES), no

exercício de sua autonomia, definia políticas de reservas de vagas e outras formas de ação afirmativa para grupos sociais ou étnico-raciais marginalizados, mas sem um eixo que possibilitasse o diálogo e a troca de experiência e informações.

Contudo a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a Lei da Cotas[7], foi fato marcante na promoção do ingresso especifico de indígenas na educação superior e como baliza norteadora das ações de reservas de vagas para estudantes indígenas. A Lei de Cotas foi alterada pela Lei 14.723/2023 que tem como uma das atualizações a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiário das cotas. Um marco legal de fundamental importância para os as IFES articular suas ações afirmativas de ingresso em seus espaços e aos seus cursos mais concorridos, estudantes de pretos, pardo, quilombolas e indígenas.

Outro avanço mais recente que compões os marcos legais e que está dentro do contexto do acesso dos estudantes indígenas a educação superior, é Portaria 1.062/2013, do Mistério da Educação (MEC), que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE)[8], que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

Mas, a Portaria 1.062/2023 dá lugar a Portaria Nº 539, de 24 de julho de 2025, que cria a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios

---

[7] Lazaro e Montechiare no livro Universidade para os Indígenas a experiência do Paraná (2016), aponta que a lei de cotas foi uma conquista para o acesso ao ensino superior dos estudantes indígenas, abriu um caminho para igualdade, mas apesar do avanço mediante o reconhecimento de direito e pela equidade, a lei produziu consequências indesejadas, muitas das Instituições Federais que já haviam adotado políticas afirmativas para os povos indígenas tiveram que retroceder e se adaptarem a normal Federal que mediante a lei de cotas universalizou a adoção de reserva vagas, padronizando sufocando iniciativas mais corajosas de promover a inclusão de estudantes indígenas com a adoção de procedimentos próprios.

[8] Os documentos mais recentes, entre outros, cujo o teor trata da educação escolar indígena e a importância da sua leitura se dá na perspectiva de compreender os avanços legislativos que esboçam direitos outrora negados aos povos indígenas. São eles: Resolução N° 5, 20 de abril de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-5-de-20-de-abril-de-2021/view. Acesso em: 21 de agosto de 2025 / Portaria n.º 995, de 23 de maio de 2023. Disponível em: https://educationet.com.br/portaria-no-995-de-23-de-maio-de-2023/. Acesso em: 21 de agosto de 2025 / Portaria MEC 350 / 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-350-2024-04-15.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2025. / Portaria n° 28, 12 de abril de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/capema. Acesso em: 25 de agosto de 2025.

Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), que objetiva organizar a Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Esse documento tem como um dos seus princípios e diretrizes o reconhecimento e respeito à diversidade étnico-cultural, às especificidades culturais, às formas de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas observando a sua territorialidade e respeitada suas necessidades e especificidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas.

> I - reconhecimento e respeito à diversidade étnico-cultural, às especificidades culturais, às formas de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas; II - participação das comunidades indígenas na gestão e monitoramento da Educação Escolar Indígena, conforme art. 27, incisos I e II, da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, sobre Povos Indígenas e Tribais; e III - direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, PNEEI-TEE,2025 p. 15)

O PNEEI-TEE tem ações estratégicas que não se limita ao ensino básico, mas amplia sua ação para a garantia do acesso e da permanência dos povos indígenas no ensino superior, prevendo uma instituição de ensino superior concebida a partir de epistemologias indígenas, representando mudanças de caráter estrutural que rompe com a lógica assimilacionista.

> Criação de Universidade Federal Indígena. O Programa Bolsa Permanência para Indígenas destina bolsas para 100% dos estudantes indígenas, com fluxo contínuo de atendimento de bolsas. O Programa Abdias Nascimento é um edital da CAPES para oferta de bolsas de mestrado e doutorado-sanduíche para indígenas. O Programa de Iniciação à Docência - Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação que visa proporcionar aos discentes indígenas, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. A Rede Nacional de Cursinhos Populares (CPOP) é uma iniciativa voltada ao fortalecimento de cursinhos comunitários que preparam estudantes de baixa renda para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros vestibulares. (Brasil, PNEEI-TEE,2025 p. 25)

Desta forma, o direito à terra, do direito às práticas culturais, do direito de ser indígena culmina, pois, no direito a uma educação diferenciada. Assim, é necessário pensar no papel que as escolas desses territórios adotam enquanto mecanismo de garantia ao direito a uma educação de qualidade e respeitosa para promoção da diversidade social e cultural (Almeida; Paiva, 2025, p. 11).

A trajetória de avanços e contradições nos marcos legais, desde a Constituição Federal de 1988 até as políticas mais recentes como a PNEEI-TEE, criou as condições de possibilidades para uma nova etapa na história da educação indígena no Brasil: a ampliação do acesso a educação superior. No entanto, presença dos estudantes indígenas nas universidades não significa o fim dos desafios, pelo contrário, inaugura um no campo de tensões e disputas, desta vez, os desafios são de inclusão e de permanência plena e efetiva, como se verá no tópico a seguir.

2.3 A Presença Indígena na Educação Superior: Do Acesso ao Desafio de Permanecer

O breve histórico apresentado no tópico anterior evidencia que a presença indígena na universidade resulta, sobretudo, da mobilização política dos movimentos sociais e da consolidação de marcos legais que buscam reparar, ao menos parcialmente, a exclusão histórica. Além disso, como aponta Favacho; Teti; Santos (2025), a crescente entrada dos povos tradicionais na universidade inaugura novas reflexões sobre como as IES brasileiras devem abordar a inclusão.

Os dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), revelam que a participação de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro apresentou um aumento de 374% entre 2011 e 2021, crescimento significativamente superior à expansão populacional indígena no mesmo período, que foi de 66%. Segundo o Instituto SEMESP, a rede privada responsável por 63,7% desses estudantes e a modalidade presencial por 70,8%[9].

Medaets; Arruti e Santos (2025) destacam o aumento da presença indígena no ensino superior, inclusive em comparação a outros grupos raciais na última década. Muito embora tenha crescido de forma expressiva o número

[9] Segundo o SEMESP, as áreas do conhecimento com maior número de alunos que se declaram indígenas são “Educação” e “Saúde e Bem-Estar”, que representam 52,7% do total de matrículas. Entre os cursos presenciais, os mais procurados estão Direito (10,6%), Enfermagem (6,7%) e Pedagogia (5,7%). Já entre os cursos EAD, Pedagogia (21,3%) e Administração (7,0%) são os que possuem mais alunos.

de estudantes indígenas na educação superior, segundo a SEMESP, ainda é de 3,3% dos 1,4 milhão que autodeclaram indígenas e no país, são apenas 0,5% do total de alunos do ensino superior. Quanto a população brasileira em geral, em torno de 214 milhões, o percentual de universitário indígenas chegava apenas a 4,1% em 2021.

Ainda segundo o SEMESP, entre os anos de 2011 a 2021, houve um aumento expressivo de 444% estudantes que se autodeclararam indígenas e o número de alunos, o que corresponde a pouco mais de 14 mil em 2021 e que concluíram os cursos cresceu 582% o que corresponde um pouco mais a 8,7 mil em 2021, que gira em torno de 0,7 dos egressos do ensino superior.

Baniwa (2019) aponta que as mudanças no campo da política e do direito pode ser uma das explicações da inclusão significativa da presença indígena na educação superior, acesso as políticas sociais como bolsa, cotas, reservas de vagas que resultaram maior alunos indígenas na educação escolar e consequentemente a educação superior. Para o autor, devemos reconhecer as importantes conquistas nessa direção como diretrizes norteadoras das chamadas política de inclusão e de ações afirmativas e que o prenúncio dessas políticas (afirmativas e inclusivas) veio a partir da Constituição Federal de 1988

Baniwa (2019) ainda aponta que, as décadas seguintes à promulgação da Carta Magna foram marcadas por uma euforia coletiva, especialmente entre as novas gerações de lideranças que participaram ativamente do processo constituinte, por que viam na Constituição Federal de 1988 uma virada histórica, afastando o fantasma do desaparecimento e rompendo com o paradigma indigenista colonial e tutelar do século XX.

> A era pós-Constituição está marcada para os povos originários por um sentimento existencial mais otimista, mesmo considerando o atual cenário de ameaças e retrocessos. Podemos afirmar que as décadas que se sucederam à homologação da atual Constituição Federal foram recheadas de certa euforia subjetiva e coletiva, principalmente das novas gerações de lideranças que participaram das lutas incansáveis no processo constituinte. Com justiça, essa geração de lideranças indígenas se sente muito orgulhosa e heroicamente responsável pelas conquistas constitucionais e pela virada histórica do fantasma do desaparecimento, quebrando o principal paradigma indigenista, colonial e intelectual, do indigenismo do século XX. (BANIWA, 2019, p. 36)

Paiva e Almeida (2025) concordam que a Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas, rompendo com a tradição em torno da má relação jurisprudente entre Estado e sociedades indígenas ao abandonar o viés autocrático que buscava incorporá-los à comunhão nacional e, não apenas inova na garantia à cidadania, mas também reconhece uma educação diferenciada, expresso no artigo 210.

> Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2.º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, CF, 1988).

Para os autores, no panorama da Constituição de 1988, impulsionou a criação de normas subsequentes, que regulamentaram o direito à educação escolar, considerando as particularidades de cada povo indígena, como a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI/94), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD/96) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/98) entre outros marcos legais.

Outrossim, não só era pavimentado o acesso a direitos, que Paiva; Almeida (2025), chama de conquistas que, tardiamente, chegaram às comunidades tradicionais, como educação escolar, mas, em alguns desses documentos, como o mais recente, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE/24), estão incluídos acesso ao Ensino Superior, a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior.

Medaets; Santos e Arruti (2022), examinam o fenômeno do crescimento dos estudantes indígenas no ensino superior, de forma convergente com as abordagens de (BANIWA,2019; PAIVA; ALMEIDA, 2025), mas sob a ótica do acesso à educação escolar e das políticas afirmativas. Ainda que, segundo aponta Medaets; Arruti e Santos (2025), esses dois fatores podem explicar o significativo aumento de matriculas de estudantes indígenas na educação superior.

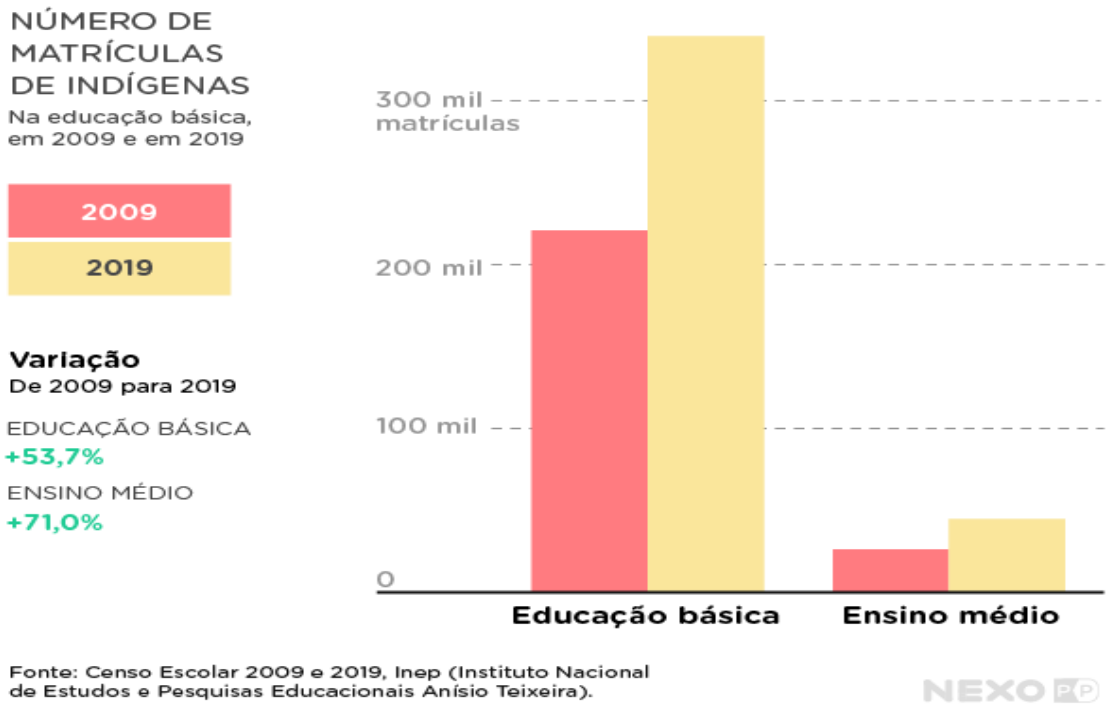
Para Luciano e Amaral (2021), também atribuem o crescimento da presença de estudantes indígenas na educação superior ao processo de escolarização dos povos indígenas e a implementação de programas de universalização da educação da educação básica. Reafirma esse argumento também Bergamaschi; Doebber e Brito (2018), apontando para um aumento importante de escolas e alunos em terras indígenas, evidenciando um processo de escolarização dos povos indígenas.

O primeiro fator apontado por Medaets; Arruti e Santos (2025), como possível causa, estar na expansão e aumento de alunos matriculados na educação básica e no ensino médio. O Censo Escola entre 2009 a 2019 indica um crescimento[10] robusto em todos níveis da educação escolar, em 2009 o número de matriculados era de aproximadamente de 220 mil, em 2019 esse número saltou para 330 mil estudantes matriculados.

Nesse sentido, a expansão das matrículas na educação básica constitui um elemento importante para entender o aumento da presença de estudantes indígenas na educação superior nas últimas décadas, o gráfico 1 permite perceber a evolução das matrículas na educação básica 2009 a 2019.

GRÁFICO - 1

[10] A apesar dos avanços, a educação escolar indígena no Brasil, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE/2025), enfrenta desafios na conclusão do ensino fundamental e frequência no ensino médio. Apenas 65,6% dos jovens indígenas de 16 anos completaram o fundamental, e 58,4% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentam ou concluíram o médio (IBGE, 2023). Das 3.454 escolas indígenas, que atendem 267.966 estudantes, a maioria (66,41% ou 177.972) está no ensino fundamental. Somente 11,43% (30.642) cursam o ensino médio. A oferta de ensino médio é limitada, com apenas 528 (15,28%) escolas indígenas oferecendo essa etapa. Além disso, apenas 41,24% (73.396) das matrículas no fundamental correspondem aos anos finais (Brasil. Inep, 2022a). Esses dados evidenciam a necessidade de políticas eficazes para a progressão educacional indígena.



Fonte: Inep (2010-2019) apud Medaets, Arruti e Santos (2025)

Ao observarmos o Censo Escolar, percebemos um crescimento de 53,7% das matriculas na educação básica e como um todo entre 2009 a 2019 é de 71% somente no ensino médio. Esses dados indicam que houve um avanço expressivo, não nas matrículas, mas na permanência de crianças e jovens nas escolas e posteriormente maior número de candidatos para a educação superior.

O Censo demográfico de 2022, nos aponta para uma tendência de crescimento da educação escolar indígenas. Ele nos mostra dados importantes, como por exemplo, a taxa de analfabetismo entre indígenas em 2010 era de 23,4%, caiu para 15,0% em 2022 e a queda foi ainda mais significativa dentro das Terras Indígenas (Tis), onde as taxas do analfabetismo retrocedeu de 32,3% para 20,8%, percentual superior tanto à nédia nacional quanto à média geral da população indígena.

Bergamaschi; Doebber e Brito (2018), assim como Medaets; Longo e Arruti (2022), ver no aumento dos estudantes indígenas ao acesso à educação escolar, um caminho para entendermos o aumento da presença indígena no ensino superior. Para os autores, a instituição escolar, apesar do seu projeto ocidental, vem sendo apropriada pelo protagonismo indígena e esse cenário, fomenta a exigência política de abertura das portas do ensino superior para esse

segmento da sociedade brasileira, historicamente sub-representado nos espaços acadêmicos.

Baniwa (2019) confirma essa reconfiguração da escola, que historicamente criada com fins de negação e assimilação da cultura dos povos indígenas ao Estado, vem assumindo o papel de estabelecer pontes entre saberes, de soma de conhecimentos. Contudo, Almeida e Paiva (20250), realçam os avanços legais e do acesso dos povos indígenas à educação escolar e as políticas sociais, mas não deixam de apontar que existem muitas barreiras para efetivação de fato de uma escola indígena diferenciada.

Para Almeida e Paiva (2025), a grande barreira para objetivação do ensino nas escolas indígenas e que de certa forma compromete a qualidade, os baixos financiamentos previstos nas regulamentações, que além de afetar a qualidade do ensino, também atinge a manutenção das estruturas físicas das escolas. Ainda para Almeida e Paiva (2025), o Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), das 3.541 escolas em território indígena, 63% não têm água potável, 49% não possuem esgoto e 30% carecem de energia elétrica. Apenas 10% têm internet e 8% contam com laboratórios. Além disso, 48% não dispõem de material didático adequado para línguas indígenas ou ensino bilíngue, apesar de 74% ministrarem aulas nessas línguas.

Assim, essas informações nos apontam um crescimento da presença indígena na educação superior e que não pode ser dissociado da ampliação da escolarização indígena na educação básica, ambos os processos expressam a luta histórica dos povos indígenas pelo direito à educação. Como afirma Maciel; Paiva (2025), a educação escolar indígena, não foi dada, foi conquistada pelos os sujeitos indígenas por meio de debates, tensões e contradições de um sistema educacional que, ainda os enfrenta com barreiras de permanência, racismo institucional e desigualdade de condições de acesso.

O outro fator importante tanto quanto o primeiro, que pode explicar o aumento de estudantes indígenas no ensino superior apontado por Medaets; Arruti e Santos (2025), passa pela adoção de políticas de ação afirmativas, como programas de cotas étnico-raciais e vestibulares diferenciados nas universidades públicas e privadas brasileiras.

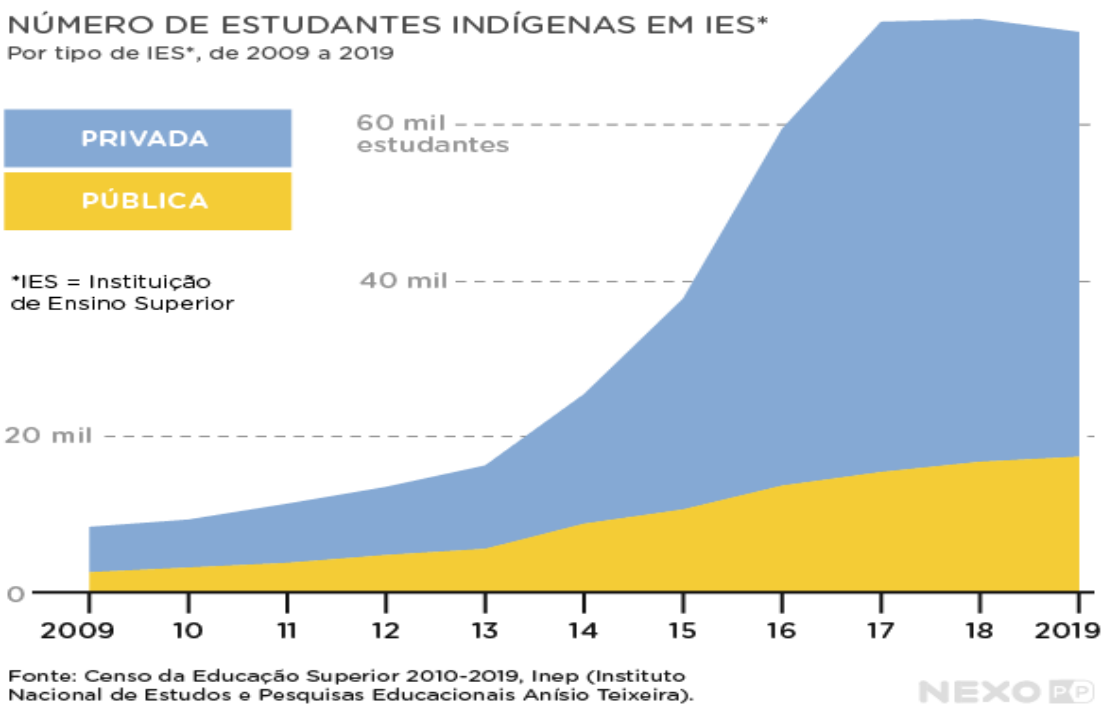
As análises dos dados da educação superior indígena entre 2010 a 2019 apontam que as políticas de cotas e os vestibulares específicos foram cruciais, resultando em um aumento de quase sete vezes no número de estudantes indígenas em universidades públicas nesse período (MEDAETS; ARRUTI; SANTOS, 2025). Paradoxalmente, os mesmos dados revelam que a principal via de acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior, não está sendo pela lógica da reparação histórica, mas a da inclusão via universidades privadas com todas as implicações na formação e nos desafios na permanência.

Desse modo, a ampliação da presença dos estudantes indígenas na educação superior pode ser compreendida com uma conjunção de processos históricos que se articularam, como o avança da escolarização da educação básica e do ensino médio e do outro lado à mobilização dos povos indígenas e a implementação de políticas de ação afirmativas que possibilitaram à inclusão e o acesso dos sujeitos à educação superior. Entretanto, as desigualdades que atravessam à educação escolar indígena somada as condições sociais, econômicas, étnicas e estruturais das instituições ainda são desafios enfrentados e que resultam em dificuldades, retenção e evasão.

Nesse sentido, o crescimento da presença dos estudantes indígenas nas universidades nos leva ao debate não apenas do acesso, mas também ao das condições de permanência, as trajetórias acadêmicas e as possibilidades de conclusão do curso, uma vez que a democratização da educação superior deve ir além de abrir as portas das universidades ou se fundamentar em políticas voltadas ao mercado sem nenhuma uma preocupação com as particularidades que esses estudantes levam consigo.

Muito embora o crescimento das matrículas nas instituições públicas expresse os efeitos das ações afirmativas e dos processos específicos de ingresso, a maior concentração de estudantes de estudantes indígenas no setor privado, revelando outra dimensão desse processo de expansão. O gráfico a seguir nos permitiu visualizar essa trajetória, demonstrando a evolução do número de estudantes indígenas nas instituições de educação superior públicas e privadas entre 2009 a 2019 apontando uma configuração distinta no processo dos estudantes indígena nos espaços das universidades pela lógica do mercado.

GRÁFICO – 2



Fonte: Inep (2010-2019) apud Medaets, Arruti e Santos (2025)

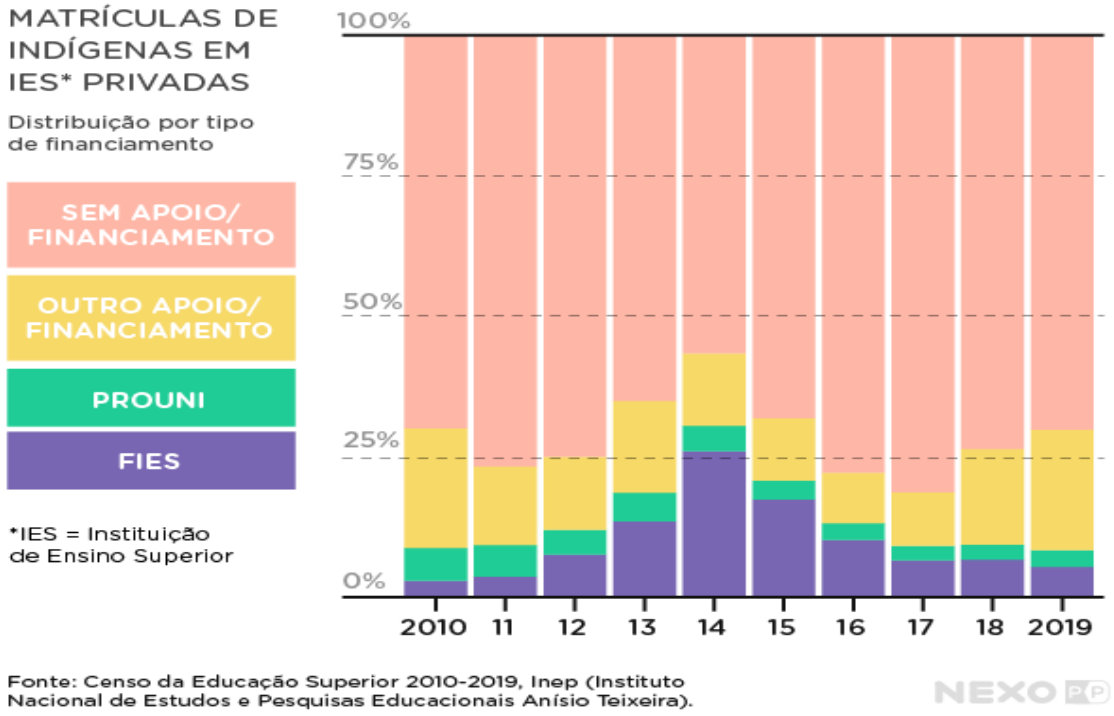
Como podemos ver no gráfico, os dados apresentados mostram um aumento da presença indígena na educação ao longo do período analisado, sobretudo, ocorrendo de forma mais acentuada no setor privado a partir da segunda metade da década de 2010 quando o crescimento foi significativo. Nesse sentido, segundo Reis e Pires (2023), processo de expansão da educação superior no Brasil nos anos de 1995 a 2020 esteve relacionado as políticas voltadas privatização da oferta, desta forma, a prevalência das matriculas dos estudantes indígenas no setor privado não é um fenômeno isolado, mas está dentro desse contexto assumida pelo dinamismo da política da educação superior no país.

Chaves; Santos e Kanto (2020), demonstram que as políticas estatais voltadas para inclusão a educação superior funcionam como ferramentas de financeirização da educação e estimulo ao setor privado, desempenhando um papel importante. Aprofundando a análise sobre o ingresso no setor privado, dados detalhados por Medaets; Arruti e Santos (2025), mostram que a inclusão via mercado, não é homogênea, mas sim composta por diferentes mecanismos com implicações distintas para os estudantes indígenas.

A principal porta de entrada tem sido bolsas do ProUni, outra parcela recorre ao financiamento pelo FIES e uma pequena parcela de estudantes

pagam as mensalidades com recursos próprios em clara parceria entre público e privado. Os dados do gráfico 3 evidenciam, contudo, que o acesso dos estudantes indígenas às instituições privadas não se sustenta exclusivamente por meio de políticas públicas de financiamento e concessão de bolsas. Ao longo de todo período analisado, a maior parcela das matrículas permanece na categoria sem apoio financeiro, embora se observe a participação do Prouni, do FIES e de outras modalidades de apoio em proporções distintas entre 2010 a 2019.

GRÁFICO - 3



Fonte: Inep (2010-2019) apud Medaets, Arruti e Santos (2025)

Nessa distribuição, conforme salienta Medaets; Arruti e Santos (2025), em todos os casos, a grande maioria dos estudantes indígenas que estão no setor privado, independente do financiamento, ou por recursos próprios de pagamento das mensalidades, pouco se beneficia dos mecanismos das ações afirmativas, potencializando o risco de isolamento, conflitos e, consequentemente, aumentando as chances de evasão.

Contudo, essa realidade do setor privado, não invalida os impactos e transformações que as ações afirmativas nas universidades públicas têm em relação à inclusão dos estudantes indígenas. É fundamental, portanto, resgatar

a origem desse programa para compreender o modelo de inclusão adotado pelas universidades estaduais brasileiras.

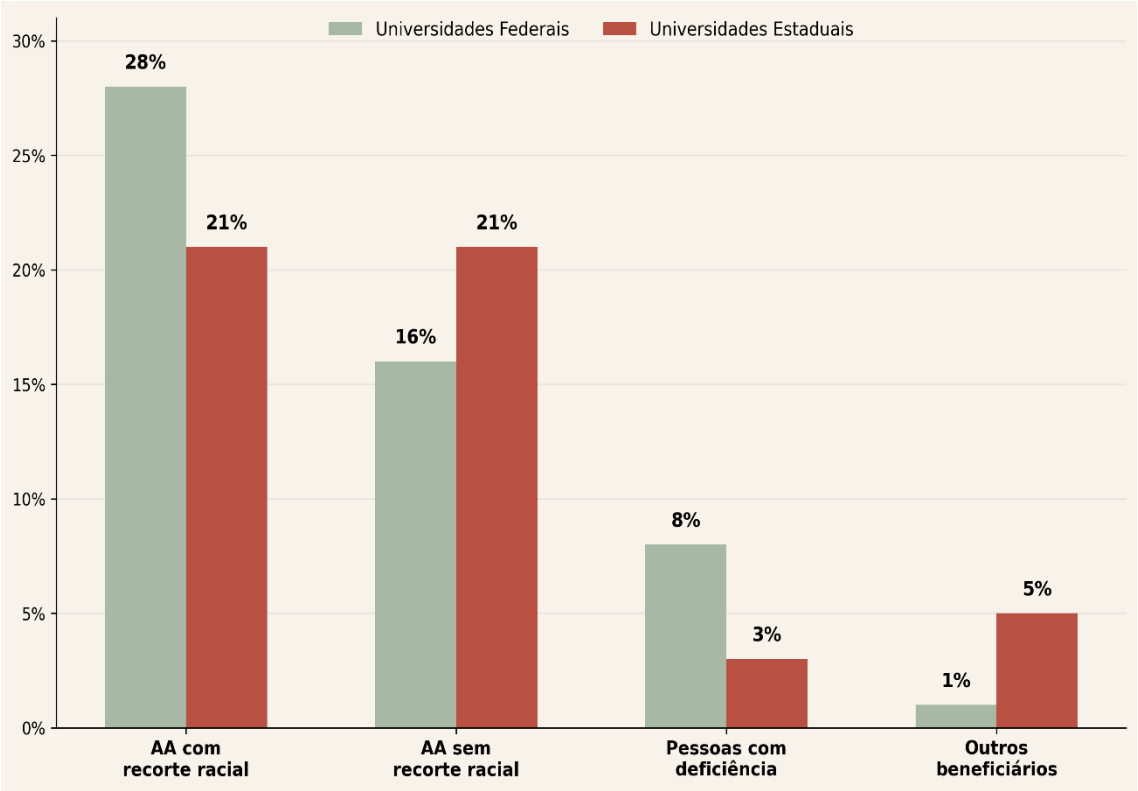
Conforme corroboram Medaets; Arruti e Almeida (2024), o crescimento de estudantes indígenas, pelo menos nas universidades públicas, se deve à implementação de programas de ação afirmativas. Essas políticas pioneiras começaram a ser implementadas nas universidades estaduais e federais no início do milênio e eram destinadas a promover a inclusão no ensino superior de estudantes oriundos da escola pública, pessoas pretos, pardos e indígenas.

Esse movimento, que começou de forma descentralizada, ganhou um marco regulatório mais de uma década depois. A criação da Lei Federal nº 12.711/2012, (em 2023, prorrogada por mais dez anos), conhecida como a Lei de Cotas que tornou obrigatória a reserva de vagas nas universidades federais. Contudo, como apontam os mesmos autores, no âmbito das estaduais as primeiras iniciativas quanto a ações afirmativas, tiveram como base, resoluções internas e leis estaduais de reserva de vagas (MEDAETS; ARRUTI; ALMEIDA, 2024).

Essa distinção, entre o modelo federal e a pluralidade de políticas estaduais autônomas, criaram diferenças quanto à inclusão. O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2022), reafirma essa trajetória. As universidades estaduais foram as primeiras a adotar ações afirmativas, mas com a criação da Lei 12.711, a chamada Lei de Cotas, as universidades federais passassem a reservar mais vagas que as estaduais.

Essa diferença teve seu auge em 2016, segundo o GEMAA (2022), mas apresentou uma mudança, quando as universidades estaduais ampliaram a reserva de vagas superior ao das federais políticas de cotas raciais que aumentaram expressivamente mais 0,3% do que nas federais e as cotas sociais diminuíram tanta nas federais quanto nas estaduais. O movimento culminou em um feito inédito para as estaduais com a paridade de 21% entre cotas raciais e sociais, revertendo a tendência histórica de favorecer as vagas sociais.

GRÁFICO - 4: PROPORÇÃO DE RESERVA PARA GRUPOS BENEFICIÁRIOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS NO ANO DE 2022



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares e Ação Afirmativa (GEMAA)

Quanto ao percentual de vagas por região, os dados do GEMAA (2022), nos apontam que em 2022 as universidades federais, de modo geral, reservaram mais vagas para estudantes do que as estaduais em três das cinco do país. Essas diferenças ocorreram mais significativamente no Sul (12%) e na região Nordeste (7%), quanto as demais regiões, Centro -Oeste a vantagem das federais foi mínima (1%) e não houve no Sudeste. No entanto, no Norte, o panorama foi diferente, 14% em relação às federais.

Assim, o crescimento de estudantes indígenas no ensino superior não ocorreu de forma espontânea, como apontam Medaets; Arruti e Almeida (2024) e Almeida e Paiva (2025), ele resultou da conjugação de fatores, entre os quais se destacam: a criação de um ordenamento jurídico e uma série de diretrizes educacionais e documentos que formalizaram o reconhecimento identitário e direitos dos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988; o aumento da escolarização básica indígena e a implementação de políticas públicas de ação afirmativa, como cotas, vestibulares específicos e programas de permanência.

3 CAPÍTULO II POLÍTICA DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E TRANSFERÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MECANISMOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS.

3.1 As Universidades Estaduais e a Expansão das Ações Afirmativas para Estudantes Indígenas

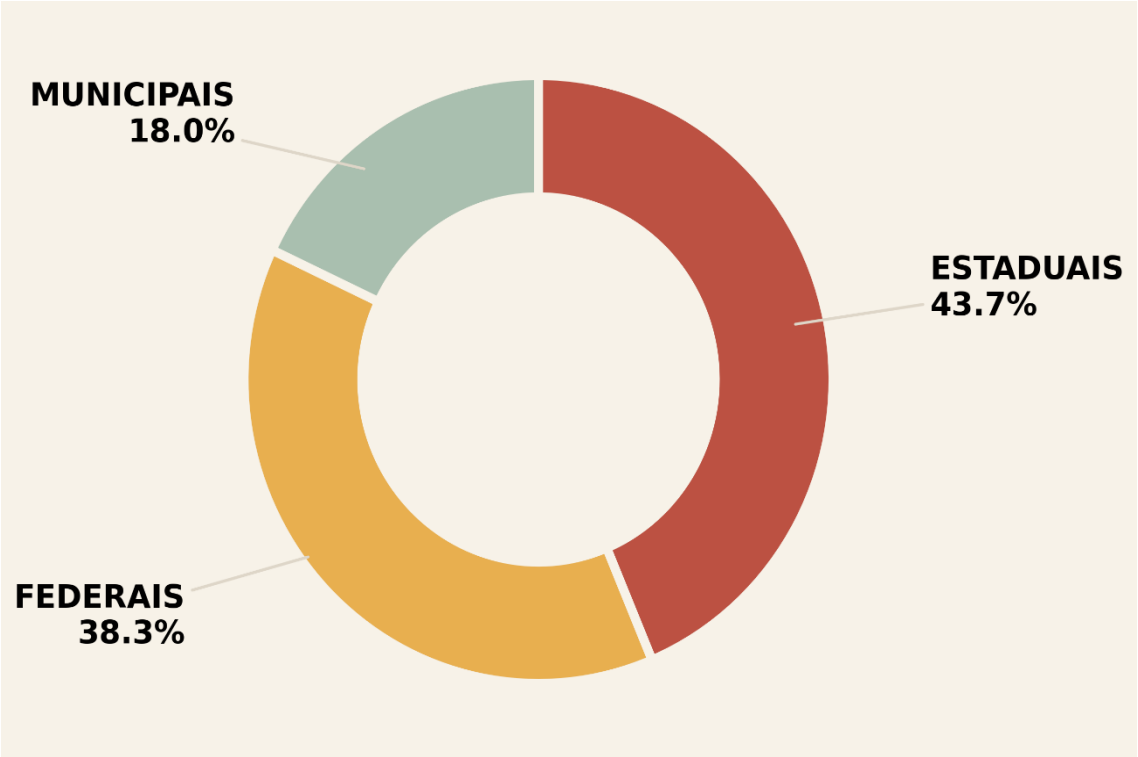
Nesse capítulo vamos examinar as legislações estaduais que regulamentam o ingresso de estudantes indígenas e as políticas de ação afirmativa de permanência e os mecanismos de transferência existentes nas universidades estaduais brasileiras. Entendermos essa realidade é ir além de destacar o crescimento de 374% de matrículas de estudantes indígenas na educação superior apontado pelo balaço parcial do Censo de 2022, é desvelar como está sendo encaradas as políticas públicas para os povos indígenas.

Segundo o Censo da Educação Superior (2023), existem 316 Instituições de Educação Superior públicas no Brasil[11] e as estaduais representam a maior parcela das IES públicas, o que aponta para sua relevância para a democratização do ensino superior. Como também, isso reforça que, como falamos de ações afirmativas para indígenas, olhar para as estaduais é fundamental, já que elas concentram parte expressiva das vagas públicas e foram elas as pioneiras na oferta de vagas específicas e na criação de políticas afirmativas.

Cabe destacar que a categoria administrativa estadual utilizada pelo Censo da Educação Superior, engloba todo um conjunto de instituições públicas mantidas pelos estados, independentemente da sua organização acadêmica, não ficando preso, portanto, às universidades estaduais.

[11] Segundo o Censo da Educação Superior (2023), há 312 IES públicas e 2.283 IES privadas no Brasil. Em relação às IES públicas: 43,7% são estaduais (138 IES); 38,3% são federais (121); e 18,0% são municipais (57). A maioria das universidades é pública (56,1%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (79,8%). Quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,2% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets).

GRÁFICO – 5: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, SEGUNDO A CATEGORIA ADMISTRATIVA – BRASIL, 2023



Fonte: Dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. Inep, 2024)

Para Freitas; Nascimento; Junior (2022), as universidades estaduais são as pioneiras na implementação de ações afirmativas, contudo, elas foram fundamentadas de leis estaduais e de suas próprias resoluções para essas determinadas ações. As iniciativas das universidades estaduais, apontado pelos autores citados, têm como base as legislações e resoluções internas, mas, a Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas, de forma teve certa influencia no aumento da adoção de ações afirmativas para estudantes indígenas nas IES estaduais brasileiras.

Desta forma, segundo Freitas; Nascimento e Junior (2022), primeira ação afirmativa criada de forma específica para os estudantes indígenas, foi no Paraná, por meia da Lei Estadual nº 13.134 de 2001, que a princípio reservava apenas 03 (três) vagas para estudantes indígenas nos cursos regulares nas

universidades estaduais paranaenses, contudo, posteriormente alterada pela Lei nº 14.995 de 2006 que passou a reservar 06 (seis) vagas específicas.

Quanto a influência da Lei de Cotas, Luciano e Amaral (2021) e Freitas; Portela; Junior e Flor (2022), colocam como destaque o Estado do Rio de Janeiro, que vem desde de 2001, mediante da Lei Estadual nº 3.308 /2001 tem destinado 40% das suas vagas nas universidades estaduais para candidatos autodeclarados negros. Mas, esta Lei foi substituída pela Lei 8.121/2018 que prorrogou a reserva de vagas por mais 10 anos, mas de contemplando os estudantes indígenas, estabelecendo 20% das vagas para esses candidatos.

Luciano e Amaral (2021) apontam o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), como um exemplo entre as universidades estaduais, criaram por meio de iniciativas interna, ações para o ingresso e permanência de indígenas na educação Superior. A UNEMAT em 2001 criou um de forma pioneira a oferta de graduação especifica e diferenciada para indígenas na Faculdade Indígena Intercultural.

Freitas; Portela; Junior e Flor (2022), também aponta outro exemplo, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), que em 2002 aprovou por meio de uma resolução interna cotas para negros, ainda que a ação afirmativa não seja desenhada para estudantes indígenas, evidencia o caráter pioneiro que as universidades estaduais vêm promovendo a inclusão de grupos marginalizados do ensino superior, como negros e indígenas e outros.

Segundo os mesmos autores, o número de vagas nas universidades estaduais com ação afirmativa para estudantes indígenas em 2019 era de 5.942 vagas em um recorte de 30 universidades estaduais, mas que a existência de uma ação afirmativa não garante sua eficácia e que muitas iniciativas ainda são insuficientes, precisando de aprimoramento e ampliação, transformando políticas de baixos impactos e mecanismos de acesso real e significativo.

De forma geral, o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), aponta que de 2013 a 2022 houve uma expansão contínua de reserva de vagas mediante as cotas nas universidades estaduais brasileiras, fruto de pressões dos movimentos sociais, demanda dos estudantes consolidação de legislações, o que resultou em 2022 uma paridade no número de vagas reservadas com as vagas de ampla concorrência, evidenciando que a

adoção de política afirmativa nas universidades estaduais se transformou em um mecanismo paritário de acesso ao ensino superior.

Contudo, Baniwa (2019), aponta que as ações afirmativas voltadas para os estudantes indígenas, não se resumem ao portão de entrada da Universidade, tem de ir além, apenas o acesso é insuficiente, precisa de investimento na permanência dos estudantes indígenas, materiais didáticos adequados e formação de pessoal para acolher a adversidade cultural no meio acadêmico.

Nesse mesmo sentido, Medaets; Arruti e Almeida (2024) nos apontam que a presença indígena nas universidades brasileiras cresceu de forma expressiva e Favacho; Teti e Santos (2025) destacam que essa democratização da educação superior exige ações articuladas e abrangentes de cotas, bolsas, mecanismos de transferências como o objetivo de consolidar a presença indígena nos espaços acadêmicos como um direito e não como uma exceção.

Por essa razão, torna-se urgente analisar as ações afirmativas implementadas nas universidades estaduais, historicamente pioneiras na adoção de cotas, mesmo antes da definição de uma diretriz nacional, ao responderem diretamente às demandas sociais e demográficas de seus respectivos estados (FREITAS; NASCIMENTO; JUNIOR, 2022). Desta forma, para nós, como as universidades estruturam suas políticas, formas de ingresso e permanência são fundamentais para avaliar os efeitos dessas ações e contextos regionais específicos.

Entendermos os mecanismos de ingresso e permanência dos estudantes indígenas na educação superior é desvelar como estes sujeitos estão sendo vistos em suas especificidades culturais, étnicas, linguísticas e em suas aspirações individuais e coletivas, haja vista, o histórico de tutela que os povos indígenas sofreram. Com isso, não podemos limitar o acesso dos estudantes indígenas apenas ao ingresso formal, mas devemos superar a lógica da tutelar e criar ações que assegurem a permanência desses sujeitos nos espaços universitários valorizando seus saberes e cultura.

3.2 Legislação e Critérios de Ingresso de Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais Brasileiras

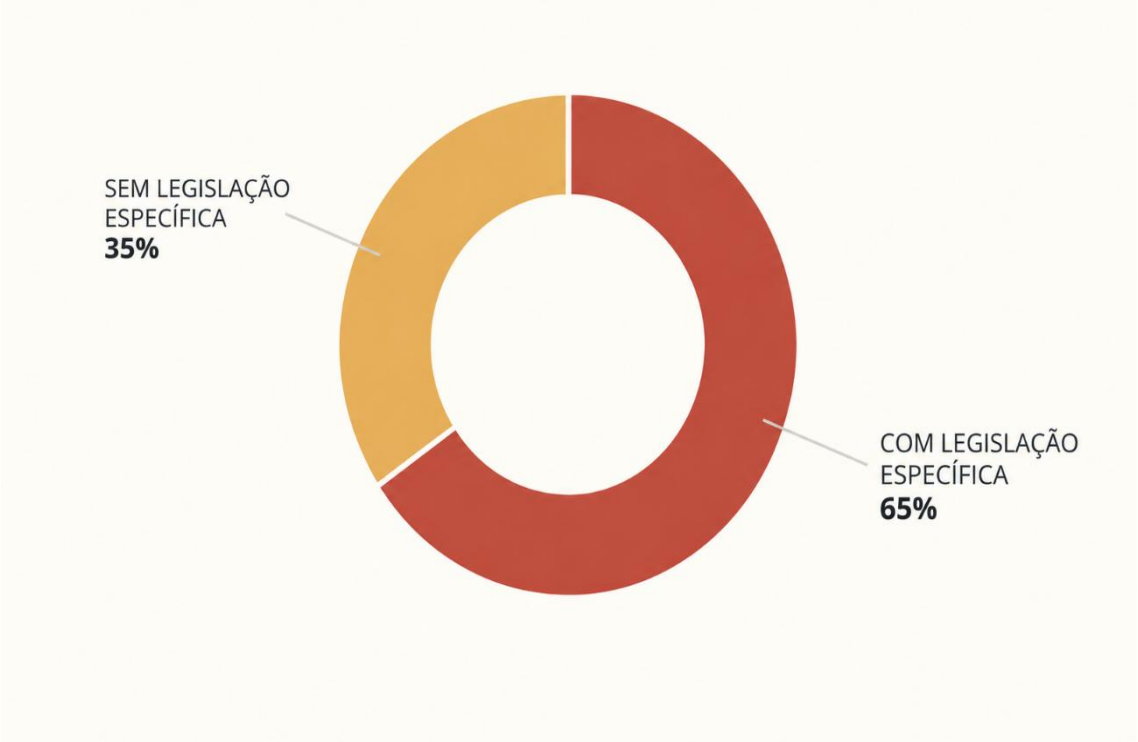
Existem atualmente no Brasil 41 universidades estaduais pelas diferentes regiões[12], com suas particularidades quanto o acesso dos estudantes indígenas aos seus espaços. Apesar de esse número ser significativo, nem todos os estados possuem IES que tenham políticas afirmativas para os povos indígenas, como exemplos dessa realidade, os estados do Acre, Rondônia, Sergipe e Espírito Santo não possuem nem ao menos universidades mantidas seus governos. Contudo, em relação a existência de universidades estaduais 85,5% das unidades federativas brasileiras dispõem de pelos manos uma universidade estadual sob sua jurisdição, mas ressaltando, nem todas tem mecanismos voltados para candidatos indígenas.

Para objetivo dessa análise, contudo, nos interessa particularmente identificar os casos em que o ingresso de estudantes indígenas se encontra respaldado por uma legislação estadual específica, ou seja, não se trata de uma iniciativa interna de uma determinada instituição. Devemos considerar dessa forma, não apenas os mecanismos de ingresso, mas como esses direitos foram institucionalizados na esfera dos estados, sobretudo, porque a existem de uma legislação que fundamente o direto ao acesso dos estudantes indígenas a educação superior.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das universidades estaduais brasileiras segundo a existência ou não de uma lei estadual específica voltada ao ingresso dos estudantes indígenas a educação superior e em seus diferentes contextos estaduais esse direito vendo sendo reconhecido e aplicado no âmbito das universidades estaduais dos referidos estados. Ressaltando que as universidades não estão distribuídas de forma homogênea entre os estados brasileiros, demonstrando formas diferentes de reconhecimento das demandas dos povos indígenas pelo acesso a educação superior.

[12] Para fins dessa pesquisa foram consideradas as universidades mantidas pelos estados brasileiros, tendo em vista sua autonomia política e administrativa, ou seja, com sua capacidade de auto-organização, auto-legislação, autogoverno e autodeterminação de criar e manter universidades estaduais jurídica e economicamente. Esse recorte relaciona-se ao objeto da dissertação centrado nas universidades estaduais e particularmente nas trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná.

GRÁFICO – 6: UNIVERSIDADES ESTADUAIS COM LEGISLAÇÃO PARA INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base em levantamento de legislações estaduais

A análise realizada sobre esses dados evidenciou que 61% das universidades estaduais brasileiras já contam com leis especificas que garantem vagas para estudantes indígenas, e essas mesmas leis já estabelecem normas próprias de seleção e ingresso. Para essa classificação, foram consideradas apenas as políticas instituídas por leis estaduais, não sendo contabilizadas aquelas que foram estabelecidas por resoluções e atos normativos internos.

Essas ações apontam para o que Luciano (2006), ressaltou, que as políticas de inclusão proporcionada pelo estado brasileiro, são mecanismos eficazes para reduzir as práticas tradicionais excludentes e vergonhosa de seleção adotas pelas universidades brasileiras. Mas devemos ressaltar que a ausência de uma lei estadual específica não significa, necessariamente, a inexistência de ações afirmativas destinadas aos estudantes indígenas, uma vez que muitas universidades instituem essas políticas mediante a sua autonomia universitária com resoluções e atos institucionais.

Nesse sentido, essa porcentagem de 59% das Universidades públicas estaduais brasileiras[13] com um arcabouço jurídico de promoção de políticas de ações afirmativas de cota ou vagas suplementares para estudantes indígenas, é um avanço e uma conquista de reparação histórica e equidade educacional. Contudo, é preciso ponderar como reflete Correa (2025), apesar dos avanços que as ações afirmativas representam para os estudantes indígenas para o ingresso e permanência no ensino superior, elas ainda apresentam limites em romper com as estruturas de poder e conhecimento dominantes.

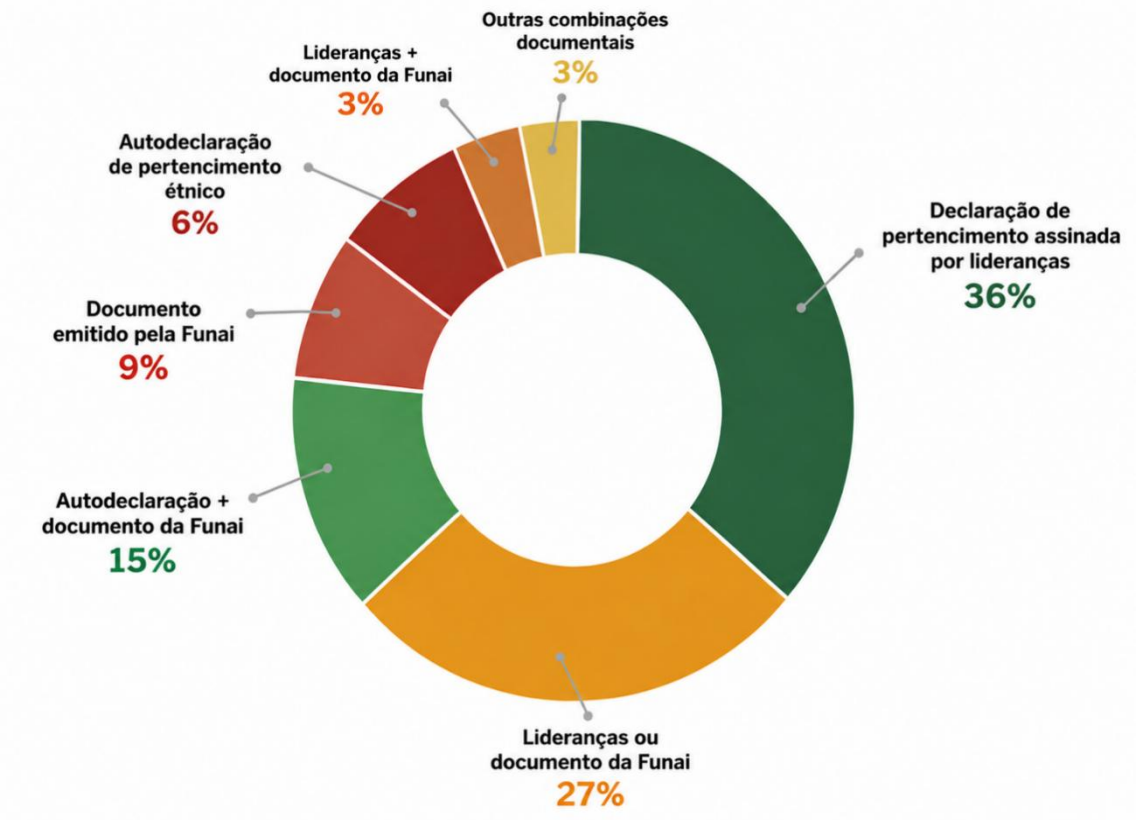
Além da existência ou não da legislação, outro aspecto que devemos problematizar é como está sendo o ingresso dos estudantes indígenas nas universidades estaduais brasileiras que tem aparato legal estabelecido pelos Estados. Cajueiro (2007), já levantava questões pertinentes sobre o tema, com indagações que são pertinentes sobre quais os critérios que definem quem pode e quem não pode concorrer às vagas, são suplementares ou cotas, ou que tipo de exame de seleção é aplicado.

O levantamento que realizamos, tem como escopo, buscar mapear as caracterizações dos percentuais atuais que repercutem nas atualizações das legislações estaduais e das práticas institucionais. Essa abordagem nos permite observar tanto os critérios já apontados por Cajueiro (2007), como pode nos revelar os avanços e as limitações no processo de democratização do ingresso a educação superior para os estudantes indígenas.

Mas do que procedimentos administrativos, esses critérios constituem elementos importantes para podermos compreender como as políticas afirmativas estão sendo operacionalizadas e como o pertencimento indígena é considerado no processo de ingresso. Essas diferenças expressam não apenas escolhas administrativas, sobretudo, concepções acerca da identidade e do pertencimento indígena na orientação na implementação das ações afirmativas. O gráfico a seguir apresenta a distribuição desses critérios e condições identificados nas legislações estaduais analisadas.

[13] Não foi objeto dessa pesquisa as experiências e iniciativas de Licenciatura Interculturais Indígenas adotadas por muitas Universidades Estaduais, com sistemas de vagas e formas de seleção especifica para formação de professores e pedagogos para atuarem em escolas indígenas. O objeto dessa pesquisa se restringiu nas legislações e mecanismos das Universidades Estaduais em seus cursos regulares convencionais em promover o acesso e permanência dos estudantes indígenas.

GRÁFICO – 7: CRITERIOS E CONDIÇÕES NAS LEGISLAÇÕES ESTADUAIS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas legislações estaduais e normativas vigentes e dados da OBIQUES.

Dos Estados federativos que possuem uma Universidade Estadual sob sua jurisdição e que tem no plano normativo reserva de vagas para os estudantes indígenas[14], já apresentam no texto da Lei, os critérios e as condições de quem pode concorrer às vagas. Como pontual Cajueiro (2007), que tem direito e quem não têm. Os critérios vão de autodeclaração, egresso de escola pública, Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) e território**.** Vale pontuar que os critérios de classificação, foram considerados

[14] Dos vinte e três Estados que tem universidades públicas sob a sua jurisdição, catorze estados, que representam 60,87% das universidades estaduais brasileiras, as ações afirmativas de reserva de vagas são regidas pela esfera normativa governamental e que já apresentam no texto da Lei os critérios e as condições dos candidatos. São as legislações: Lei Nº 14.995/2006 – PR; Lei Nº 8.121/2018 – JR; Lei Nº 22.570/2017 – MG; Lei Nº 14.832/2004- GO; Lei Nº 2.589/2002 – MS; Lei Nº 7.455/2021 – PI; Lei Nº 10.480/2019 – RN; Lei Nº 8.320/2025 – AM; Lei Nº 1.022/2006 – AP; Lei Nº 3.458/2019 – TO; Lei Nº 9.292/2010 – MA; Lei Nº 18.825/2024 – CE, Lei Nª 14.631/RS – Lei Nº 2.259/2025.

apenas os expressos nas legislações estaduais, não tomando as exigências instituídas pelas resoluções universitárias, portarias ou editais.

Observa-se que os critérios de autodeclaração e vínculo territorial são os mais utilizados nas legislações estaduais para selecionar candidatos às vagas destinadas a estudantes indígenas. Esses indicadores legais, embora importantes, traduzem uma definição formal construída no âmbito jurídico. Contudo, legitimação de políticas de inclusão necessita ir além da norma e reconhecer verdadeiramente a cultura, os saberes e as demandas específicas dos povos indígenas (BANIWA, 2019).

As sete Universidades Estaduais paranaenses são as únicas Universidades Estaduais brasileiras que em seu texto legal coloca o regionalidade como condição para os estudantes indígenas concorrer a uma das vagas reservadas para o ingresso ao ensino superior. Nas Estaduais do Paraná, tanto a primeira Lei Nº 13.134/2001 como a segunda Lei Nº 14.995/2006[15] que altera de três para seis o número de vagas reservadas aos estudantes indígenas expressa de forma clara no Art. 1 que criaria as vagas “para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense”[16].

Na Universidade Estadual do Amazonas, na Lei Estadual Nº 2894/2004 que institui o SIS, também expressava no Art. 5 em relação as vagas, “para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas”, entretanto, em dezembro de 2025, em um julgamento de ADI nº 5.6650, o Supremo Tribunal Federal (SFT), considerou inconstitucional os dispositivos amazonenses de restringir as

[15] Em 2006, a reserva de vagas para indígenas teve nova redação, por meio da Lei Estadual nº 14.955 de 9 de janeiro de 2006: “Art. 1º. Ficam asseguradas 6 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense”. (Paraná, 2006).

[16] O povo indígena Xetá (Tupi-Guarani) seria o único cujo território tradicional estaria totalmente englobado pelos limites geopolíticos paranaenses. Habitantes do noroeste paranaense, seu território tradicional é associado à Serra dos Dourados, bacia do rio Ivaí, em sua margem esquerda, até o rio Paraná. Ao longo do século XX, o território Xetá foi esfacelado pelo processo colonial de expansão das fronteiras agrícolas, sobretudo na segunda metade deste século. (FREITAS; HERDER, 2013 p. 171 -172).

reservas de vagas somente as etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas.

Atualmente a reserva de vagas para os estudantes indígenas na Universidade Estadual do Amazonas é disciplinada pela Lei Nº 8.320, de 25 de maio de 2025 que estabeleceu nova configuração normativa para o ingresso. Um outro caso interessante, em 4%, a legislação estabelece o pertencimento ou a descendência indígena como condição de acesso e outros 4% no próprio texto legal não estabelece condição ou critério específico, contudo, essa realidade não significa ausência de critérios nos processos seletivos, mas as universidades estabelecem os requisitos através da sua autonomia universitário através dos seus respectivos conselhos.

3.3 Formatos das Vagas Destinadas aos Estudantes Indígenas

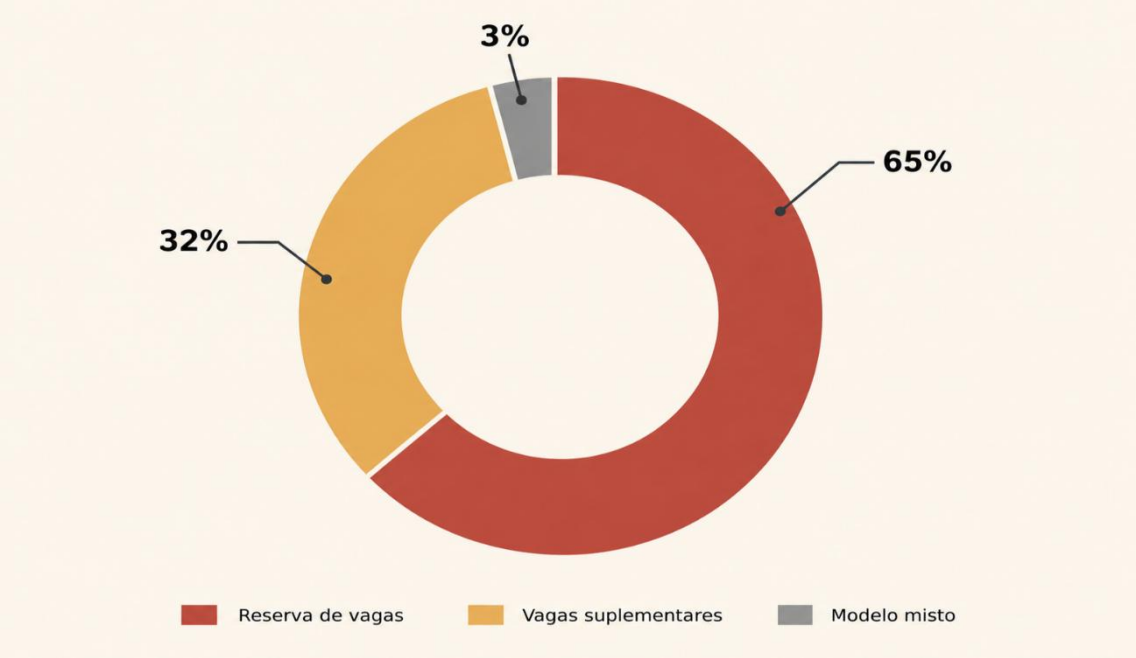
Quanto ao formato das políticas afirmativas que possibilitam vagas especificas aos indígenas, podemos perceber que os mecanismos de ações de ingresso dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais são, em sua maioria, por reserva das vagas já existentes, não por criação de novas vagas suplementar, o que seria melhor como salienta Paladino (2012). As análises dos dados apontam que a grande parte das Universidades Estaduais opta por cotas destinadas aos estudantes indígenas.

Para análise do formato das vagas destinadas aos estudantes indígenas, foram consideradas tanto as legislações estaduais quanto as normativas internas institucionais das universidades, incluindo resoluções, deliberações e demais atos que regulamentam as políticas de ingresso. As modalidades foram agrupadas em vagas suplementares e reserva de vagas suplementares, considerando a natureza das vagas efetivamente em cada instituição destinas aos estudantes indígenas.

A distinção das modalidades é relevante porque expressam as diferentes ações afirmativas das instituições sobre como operacionalizam o acesso dos estudantes indígenas em seus espaços, com reserva de vagas operando sobre quantitativos de vagas já existentes, vagas suplementares com criação de novas vagas destinadas aos estudantes indígenas, sem redução das vagas já existentes. Essa realidade demonstra a existência de políticas de ingresso, mas

a forma pela qual as universidades democratizam seus espaços. O gráfico apresenta o formato das vagas nas IES estaduais no Brasil.

GRÁFICO – 8: FORMATO DAS VAGAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas legislações estaduais e normativas vigentes e dados da OBIQUES.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foi identificado uma modelo particular, classificada nessa pesquisa como mista, uma vez que o Vestibular Indígena, por meio da Resolução GR nº 025/2025, que o ingresso para 2026, estabelece 59 vagas regulares e outras 71 vagas adicionais, evidenciando a coexistência das duas modalidades em um mesmo processo seletivo.

Devemos pontuar o caso da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), que em 2009 aprovou mediante a Resolução Nº 043/2009 a criação de 5 vagas suplementares para os candidatos indígenas, com perspectiva de ampliação anual até alcançar 9 vagas em 2014. Entretanto, houve um retrocesso, em 12 de agosto de 2026,o CONSUNI aprovou uma nova Política de Ações Afirmativas consolidada pela Resolução Nº 026/2026 que são reservadas 50% vagas a estudantes provenientes de escolas públicas e privadas com bolsa integral e dentro desse conjunto, existe uma subcota de 5%destinadas a pessoas de comunidades indígenas e quilombolas.

Esses dados[17] nos revelam como está sendo pensado o ingresso dos estudantes indígenas na educação superior nas Universidades Estaduais. Apesar de mecanismos distintos, tanto as Universidades Estaduais, aparadas em um arcabouço legal para estudantes indígenas, com parte considerável das Universidades Estaduais que não conta com legislação governamental, mas tem políticas afirmativas de ingresso, os seus espaços estão cheios de empecilhos burocráticos que dificultam o acesso dos estudantes indígenas.

Entre as universidades que não possuem um sistema de reserva de vagas ou vagas suplementares, conforme Observatório Indígena e Quilombola no Ensino Superior (OBIQUES), a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA) e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), não tem ação afirmativa étnico-racial e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), utiliza o mecanismo de pontuação acrescida: 3% para candidatos PPI e até 13% quando combinada com escola públicas, mas não reserva e nem vagas suplementar. Já a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNISAL), foi aprovada a Resolução CONSU Nº 19/2025 que determina reserva de vagas somente em 2027 que contemplam estudantes indígenas.

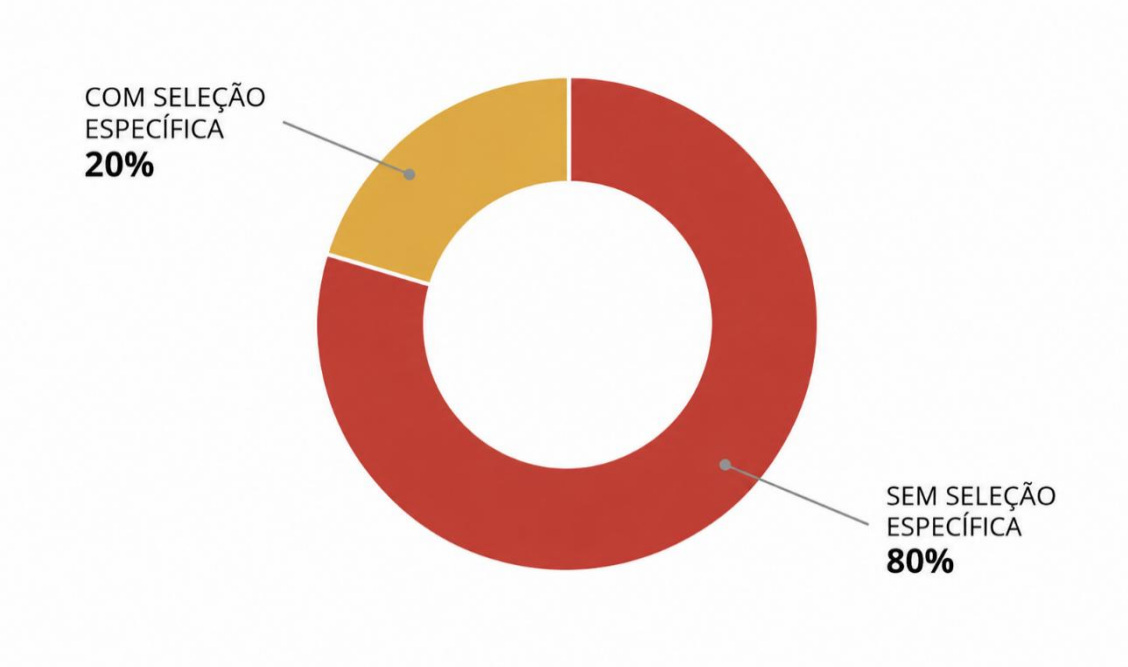
A reserva de vagas, seja por meia de cotas ou suplementar como aponta Luciano (2006), tem aberto as portas dos espaços acadêmicos para esse segmento da sociedade brasileira até então praticamente ausente do ensino superior, amenizando e corrigindo, pelos em parte, a vergonhosa desigualdade social e a dívida histórica do Brasil com os povos indígenas.

Contudo, as ações afirmativas de acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior, tem no exame de seleção aplicado como forma de ingresso, outro fator a ser problematizado. Paladino (2012, p 182), aponta que a implementação de um vestibular diferenciado representa um fato positivo de a

[17] As universidades que tem vagas suplementares são: Universidade Estadual do Estado do Pará (UEPA), Resolução Nº 4.152/2024 / Universidades do Sudoeste da Bahia (UESB), Edital Nº 117/2025 ; Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Resolução Nº 010/20019; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Resolução 64/2006; Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Edital Nº 003/2025 e as Universidades Estaduais paranaense, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOSTE); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) regidas pela Resolução Conjunta nº 035/2001 firmada pelos Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI, Justiça e Cidadania e pelos reitores das Universidades envolvidas.

universidade reconhecer que é necessário não apenas colocar cotas, mas também revisar sua forma de seleção.

GRÁFICO – 9: FORMAS DE INGRESSO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Observatório Indígena e Quilombola no Ensino Superior (OBIQUES).

Como podemos verificar nos dados, as universidades estaduais brasileiras[18] que adotam vestibulares diferenciados para estudantes indígenas representam apenas 20%, mas expressando uma concepção conservadora de modelo da educação superior e que ainda mantêm processos seletivos tradicionais são de 80% das IES estaduais. Esses dados demonstram que apesar dos avanços jurídicos e políticos, a maioria das universidades estaduais brasileiras ainda não inseriram em suas ações de inclusão as profundas

[18] Cabe ressaltar que nessa pesquisa abordamos apenas as Universidades Estaduais criadas e mantidas pelos seus respectivos Estados, não foi objeto outras Instituições de Ensino Superior como Centros e Institutos de caráter superior, também mantido e normatizado por uma legislação Estadual. A Universidade de Brasília (UnB), por ser do Distrito Federal e este ter características de Estado e município, nessa pesquisa, não foi colocada entre as Universidades Estaduais, mas possui mediante Acordo de Cooperação Técnica nº 002 com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), firmado em 13 de novembro de 2015 para os estudantes indígenas o vestibular especifica. O Vestibular Indígena da UnB tem como ponto a ser destacado que, as fases da seleção ocorrem no DF e em diferentes Estados: AM, PA, PE, MT, AC e AL. Existem Instituições de Ensino Superior privada que também aplicam o vestibular exclusivo para indígenas, como por exemplo: a UNIFAMETRO-CE, mas aqui, não foi objeto de nossa pesquisa.

desigualdades histórias das condições de acesso à educação superior para as minorias e, sobretudo para os povos indígenas.

É digno ressaltar que das universidades brasileiras, as sete universidades estaduais paranaenses[19], adotam vestibular específico para o ingresso dos estudantes em seus cursos. Esse vestibular diferenciado está fundamentado em uma legislação estadual Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001 e a Lei nº 14.995, de 9 de janeiro de 2006 e a Resolução Conjunta nº 006 / 2007 da Secretária da Ciência, Tecnologia e Ensino do Paraná (SETI), que institui a Comissão Universidade para os Índios (CUIA).

Também cabe destacar, que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), também tem um vestibular diferenciado por meio do Vestibular Indígena instituído pela Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21 de novembro, uma ação regida unicamente pela normativa do seu respectivo Conselho. Ao contrário das universidades estaduais paranaenses, a UNICAMP é a única universidade estadual que adotou um vestibular diferenciado com fundamento apenas em sua autonomia institucional, evidenciando uma iniciativa importante de inclusão dos povos indígenas em seus cursos regulares.

A Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), possui uma forma diferenciada, que não é específica para os estudantes indígenas, mas tem um mecanismo de seleção e ingresso criado pela Resolução do Conselho Superior de Ensino e Extensão – Consepe/Uesb nº 50/2023, o Processo Seletivo de Acesso e Inclusão (PSAI), destinada especificamente as cotas adicionais para quilombolas, pessoas trans, pessoa com deficiência e indígenas, ou seja, tem uma seleção que não é especifica para os candidatos indígenas, mas diferenciada.

Já a Universidade Estadual do Amazonas (UEA),[20] tem uma seleção e ingresso dos estudantes indígenas de forma diferenciada mediante a Lei Estadual Nº 2894/2004 que reserva vagas para estudantes indígenas mediante

[19] Vestibular Especifico Interinstitucional dos Povos Indígenas, designado Vestibular dos Povos Indígenas nas Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de Ponta Grossa (EUPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOSTE), Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Paraná (UNESPA).

[20] A Universidade Estadual do Amazonas (UEA), tem duas formas de ingresso dos estudantes indígenas estabelecidas pela Lei Estadual Nª 2894/2004 e pela Lei Estadual Nº 6.898/2024 que instituem a forma de ingresso mediante cotas no Vestibular Universal e o Sistema de Ingresso Seriado (ISIS).

Sistema de Ingresso Seriado (ISIS), ou seja, são reservadas vagas para os estudantes indígenas que tenham cursado as três series do ensino médio em escolas públicas do Estado do Amazonas.

Contudo, a ampla concorrência ainda é para 76% das Universidades Estaduais a forma de ingresso dos estudantes indígenas ao ensino superior, ainda prevalece o modelo seleção convencional e tradicional, que por meio de ações legislativas ou por ações institucionais, não oferece condições dos coletivos excluídos ingressar nos seus espaços e democratizar o ensino superior.

> É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados. (LUCIANO 2006, p. 165)

Essa realidade pode espelhar os padrões e metodologias estabelecidos do processo de seleção de um modelo de universidade classista, burguês e racista. Luciano (2006), aponta que a cultura política acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador pela qual sempre mantiveram as portas fechadas para os colonizados, evidenciando o sistema atual de vestibular universal com injusto, desigual e excludente.

É nesse cenário de embates, entre mecanismos tradicionais de seleção e construção de políticas específicas de ingresso que se inserem os diferentes formatos adotados pelas universidades estaduais brasileiras. Dessa forma, devemos analisar as formas de ingresso e compreender em que medida as instituições tem modificado seus processos seletivos com o objetivo de incluir os estudantes indígenas e suas particularidades.

3.4 Políticas de Permanência para Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais

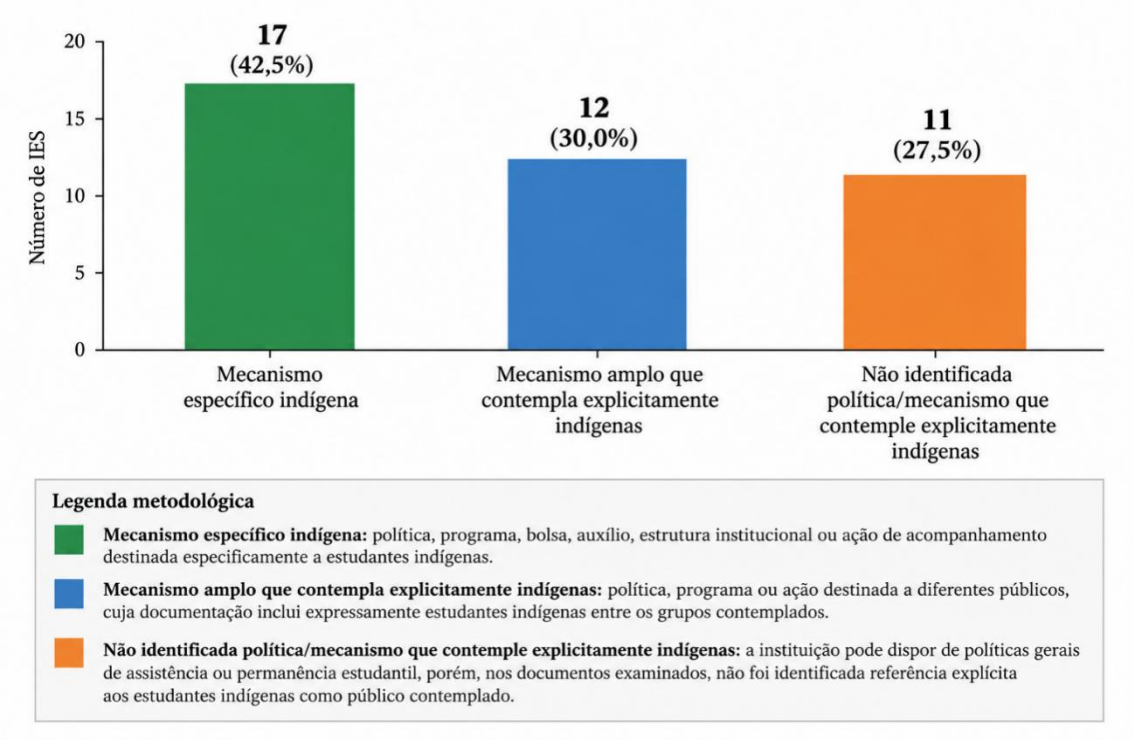
Segundo Campos; Hirschle; Lima; Portela (2023), a criação das ações afirmativas na educação superior no que concerne a trajetória acadêmica, tiveram impactos positivos, isso cabe ressaltar, não apenas no ingresso, mas

sobretudo em problematizar os mecanismos institucionais que assegurem a continuidade dos estudos.

Como outrora apontava Paladino (2012), a necessidade de refletir sobre os mecanismos e programas de permanência dos estudantes indígenas na educação superior. Sendo assim, vamos analisar como as 41 universidades estaduais brasileiras vem criando ações afirmativas de permanência, ou por meia de legislações estaduais, ou seja, por iniciática das próprias instituições, que são essenciais para trajetória dos estudantes indígenas.

Partindo dessa perspectiva, está pesquisa analisou 40 universidades estaduais brasileiras que compõe o recorte adotado, buscando identificar políticas, programas, bolsas, auxílios, estruturas institucionais e ações de acompanhamento voltadas à permanência dos estudantes indígenas e para sistematização dos dados foram diferenciadas as instituições que possuem mecanismos específicos destinadas aos estudantes indígenas, aquelas que dispõem de mecanismos mais amplos que os contemplam explicitamente entre seus públicos e aquela que não foi identificada política ou mecanismo que faça referência explicita aos estudantes indígena.

GRÁFICO – 10: POLÍTICAS E MECANISMOS DE PERMANÊNCIA QUE CONTEMPLAM AÇÕES ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base em legislações estaduais, atos internos oficiais das universidades estaduais, em cotejamento com os dados da OBIQUES

Desta forma, podemos perceber que 42,5% das Universidades Estaduais apresentam em seus programas de assistência e permanência estudantil[21], ações afirmativas específicas para os estudantes indígenas em suas múltiplas dificuldades e desafios de permanecer na educação superior e 30% possuem mecanismos mais gerais e amplos que contemplam explicitamente os estudantes indígenas. Em outras 11 IES estaduais que correspondem a 27,5% não foram identificadas, nos documentos examinados, políticas ou mecanismos que tenha como público os estudantes indígenas[22].

Entretanto, o que devemos ressaltar é que 29 universidades estaduais brasileiras, ou seja, 72,2% das IES foi possível identificar documentalmente

[21] O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, com o objetivo de viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, e contribuir para a redução da evasão estudantil (BRASIL, 2013). Desde 2016, indígenas e quilombolas constituem o público prioritário do Programa. Em 2023, a Portaria MEC nº 1.999/2023 alterou a Portaria nº 389/2013 e, posteriormente, a Lei nº 14.914/2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), passou a estabelecer o Programa Bolsa Permanência em seu marco legal (BRASIL, 2024).

[22] Nessa abordagem, colocamos qualquer forma de política de permanência estudantil para os estudantes indígenas, compreendendo que ações afirmativas de permanência para esses estudantes passam por mudanças mais profundas, como na forma de entender o modelo curricular, pedagógico, cultural, cosmovisão, relações familiares e territoriais.

alguma forma de ação de permanência indígena na universidade. Esse resultado demostra uma ampliação das ações afirmativas que se preocupa não somente com o acesso a educação superior dos povos indígenas, mas nas condições desiguais em que esses sujeitos acessam os espaços acadêmicos.

Outro fato interessante e que precisamos ressaltar, apesar de não existir apenas ações específicas para estudantes indígenas nas universidades paranaenses, mas em outras universidades estaduais do Brasil, mas as sete universidades estaduais do Paraná existem uma distinção pela configuração interinstitucional da política. Essas universidades são articuladas pela Resolução Conjunta SETI nº 006/2007 e Portaria SETI nº 037/2022, que cria uma estrutura comum de acesso, acompanhamento e uma política estadual de permanência.

Vale destacar a iniciativa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que mediante a Resolução CONSEPE Nº 007/2020 institui no âmbito do Programa de Assistência Estudantil e Política de Ações Afirmativas o Programa de Residência Indígena Universitária[23], uma medita importante em oferecer condições de apoio a permanecia e de enfretamento a evasão dos estudantes indígenas.

Segundo dados de 2023 da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (Propaae - UEFS), havia dezoito indígenas matriculados morando na Residência Indígena de doze etnias diferentes originarias dos estados da Bahia, Pernambuco, Amazonas, Paraíba, Sergipe e Tocantins. Desta forma, os estudantes indígenas com construções familiares e culturais diferentes, podem encontrar conforto e segurança na vivencia de uma realidade acadêmica desafiadora e hostil.

Segundo Amaral (2010), devemos entender a dimensão coletiva da ação afirmativa, evidenciando o reconhecimento dos estudantes indígenas como sujeitos de pertencimentos culturais e políticos coletivos e não meramente

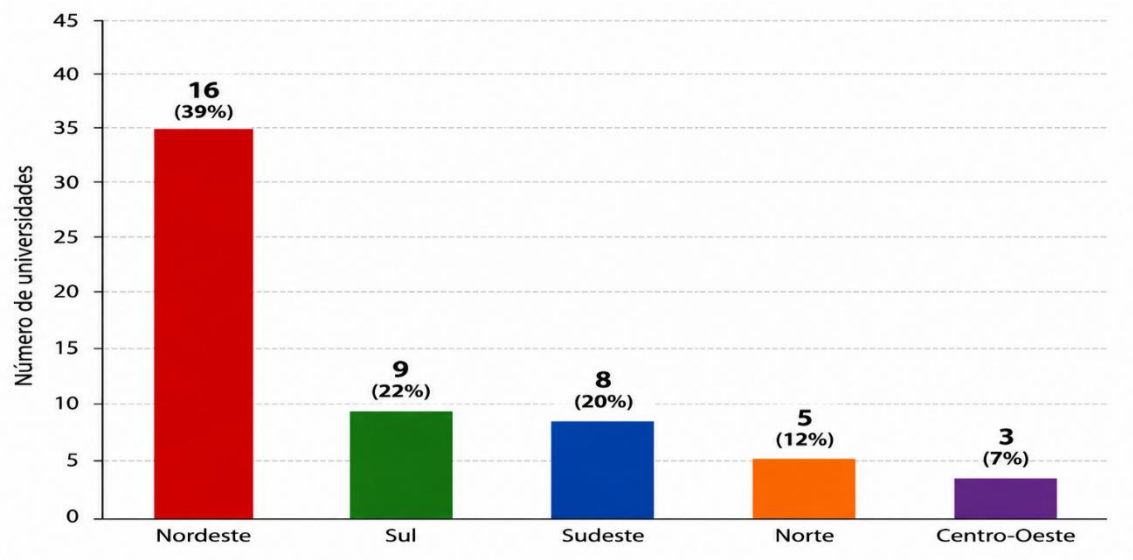
[23] A ação afirmativa foi organizada pelos próprios estudantes e regularizada desde 2010 pela instituição. Segundo dados de 2023 da Pró-Reitória de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (Propaae-UEFS), moravam na Residência Universitária Indígena, dezoito estudantes indígenas, dez mulheres e oito homens, distribuídos por 05 quartos, 02 banheiros, uma cozinha de uso coletivo e uma área de serviço. Os estudantes indígenas, além da moradia, têm três refeições, café da manhã, almoço e janta, durante toda a semana, servida no Restaurante Universitário.

individuais, com experiências e trajetórias que não se encaixam na lógica do modelo capitalista e meritocrático da constituição das universidades brasileiras.

A luta pelo ingresso e permanecia dos estudantes na Universidade, passa por compreender que as ações afirmativas devem ser elaboradas fora dos padrões epistemológicos colonizador, não vendo a presença dos estudantes indígenas pelas lentes de tutela e favor. Segundo Luciano (2006, p. 167), as ações afirmativas devem abordar os estudantes indígenas em seus coletivos étnicos, em seus vínculos ancestrais, com seus territórios, aldeias, língua e formações culturais.

Como aponta Amaral (2010), para entendermos melhor a necessidade de programas, políticas e ações afirmativas de permanecia que entenda os desafios dos estudantes indígenas é não desvincule esses sujeitos de suas relações étnico-comunitária e suas trajetórias de ingresso, permanência e evasão e em muitos casos de reingresso ao ensino superior, está em perceber onde estão as Universidades Estaduais e os desafios geográficos, econômicos e familiares que os estudantes indígenas enfrentam.

GRÁFICO – 11: DISTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS POR REGIÃO



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no levantamento realizado junto à ABRUEM (https://www.abruem.org.br/) e ao GCUB (https://www.gcub.org.br/#) e em cotejamento com dados do Observatório Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior (OBIQUES), 2026. (https://www.ceape.fe.unicamp.br/pt-br/obiques)

As universidades estaduais e sua distribuição no território brasileiro, diante que foi exposto, deve problematizado em relação ao ingresso,

permanência e evasão dos estudantes indígenas, essa questão comparada ao percentual da população indígena em cada região e suas discrepâncias em relação as IES estaduais e a demanda de estudantes indígenas, o que mostra estrutural.

A Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), segundo o Censo 2022, 44,48% da população indígena no país se concentrava na Região Norte, contudo, o percentual de universidades estaduais dessa região são apenas 12%. Mas as regiões que possuem um percentual inferior de indígenas são constatadas um maior número de universidades estaduais. As regiões Sul e Sudeste tem juntas 44% de todas as universidades estaduais brasileiras, mas de forma incoerente, abriga um dos menores percentuais de indígenas, a Região Sul com 5,20% e a Região Sudeste é de 7,28%, as menores do país[24].

Baseados no Censo da Educação Superior de 2019, Madaets; Arruti e Santos (2025), reforçam que dos 31.265 estudantes indígenas, um quinto estava matriculados em instituições de estados diferentes do seu local de nascimento. Entre esses estudantes, 38,3% migraram da própria região, mas 61,7% fizeram migrações nacionais, ou seja, para outras regiões do país. Isso demostra uma desigualdade na distribuição regional das universidades estaduais, ao ponto que a mobilidade acadêmica é uma experiência presente na trajetória dos estudantes indígenas.

Na análise comparativa entre a região de nascimento e a da matrícula dos estudantes indígenas, segundos os mesmos autores, os dados de 2019 apontam que a região Norte e Nordeste marcaram saldos de mobilidade negativa, na direção contrária, o Sul, sudeste e Centro- Oeste registraram saldos positivos.

[24] Essa contradição se expressa melhor quanto a iniciativa de ações especificas de acesso ao ensino superior dos estudantes indígenas em relação a proporção da população indígenas. Na região Sul e Sudeste se encontram as únicas formas de ingresso especifica para esses sujeitos, embora tenham os menores índices demográficos de indígenas das regiões do país. Nas Estaduais do Paraná foi instituído o Vestibular dos Povos Indígenas, Lei Estadual nº 13. 134, de 18 de abril de 2001, Lei Estadual a Lei Estadual nº 14.995, de 9 de janeiro de 2006 e a Resolução Conjunta nº 006/2007 da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino do Paraná (SETI) e na região sudeste do país tem o Vestibular Indígena da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), instituído pela Deliberação CONSU-A-032/2017. Segundo Cajueiro (2007, p. 6), isso pode ser chamado de lógica da “distribuição regional do preconceito”, pela qual quanto maior a população indígena, maior a quantidade de terras a que têm direito, mais intenso são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos.

Entre essas regiões o Sudeste concentrou o maior saldo e Centro-Oeste vindo em seguida. Essas informações revela a desigualdade na distribuição das oportunidades de acesso na educação superior.

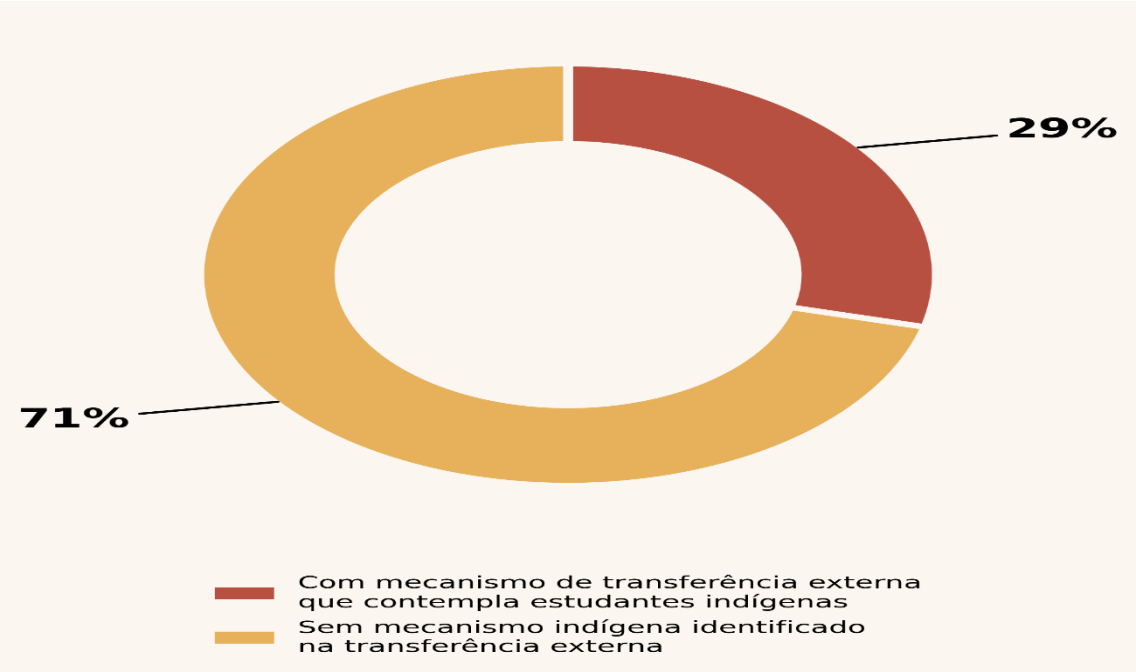
Portanto, esses fluxos apontam para uma dinâmica desigual, regiões com maior população indígena acabam por perder estudantes para outras áreas do país, onde se concentram universidades mais bem estruturadas. Já Favacho, Teti e Santos (2025) reforçam que a democratização do ensino superior exige políticas mais amplas, capazes de integrar ingresso, permanência e mobilidade, como a transferência interna e externa específica para estudantes indígenas.

3.5 Mecanismos de Transferência para Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais

Em face desse quadro de desigualdades na distribuição das universidades estaduais brasileiras e consequente mobilidade acadêmica presente na trajetória dos estudantes indígenas na educação superior, os mecanismos institucionais, seja por via de Lei ou por iniciativa das próprias IES que tem como caráter a inclusão e a permanência desses estudantes, precisam também passar um escrutínio e em que medida tem avançado para além do simplesmente ingresso mecânico.

Dessa forma, temos que compreender como as universidades estaduais possuem os mecanismos específicos de transferência para os estudantes indígenas que possibilitam percursos acadêmicos mais flexíveis e compatíveis com as realidades peculiares desses estudantes. Nessa perspectiva, a transferência interinstitucional pode assumir uma função que ultrapassa a simples mobilidade administrativa, mas um mecanismo que possibilite a continuação na trajetória universitária, sendo assim, torna-se necessários identificar as universidades estaduais brasileiras adotam esse mecanismo de transferência conforme apresentado no gráfico a seguir.

GRÁFICO – 12: UNIVERSIDADES ESTADUAIS COM MECANISMOS DE TRANSFERENCIA EXTERNA QUE CONTEMPLAM ESTUDANTES INDÍGENAS



FONTE: Elaborado pelo autor, com base nas legislações estaduais e normativas institucionais vigentes (2026**)**

O levantamento junto as legislações estaduais e documentos institucionais das universidades estaduais brasileiras aponta que 29% das IES estaduais apresentam mecanismos de transferência externa que contemplam estudantes indígenas. Em contrapartida, 71% das universidades estaduais não foram identificados instrumentos dessa natureza. Cabe ressaltar que as analises das legislações e atos internos das referidas IES essas experiências não são iguais, em algumas universidades a participação dos estudantes indígenas nesse processo se dá por meio de reserva de vagas, cotas ou sobrevagas dentro do processo geral de transferência externa[25].

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) é um caso exemplar dentre as IES que contemplam estudantes indígenas no processo de

[25] Foram identificados mecanismos de transferência externa que contemplam estudantes indígenas em 12 universidades estaduais. Nas sete universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Universidade do Norte do Paraná (UENP), todas regulamentadas pela Portaria SETI nº 037/2022. As demais instituições foram: Universidade de Feira de Santana (UEFS), Edital nº 06/2025, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Editais nº 76/2025-PROG e nº 203/2025 – PROG, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Lei Estadual nº 8.121/2018, a UENF ainda apresenta a Resolução COLOC nº 44/2025 e a Universidade Regional do Cariri (URCA), Resolução nº 01/2017- CONSUNI e Edital nº 21/2025-GR.

transferência externa, por que prevê no seu Edital Nº 06/2025 referente ao Processo Seletivo de Transferências Interna e Externa para o ingresso em 2025, reserva de vagas na modalidade de sobrevagas para candidatos de indígenas aldeados. Por sua vez, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com base no Edital Nº 76/2025-PROG e regulamentada pela Resolução Nº 1.658/2023 os estudantes são contemplados no processo de transferência externa pelo sistema de cotas que identifica o pertencimento étnico-racial dos candidatos[26].

Mas as universidades e estaduais do Paraná, norteadas pela Portaria Nº 037-SETI são as únicas que tem sistemas de transferência especifica para os estudantes indígenas e que demonstram sensibilidade institucional as complexas condições objetivas da vivencia acadêmica dos graduandos indígenas, sendo um importante avanço na educação superior. Longo, a Portaria Nº 037/22 – SETI representa uma evolução nas políticas de ação afirmativa no Brasil, pois possibilita a superação dos desafios cruciais geográficos e distanciamento dos seus territórios que são fatores que estão relacionados à retenção e evasão do sistema. Como aponta Baniwa (2019), as estruturas universitárias tradicionais e rígidas, coloca barreiras a esses estudantes em sua permanência, o que leva ao desanimo e a evasão.

Esse mecanismo de transferência, como ferramenta que vai ao encontro das necessidades dos estudantes indígenas, como de permanência, promove além da possibilidade de continuação dos estudos, combate a evasão. Conforme Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), a vida acadêmica dos estudantes indígenas é entrelaçada por vários fatores, que precisa de medidas que intermedeia com a realidade de tais acadêmicos e ofereçam soluções das IES como distanciamento da Terra Indígena, da família e das práticas comunitárias.

Sendo assim, observamos que as universidades estaduais ao adotarem essa ação afirmativa, tem como consequência a criação de condições para os estudantes indígenas optarem por IES estaduais, mas alinhadas à suas realidades, família, cultura, comunidades e diminuição do risco de desistência.

---

[26] Cabe registrar duas universidades que não foram contabilizadas entre as 12 apresentas no gráfico 12, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS), que foi identificado transferência externa para curso de medicina exclusivamente, não se estendendo para toda instituição e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), embora tenha processo de transferência externa por sobrevaga, não foi identificado nos documentos verificados a aplicação dessas sobrevagas.

Nesse mesmo sentido, Favacho; Teti e Santos (2025), alertam que a ausência de uma abordagem na educação superior de adaptações avaliativas e culturais e práticas burocráticas inflexíveis podem contribuir na perpetuação de estruturas que desemboca decepção, sofrimento e evasão do sistema dos acadêmicos e acadêmicas indígenas.

Assim, podemos inferir que a inflexibilidade estrutural que percebemos na concepção pedagógica, curricular, avaliativa e colonial aumentam as taxas de evasão. Desta forma, o mecanismo de transferência adotado pelas universidades do Paraná, desafia as estruturas tradicionais da universidade e avança na construção de educação democrática.

Portanto, ao colocar sob-responsabilidade da rede da educação superior de forma integrada a responsabilidade do ingresso, mas também sua permanência, as IES paranaenses apontam que para combater a evasão não pode ser uma iniciativa isolada, mas conjunta e requer mudanças das estruturais e que a imobilidades presentes nas 80% das universidades estaduais faz parte de uma construção a barrar a inclusão desse grupo historicamente excluídos.

4 CAPÍTULO III – A EVASÃO E O REINGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARANAENSE: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UEL

4.1 Breve Histórico do Acesso à Educação Superior Indígena no Paraná

No Paraná, a educação superior para indígenas tem marco legal, a promulgação da Lei nº 13.134/2001 que previa três vagas suplementares para indígenas residentes no território paranaense e posteriormente é alterada pela Lei nº 14.995/2006 que aumentou para o número de seis as vagas suplementares. Essa lei foi que orientou as iniciativas e a política de educação superior indígena de acesso à educação superior e é considera pioneira, não havendo precedentes. Segundo afirma Luciano e Amaral (2021, p. 19):

> A experiência paranaense, contudo, se destaca pelo pioneirismo sendo a primeira iniciativa de ingresso de indígenas em curso regulares convencionais em universidades públicas no Brasil, efetivada a partir o ano de 2001, inexistindo, no período, jurisprudência ou parâmetros

> legais que orientassem ou garantissem esse acesso as IES públicas em todo território nacional.

A referida lei, já no seu artigo inicial, expõe de forma clara e contundente sua natureza e objetivo, criar aos indígenas do território paranaense o acesso à educação superior. Em seu art. 1º ela expressa:

> Art. 1. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2001).

Luciano e Amaral (2021) corroboram a mudança da alteração para Lei nº 14.995/2006 que ampliam o número de vagas suplementares de três para seis vagas. Em seu art. 1º ela expressa:

> Art. 1º. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2006).

A política de ingresso de estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná norteada por esse marco legal, tem como dado objetivo e contraditório o fato dela ser, conforme afirma Paulino (2008) e Luciano e Amaral (2021), resultado da PL/PR: 232/200, de autoria do deputado Cesar Silvestri, da região de Guarapuava e que não tinha uma história de defesa da questão indígena, com o indigenista ligado a Fundação nacional do Índio (FUNAI) Edívio Batistelli, aprovada pela Assembleia Legislativa do Paraná e promulgada pelo Governo de Jaime Lerner, sem passar pelo escrutínio do debate com a comunidade indígena, com as IES Estaduais paranaenses ou por uma consulta pública.

Essa lei, ainda que seja de salutar importância para romper com as barreiras históricas, construídas socialmente para barrar a entrada dos indesejáveis, pobres, negros e indígenas, dos espaços elitizados da academia, ela tem a marca das políticas públicas que são destinadas a esse público, ou seja, não são publicizadas para os sujeitos interessados, assumindo assim um

caráter caritativo, um favor e de tutela. Amaral (2010, p. 179), aponta para esse fato:

> A ausência da oficial e explícita participação dos povos indígenas nesse processo (não havendo nenhuma audiência pública ou existência de documento das organizações indígenas do Paraná demandando o citado pleito) também foi acompanhada pela ausência das universidades estaduais do Paraná, que não foram consultadas sobre esta matéria, convocadas apenas para executar a Lei.

E ainda para lança luz sobre esse ponto, das condições contraditórias que se deu o ordenamento legal no Paraná, que ampara as políticas de educação superior para os estudantes indígenas e seu ingresso e permanecia no espaço universitário Amaral (2010, p. 181) evidencia:

> No mês de setembro do mesmo ano, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), por intermédio da Profa. Zélia Maria Lopes Marochi, então Assessora de Gabinete do Secretário desta pasta Ramiro Wahrhafting, convocou uma reunião com um representante de cada Universidade Estadual do Paraná para debater e definir encaminhamentos para normatização e implementação da Lei. Os referidos docentes175 foram indicados pelas suas respectivas IES, por intermédio de seus Reitores ou Pró-Reitorias, acatando o convite encaminhado para a reunião que se realizou no dia 05/08/01. Sob coordenação da Profa. Zélia Maria Lopes Marochi, essa reunião objetivou apresentar a Lei Estadual n.° 13.134/2001, então desconhecida de todos os docentes convocados, bem como, de forma impositiva, definir encaminhamentos para sua normatização. Após intensos debates acerca do impacto social e cultural do ensino superior e do sistema vestibular às comunidades indígenas no Paraná, bem como da instituição do acesso e dos desafios vinculados à permanência dos indígenas nas Universidades, a representante da SETI se apresentou contundente afirmando a necessidade de instituir o concurso vestibular específico para o mês de janeiro do ano seguinte.

A referida lei vindo à luz nessas condições, verticalizada e sem estudos, trouxe impactos no âmbito da educação superior indígena, as Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES) do Paraná não estavam preparadas para o ingresso desse público. Os choques culturais e sociais que seria a presença desses novos sujeitos requeria uma reestruturação que passava desde a uma política de acolhimento e de assistência estudantil especifica e mudanças pedagógicas que contemplassem esses novos estudantes.

Segundo Luciano e Amaral (2021), a normatização e a implementação da lei, foram criadas, mesmo sem debates públicos, mecanismos institucionais que

garantissem um processo seletivo diferenciado e especifico para o ingresso de indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná.

A ficou sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), esse órgão é responsável pela gestão da política estadual de educação superior e lhe coube a operacionalização dessa política que, segundo Luciano e Amaral (2021), em 2002 realizou a primeira edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. O vestibular veio sob a orientação da Resolução Conjunta nº n.º 35/2001 que foi assinada no dia 23 novembro de 2001. Segundo Amaral (2010), apesar de contar com representantes indígenas e a participação de professores indígenas na construção da resolução, evidenciou uma visível falta de comunicação com os pesquisadores envolvidos com as questões indígenas das IES Estaduais.

A normatização e os procedimentos do ingresso dos indígenas nas Universidades do Paraná têm algumas características que são importantes em sua forma. Foram consideradas as particularidades dos sujeitos indígenas, a educação escolar, sua cultura e a sua cosmovisão. Vale a pena citar esses pontos definidores do Vestibular dos Povos Indígenas, elementos que potencializam o pensar e o repensar a educação superior indígena. Amaral (2010, p.184) aponta:

> A realização de vestibulares específicos, interinstitucionais e unificados no Estado, paralelo ao vestibular convencional, coordenado por equipe de docentes das Universidades Estaduais, preferencialmente ligada às questões indígenas; • a liberdade de escolha, pelo candidato indígena, de qualquer um dos cursos ofertados em qualquer uma das Universidades Estaduais; • a avaliação dos candidatos contemplando prova oral de língua portuguesa considerando a significativa característica de tradição oral destes dois grupos étnicos, bem como as possíveis dificuldades de domínio desta linguagem nas comunidades em que o Kaingang e o Guarani se apresentam como primeira língua; • a residência comprovada de, no mínimo, dois anos do candidato no estado do Paraná, sendo esta assinada pelo cacique da terra indígena.

Ao adentrar desses novos sujeitos no espaço da educação superior, novas experiências são produzidas, vivências, conflitos e saberes emergem dessa realidade. É uma relação belicosa e expressa o encontro de dois mundos em muitos casos antagônicos, de pontos de vistas e valores que não

compartilham o mesmo olhar sobre o mundo, permeada por racismo, preconceito e desconhecimentos.

Nessa perspectiva, segundo Amaral (2010), em 2004, a Resolução Conjunta nº 002/2004 institui a Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA), sendo este um espaço de articulação da SETI, as Universidades Estaduais paranaenses: UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e posteriormente, a UENP e a UNESPAR. O intuito desta comissão é o de desenvolver políticas para o ingresso e a permanência e o acompanhamento sistemático dos estudantes indígenas que ingressaram nas universidades. No seu artigo 1º da Resolução Conjunta nº 006/2007 ela deixa claro seu propósito:

> Art.: 1º Instituir, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades Públicas, sediadas no Estado do Paraná (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2007, on-line).

A Comissão Universidade para os Indígenas tem a tarefa de acompanhar pedagogicamente os acadêmicos indígenas nos desafios diários e burocráticos, com ações de acolhimento dos sujeitos indígenas ao espaço acadêmico. Nos encontros e desencontros das políticas da criação das políticas de ingresso e permanência e de combate a evasão dos estudantes indígenas, em uma realização constante de revisões, mudanças e processos contínuos.

Essas políticas de ação afirmativa ganham importância como meios institucionais fundamentais para compreender as características das evasões e reingressos dos acadêmicos indígenas. As políticas de acesso sem relação com políticas afirmativas de permanência produzem trajetórias instáveis, marcadas por conflitos e desistências (NUNES; GUEDES 2024). Dessa urge abordar como foram emolduradas essas políticas para o fenômeno da evasão e os reingressos nas IES estaduais do Paraná.

4.2 Breve Histórico das Políticas Afirmativas Destinadas aos Estudantes Indígenas na UEL

A análise que realizamos, de certa forma evidenciou que as políticas afirmativas desenvolvidas pelas universidades estaduais são marcadas por

desigualdades estruturais e por particularidades regionais no âmbito dos dilemas e propostas de ações de ingresso, permanência e evasão dos estudantes indígenas. As condições objetivas aparecem nas dificuldades concretas como distancia da família, territórios, custos financeiros e barreiras institucionais que inequivocamente resulta em frustação e evasão (LUCIANO; AMARAL 2021).

Dessa forma, compreender a experiência paranaense significa reconhecer um arranjo inovador, que vincula acesso, permanência e mobilidade acadêmica a um projeto estadual. Para isso, vamos nos debruçar sobre o ingresso, permanência e evasão de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Cabe ressaltar, que para essa pesquisa a UEL foi tomada como amostra empírica para análise do fenômeno da evasão e reingresso dos estudantes indígenas no âmbito das estaduais paranaenses. Essa abordagem metodológica justifica-se pelo fato da Universidade Estadual de Londrina fazer parte do sistema estadual da educação superior, tendo as mesmas normas norteadoras que regulam as demais universidades públicas do Paraná, sobretudo, no que concerne às ações afirmativas voltadas para os estudantes indígenas. Esperamos dessa forma que a análise dos dados possa nos evidenciar padrões e ocorrências que nos sirva de referência dos limites e potencialidades das políticas de acesso, permanência, mobilidade e evasão nas universidades estaduais do Paraná.

A Universidade Estadual de Londrina, em sua relação com o pioneirismo paranaense é marcada pelo seu envolvimento institucional logo nos seus primórdios, que pode ser evidenciado pelo que aponta Amaral (2010), que o II Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foi realizado no período de 14 a 16/02/03, nas dependências da UEL, no mesmo formato e dinâmica da sua primeira edição (coordenada pela UNICENTRO), com 63 inscrições homologadas. Contudo, as IES paranaenses, ainda não contavam com um mecanismo de transferência para Universidades estaduais. A transferência de estudantes indígenas universitários entre as IES estaduais passará a se efetivar a partir do ano de 2006.

Segundo Amaral, Bilar e Domingos (2017), no ano de 2003, a UEL criou o Programa de Formação Intercultural, sendo essa iniciativa uma das primeiras

que visava o acompanhamento pedagógico e organizado essencialmente por discussões e ações orientadas, dadas por rodas de conversas, orientações pedagógicas individuais ou em grupos, envolvendo docentes, estudantes não indígenas e principalmente estudantes indígenas.

Dessa forma, poucos anos depois da ocupação dos espaços acadêmicos pelos sujeitos indígenas, já havia uma preocupação em suprir as necessidades da frágil formação escolar dos estudantes indígenas, garantindo sua permanência. A precária e histórica educação escolar indígena, com seus meandros de tutela e conservadorismo rebatia dentro da academia e podia ser sentida, como pontua Amaral, Bilar e Domingos (2017), no elevado número de retenção de alunos indígenas nas primeiras séries dos cursos e a partir desse represamento nos anos iniciais dos cursos, contribuindo para ~~a~~ desmotivação, desencanto e evasão.

A UEL em 2007 com base nas suas competências, previstas na Resolução Conjunta nº 006/2007 – SETI[27], institui a Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA), que tem como objetivo que é acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas, avaliar sistematicamente sua inclusão e permanência, elaborar projetos e ações que dialoguem e fortaleçam a presença dos estudantes indígenas na Universidade apresentou à Pró-Reitoria de Graduação da UEL em 2012 uma proposta de um Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas.

Segundo Amaral, Bilar e Domingos (2017), o Ciclo se apresenta como algo inovador que busca fortalecer a presença dos estudantes indígenas por intermédio do conhecimento do ensino médio abordados pedagogicamente contextualizados, aproximando o aluno indígena da UEL e seus respectivos colegiados e fazendo com que a escolha do curso seja mais segura e dessa forma evite conflitos, desencantos e evasões.

---

[27] Esse documento que instituiu a CUIA - Comissão Universidade para os Indígenas, com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades Públicas, sediadas no Estado do Paraná. Essa resolução foi elaborada pela Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com os Reitores da Universidade Estadual de Londrina – UEL, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, da Universidade do Oeste do Panará – UNIOESTE, da Universidade do Centro Oeste – UNICENTRO, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, da Universidade do Norte do Paraná – UENP e da Universidade Federal do Paraná – UFPR, no uso das suas atribuições legais e visando a cooperação e a integração efetiva entre as instituições Públicas de Ensino Superior.

Essa iniciativa da CUIA/UEL vem ao encontro das necessidades prementes garantindo condições especificas aos sujeitos indígenas de permanência na Universidade. Corroboramos com Luciano e Amaral (2021, p. 17) quando afirmam que:

> O ingresso de indígenas com apoio das ações afirmativas pressupõe condições especificas, na medida em que as suas trajetórias escolares tendem a serem especificas, 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.

Segundo Amaral, Bilar e Domingos (2017), para contribuir para a permanência dos estudantes indígenas na UEL, o Serviço de Bem-Estar a Comunidade (SEBEC) da UEL oferece serviços de assistência estudantil, Restaurante Universitário com preços específicos para estudantes indígenas, Moradia Estudantil, vale transporte para serem usados dentro da cidade, acompanhamento psicológico individual e acompanhamento médico dentre outros.

O ingresso dos sujeitos indígenas nos espaços da UEL gerou uma série de articulações para desenvolver políticas de permanência dos estudantes indígenas, porque as dificuldades e os limites institucionais não perpassam apenas nos aspectos pedagógicos e de escolarização desses estudantes que são frágeis, mas está aquém e além. Por isso, concordamos com Luciano e Amaral (2021) quando evidenciam que a Universidade se apresenta enquanto espaço de contradição, de direito e de possibilidades, a ser ocupado e apropriado pelos povos indígenas para avanço de suas lutas e resistências.

Como pontua Amaral, Bilar e Domingos (2017) que vem a permanência e evasão dos indígenas que ingressam nos espaços acadêmicos em uma dupla dimensão, uma situação que depende de cada estudante indígena, da sua família, da sua comunidade indígena de pertencimento e do cacique de cada Terra indígena e principalmente das Universidades responsáveis pelo acolhimento institucional e pela permanência, assim como da política estadual de educação superior indígena no Paraná.

Desta forma, vamos refletir sobre os dados dos estudantes indígenas matriculados na Universidade Estadual de Londrina no período de 2002 a 2025[28], que constam nos registros documentais, buscando evidenciar padrões e recorrências que permitem problematizar os limites e as potencialidades das políticas de acesso, permanência evasão e transferência nas universidades estaduais do Paraná, tomando a experiência da UEL como referência empírica concreta.

4.3 Ingresso, Permanência e Evasão dos Estudantes Indígenas na Universidade Estadual de Londrina

De forma geral, as análises dessa pesquisa têm demonstrado que mesmo diante do crescimento de ações afirmativas adotas pelas universidades estaduais para os povos indígenas, ainda nos deparamos com desafios quanto ao ingresso, permanência e mobilidade acadêmica. Para Baniwa (2019), esse cenário evidencia um desigual enfrentamento das dificuldades concretas dos estudantes indígenas e suas trajetórias acadêmicas que passar por distancia da Terra Indígena, família, choques culturais e que resultam em sofrimento, conflitos e em muitos casos evasões e reingressos.

No âmbito desta pesquisa, a Universidade Estadual de Londrina é tomada como amostra empírica, não com a pretensão de generalizar automaticamente seus resultados para todas as universidades estaduais do Paraná, mas de contribuir para a compreensão dos processos que caracterizam o ingresso, a permanência, a evasão e o reingresso de estudantes indígenas no sistema de ensino superior.

Nessa pesquisa, vamos trabalhar com duas categorias metodológicas para tratar do fenômeno da evasão dos estudantes indígenas, evasão do sistema e evasão com reingresso. Enquanto a evasão do sistema corresponde ao rompimento do vínculo institucional sem registro posterior de retorno, a categoria

[28] Embora a base de dados registre ingressos de estudantes indígenas no ano de 2025, esses estudantes encontravam-se, no momento da coleta das informações, em fase inicial de formação, vinculados ao Ciclo Intercultural Indígena da UEL. Por se tratarem de trajetórias acadêmicas ainda em curso, tais ingressos não foram considerados nas análises referentes à evasão e ao reingresso, a fim de evitar interpretações prematuras sobre situações ainda não consolidadas.

evasão com reingresso evidencia que o desligamento inicial não significou abandono definitivo da educação superior.

Essa diferenciação permite compreender a evasão não como fenômeno homogêneo, mas como expressão de percursos diversos, marcados por condições institucionais, experiências subjetivas e estratégias individuais e coletivas de permanência.

Segundo Coimbra; Silva e Costa (2021) aponta que a maioria das descrições da evasão define o termo como sendo simplesmente a perda de vínculo, a saída da instituição, o abandono do curso, o desligamento do curso, instituição ou sistema, sejam eles atos voluntários ou não. Contudo, os autores apontam que não se pode produzir uma definição de evasão tão genérica que descreva simplesmente a perda do vínculo, porque essa definição não diz muito sobre o fenômeno.

De certa forma, Junior; Brasil; Carneiro e Corassa (2016), reforçam essa ideia quando evidenciam que a evasão é um fenômeno complexo, comum aos sistemas universitários, como também, podendo ser visto por ângulos diferentes, dependendo do conceito que se adota, pode ser entendido como evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema. De qualquer forma, segundo os autores, a evasão pode representar de acordo com a leitura que se faça, falha individual ou insucesso do sistema educacional.

Portanto, não se pode tomar a evasão como algo isolado, mas dentro de múltiplos fatores e perspectivas que problematizem a evasão, colocando o fenômeno de uma ótica que se possa compreendê-lo interligando a saída dos estudantes não como fracasso acadêmico, mas a modelos teóricos mais amplos, que situem a evasão as especificidades dos estudantes (PINHEIRO; RIBEIRO; FERNANDES, 20223). Diante disso, em nossa pesquisa está em foco o fenômeno da evasão relacionada aos estudantes indígenas, suas peculiaridades e seus percursos de retorno a educação superior.

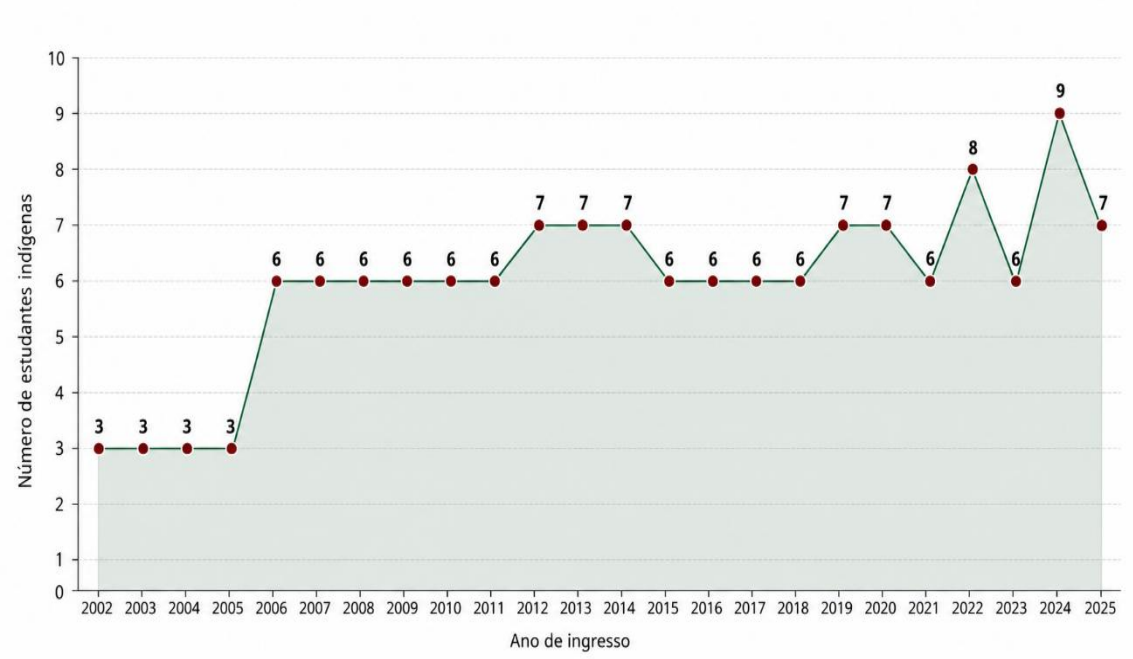
4.3.1 Evolução do Ingresso de Estudantes Indígenas na UEL

Por isso, é importante ressaltar que análise das trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas, parte do entendimento de que ingresso, evasão e reingresso não constituem eventos isolados, mas processos interligados. Com base nos dados da UEL, tomando como amostra empírica para refletir sobre as

universidades estaduais do Paraná, entre 2002 a 2025 identificou-se um total de estudantes indígenas de 146 que ingressaram na UEL no período analisado.

Esse número adquiri relevância ao se considerar o histórico de exclusão dos povos indígenas do ensino superior e as barreiras estruturas que dificulta o acesso à universidade. Os dados documentais da UEL, aponta que houve uma evolução nos números dos estudantes indígenas que ingressaram na universidade. Tal crescimento evidencia mudanças graduais no acesso desses estudantes à universidade, refletindo tanto transformações nas políticas de inclusão quanto esforços institucionais voltados à ampliação das oportunidades educacionais para os povos indígenas.

GRÁFICO 13: Evolução do Ingresso de Estudantes Indígenas na UEL (2002-2025)



Fonte: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pró-Reitoria de Assuntos de Graduação – Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica, Divisão de Política de Graduação, Setor de Ações Afirmativas.

Como podemos perceber com o gráfico, fica evidenciado que na UEL existe um nítido crescimento no ingresso dos estudantes indígenas, mas não de forma linear. Os anos iniciais, entre 2002 a 2005 o ingresso acontece de três ingressos por ano, já entre os anos de 206 a 2011 verifica-se um aumento de ingresso de estudantes indígenas, uma média de seis estudantes por ano, que aponta para uma evolução, que é evidenciado ente os anos de 2012, 2013 a

2014, o total chegou a sete estudantes com ingresso por transferência externa, um a cada ano e ocorrendo novamente em 2019 e 2020.

Entretanto, em 2022 foram registrados oito estudantes, dos quais dois ingressaram por transferência externa e 2024 ingressaram nove estudantes indígenas, com três correspondendo à transferência externa, um ápice de ingresso de estudantes e em 2025 volta ter sete ingressantes com um ingressando pela modalidade da transferência externa[29].

Nesse aspecto, a evolução de ingressantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina, é de certa forma crucial como elemento para pensarmos sobre a importância das políticas públicas de inclusão desses estudantes. Como ferramenta que constituem apenas uma primeira etapa na trajetória universitária e que, tais medidas, são insuficientes para fornecer condições dos alunos indígenas enfrentarem os percalços estruturais presentes na educação superior.

O ingresso dos estudantes indígenas na UEL ocorre por meio do processo seletivo diferenciado, o Vestibular dos Povos Indígenas. A criação do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná[30], em 2001, como política inédita no país, marcou um avanço no pioneirismo nas políticas de democratização do acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior nas universidades estaduais brasileiras (FRAGA; SILVEIRA; FELISBINO, 2020).

Essa iniciativa que integrada às sete universidades paranaenses, consolidou um modelo de acesso especifico que reconhece a diversidade étnica e sociocultural dos povos indígenas, (Paraná, 2025). Essa política afirmativa, tem como base a Lei Estadual nº 13.134, de 2001 que definia que cada uma das universidades estaduais paranaenses deveria ofertar três vagas suplementares

[29] A partir da análise dos dados UEL, em 2012, 2013 e 2014 registrou sete ingressantes, um a cada ano ingressante por transferência externa vindo da UEM, em 2019 sete ingressantes, sendo um por transferência externa vindo da UENP, em 2020 sete ingressantes, sendo um por transferência externa vindo da UNESPAR, em 2024 nove ingressantes sendo três por transferência externa, dois provenientes da UEM e um da UNESPAR e em 2025 são sete ingressantes, sendo um ingressando pela modalidade de transferência externa vindo da UNESPAR.

[30] Atualmente, para realizar a inscrição no vestibular para os povos indígenas, os estudantes devem se autodeclarar como indígenas e, ainda, apresentar uma carta de recomendação de um cacique que comprove seu pertencimento a uma comunidade indígena do território paranaense (para todas as IES com exceção da UFPR) e que é de etnia indígena (exigência para todas as IES). Desde sua proposição, em 2004, até os dias de hoje, é possível observar que o número de vagas permanece parcialmente inalterado nas sete universidades estaduais, contando com seis vagas por ano destinadas aos indígenas residentes no Paraná, enquanto para a Universidade Federal do Paraná inicialmente eram dispostas sete vagas. Porém, devido a um incremento nesse número, hoje se somam dez vagas ao ano para indígenas de todo o território nacional.

e que cinco anos mais tarde foi alterada pela Lei Estadual 14.955/2006 que aumentos o número de vagas para seis[31]. Conforme destaca Amaral; Bilar (2020), essa experiência paranaense inaugurou uma nova forma de relação entre o Estado e os povos indígenas, reconhecendo o direito à diferença no campo educacional e rompendo com a histórica exclusão desse grupo do ensino superior.

Atualmente, Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA), é a responsável pela organização do Vestibular dos Povos Indígenas de acordo com Portaria nº 037 de 10 de agosto de 2022 (SETI). Segundo Fraga; Silveira e Felisbino (2020), essa é uma importante política que não somente promove a inclusão, mas cria uma responsabilidade institucional com a permanência para com os estudantes indígenas, aperfeiçoando a relação com as particularidades dos estudantes indígenas.

O I Vestibular dos Povos Indígenas, que foi realizado na Unicentro, em 2002, que segundo Boscarioli; Guirado e Biancon (2016), embora os conteúdos abordados abrangeriam disciplinas da educação básica, contudo, as provas, sempre que possível, apresentaria enfoques na realidade indígena, haja vista, a especificidade desse processo de ingresso na universidade.

Os autores apontam ainda que, para garantir a especificidade do vestibular, decidiu-se, também, inserir a prova oral, reconhecendo, assim, a importância da tradição oral entre as sociedades indígenas. Como resultado desse enfoque intercultural, Fraga; Silveira e Felisbino (2020), afirmam que a partir da sexta edição, o candidato passou a poder optar por realizar, em vez da prova de língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol), prova de língua indígena, Kaingang ou Guarani.

Desta maneira, o formato das provas já vem carregada de uma preocupação já no processo seletivo, o que evidenciar a necessidade de construção de pontes e de diálogos interculturais entre a universidade e o estudante indígena, que contribua em sua permanência. Por que, segundo Amaral (2016), a presença indígena nas universidades públicas revela, de forma

[31] O Vestibular dos Povos indígenas no Paraná tem como regulamentação vigente: Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001; Lei Estadual nº 14.453, de 7 de julho de 2004; Lei Estadual nº 14.995, de 9 de janeiro de 2006; Portaria nº 037/2022 – Seti, de 10 de agosto de 2022 e Lei nº 13.709 (Lei Geral de Proteção de dados Pessoais – LGPD), de 10 de agosto de 2022

contundente, as contradições e os limites dessas instituições frente à diversidade sociocultural brasileira.

4.3.2 Situação Acadêmica e Permanência dos Estudantes Indígenas

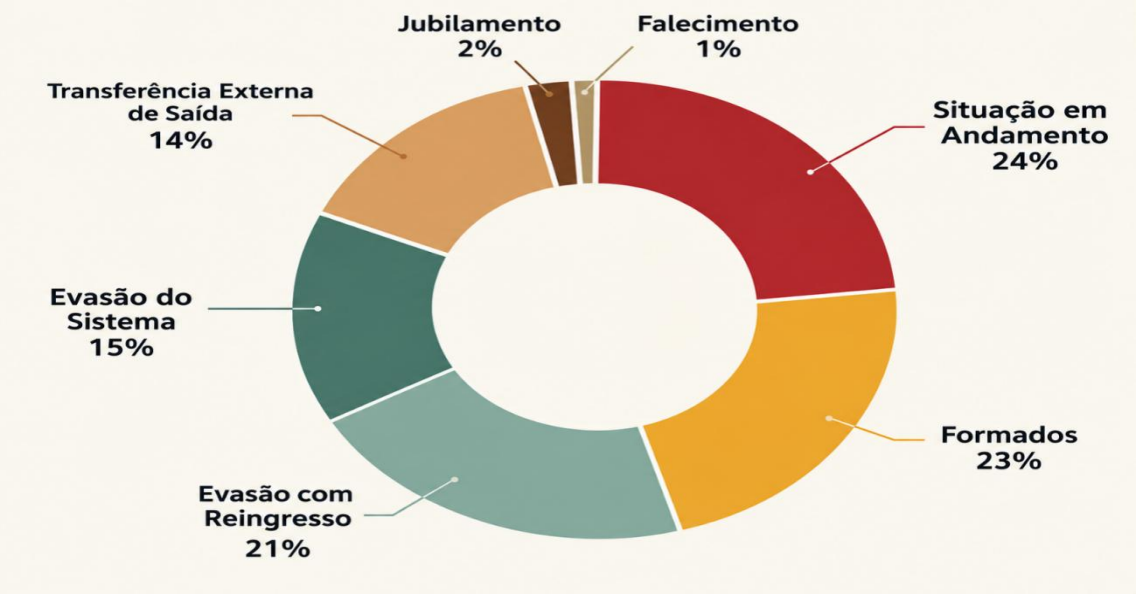
Após o ingresso, a permanência dos estudantes indígenas na universidade passa a depender da existência e da efetividade de mecanismos institucionais. Desta forma, entendermos as políticas de permanência é imprescindível para perscrutar os percursos de reingressos que tão caracterizam as experiências dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná. Como destacam Nunes e Guedes (2024), políticas de acesso dissociadas de ações consistentes de permanência tendem a produzir trajetórias instáveis, marcadas por interrupções e deslocamentos forçados.

Segundo as análises dos dados da UEL, o total de 146 estudantes indígenas que ingressaram na Universidade Estadual de Londrina entre 2002 e 2025, observa situações de estudantes concluíram seus cursos de graduação na instituição, de evasão efetiva, quanto não a um retorno ao ensino superior, evasão seguida de reingresso, transferência externa, jubilamento e outras situações que evidencia trajetórias acadêmicas marcadas por interrupções e reconfigurações e desafios nas experiências acadêmicas dos sujeitos indígenas.

Cabe ressaltar, que nessa pesquisa identificou que diversos estudantes prestaram o Vestibular dos Povos Indígenas mais de uma vez, reestabelecendo vínculo com a UEL após evasão anterior. A observação desses registros administrativos é fundamental para pensarmos para não termos umas leituras simplificadas da evasão e compreendermos que esse fenômeno reforça que a evasão do sistema não necessariamente implica abandono da formação superior, mas pode representar reconfiguração da trajetória acadêmica.

A situação acadêmica dos estudantes indígenas ingressantes na UEL entre 2002 e 2025, evidencia diferentes desfechos das trajetórias universitárias, incluindo formação, evasão, mobilidade acadêmica e situações ainda em andamento que precisam de uma abordagem cuidadosa, com uma visão que leve em conta as relações societárias, culturais e escolar, para não culpabilizar esses sujeitos vítimas históricas de um processo colonizador ainda presente nos espaços acadêmicos.

GRÁFICO - 14: Situação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL (2002–2025)



Fonte: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pró-Reitoria de Assuntos de Graduação – Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica, Divisão de Política de Graduação, Setor de Ações Afirmativas.

Como podemos ver, os dados evidenciam que muitos dos estudantes indígenas, 23% se formam, apesar de todas as dificuldades de exclusão social e de uma educação escolar fragilizada e de desafios vivenciados dentro da Universidade, e isso está relacionado com políticas afirmativas, apoio comunitário e esforços pessoais. Observa-se ainda uma taxa de evasão do sistema de 15%, e uma taxa de evasão seguida de reingresso de 21%. Isso nos revela os limites institucionais na garantia da permanência[32]. A leitura do gráfico indica isso, que a evasão ocorre mesmo em um contexto institucional que dispõe de mecanismos específicos de permanência, como o Ciclo Intercultural Indígena e as possibilidades de transferência interna e externa.

Tal constatação sugere que esses dispositivos, embora relevantes, não são suficientes para responder de forma integral às demandas dos estudantes indígenas, especialmente quando consideradas as dificuldades relacionadas ao

[32] Não consideramos os dados de jubilamento ou não integralização do curso para analise dos dados de evasão, considerando que as universidades estaduais do Paraná, a ideia de jubilamento não é consensual, pois cada universidade normativa de uma forma, ampliando o tempo para integralização do curso ou ampliando o tempo para integralização do curso e jubilamento. Desta forma é fundamental aprofundar essa analise posteriores.

deslocamento territorial, à adaptação ao ambiente universitário urbano e às exigências acadêmicas dos cursos de graduação.

Essa pluralidade reforça a importância de políticas que considerem as especificidades linguísticas e culturais e demandam das universidades adaptações pedagógicas e administrativas para assegurar equidade (ROMANI; MELLO; SILVA, 2025).

Bergamaschi; Doebber e Brito (2018), corroboram quando apontam que existem um descompasso entre as reais necessidades e interesses dos estudantes indígenas e lógica acadêmica. Segundo os autores, os primeiros almejam um espaço acadêmico que afirmem seus conhecimentos e modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pelos desafios que a presença dos estudantes indígenas impõe ao ensino superior.

Outro fato que identificamos com relação as evasões, é que tanto as evasões do sistema, como as seguidas de reingresso, os números não muitos distantes, indicando que uma parcela significativa de estudantes, embora sejam classificados como administrativamente como evadidos, ele tem caminhos diferentes, uma parcela retorna à educação superior via Vestibular dos Povos Indígenas na própria UEL ou em outra instituição estadual do Paraná.

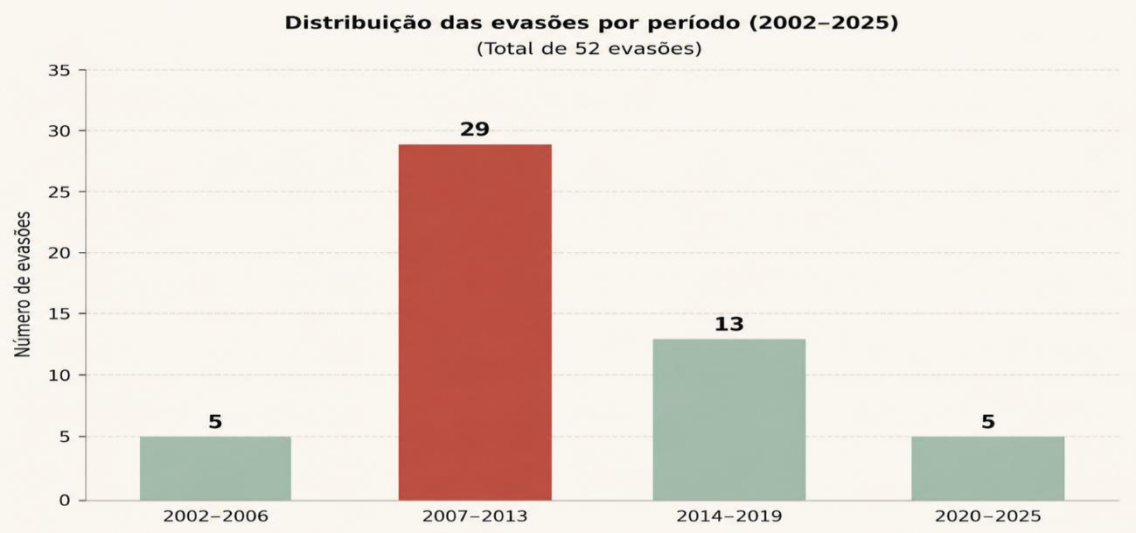
4.3.3 Evasão de Estudantes Indígenas na UEL

Nesse sentido, outro dado importante nas análises dos registros da UEL, é a evolução temporal das evasões ocorridas ao longo desse período de 2002 a 2025, permitindo caracterizar e compreender as trajetórias interrompidas no interior da universidade demonstrando que a evasão é um dos seus grandes desafios. Nesse período foram identificadas 52 ocorrências de evasões tanto do sistema como com reingresso, distribuídas de forma desigual ao logo dos anos.

A organização dessas ocorrências por períodos nos permite analisar com maior profundida os diferentes momentos do fenômeno das evasões e as alterações ao longo da trajetória acadêmica e da política de ingresso e permanência indígena na UEL e de certa forma, esses recortes temporais permite relacionar as evasões e as transformações institucionais adotadas ao

longo do tempo. O gráfico a seguir apresenta as 52 evasões ocorridas de entre 2002 a 2025.

GRÁFICO 15: Evolução da Evasão Total (2002-2025)



Fonte: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pró-Reitoria de Assuntos de Graduação – Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica, Divisão de Política de Graduação, Setor de Ações Afirmativas.

De acordos dados da UEL, entre os anos de 2007 a 2013 registra-se uma concentração nas evasões, com 29 ocorrências, com uma redução no intervalo de 2014 a 2019 com 13 ocorrências. Vale observar que nos períodos 2002–2006 e 2020–2025, registraram-se cinco ocorrências em cada bloco. Esse movimento evidencia que a evasão não se apresenta de forma homogênea, mas varia conforme o contexto institucional e o volume de ingresso em cada fase, exigindo análise situada das transformações ocorridas na política de acesso e permanência dos estudantes indígenas.

Outro dado que devemos ressaltar é que o pico expressivo no período de 2007 a 2013 das evasões totais é anterior à Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica que passa a ser operacionalizado e consolidado somente na UEL a partir de 2014 pelo RESOLUÇÂO CEPE/CA Nº 133/2013. Embora não seja possível afirmar relação causal direta entre a adoção do Ciclo e a diminuição das ocorrências registradas, observa-se que, após 2014, o número absoluto de evasões apresenta retração em comparação ao período anterior.

Desta forma, o Ciclo Intercultural configura-se como um mecanismo recente de mediação ingresso de apoio a permanência dos estudantes

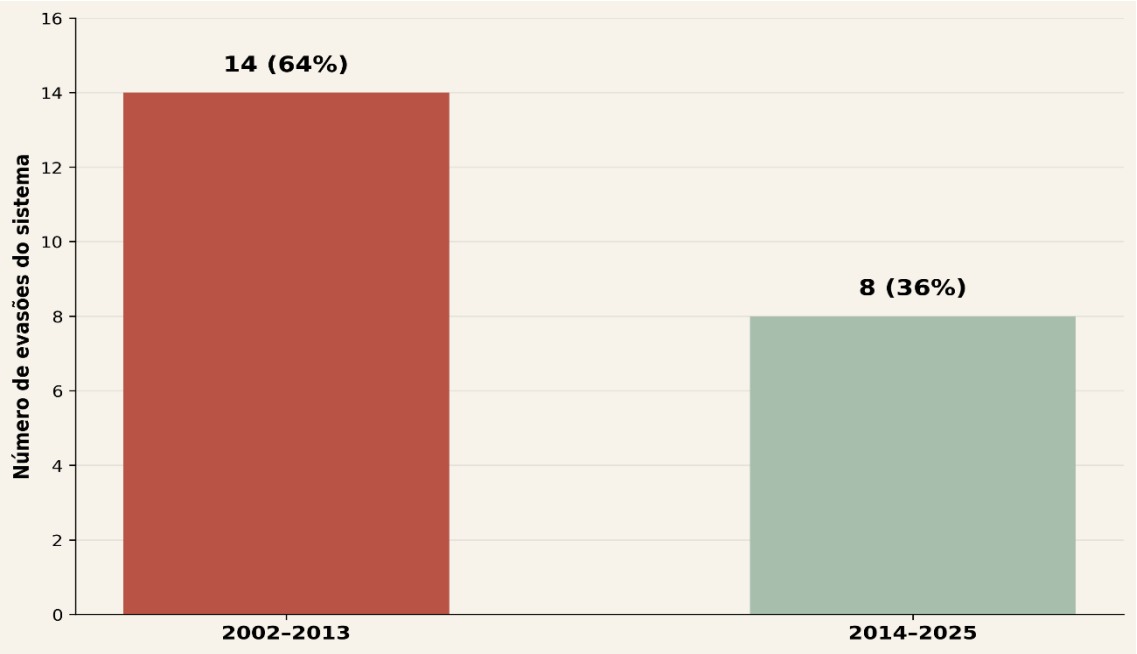
indígenas. Como adverte Baniwa (2019), sem medidas que assegurem o acompanhamento pedagógico, o acolhimento e o respeito a cultura, dificilmente serão alcançados os resultados esperados, comprometendo inclusive as iniciativas já consolidadas de acesso e permanência.

Analisando exclusivamente os casos de evasão do sistema em um recorte temporal em relação a criação do Ciclo, podemos ainda sugeri a importância desse mecanismo de enfretamento a evasão. Houve 52 evasões totais no período de 2002 a 2025, dessas ocorrências, são 22 evasões do sistema. Contudo, os dados evidenciam que após a criação do Ciclo Intercultural em 2014 há uma diminuição das evasões efetivas do sistema, indicando sua consolidação como etapa constitutiva do acesso.

A distribuição das evasões entre os períodos anterior e posterior à implementação do Ciclo Intercultural evidencia uma redução das evasões do sistema após 2014, embora, isoladamente não permita estabelecer uma relação causal, mas é um instrumento relevante fundamental para refletir sobre medidas estratégicas de acolhimento adota pela UEL.

Dessa forma, o Ciclo pode ser compreendido não apenas como uma etapa na trajetória universitária dos estudantes indígenas, mas uma resposta institucional para o enfretamento das dificuldades relacionadas ao ingresso e permanência nos espaços acadêmicos. As mudanças observadas depois da implementação do Ciclo representam uma mudança importante na abordagem, acolhimento, acompanhamento permanência, o gráfico 16 demostra essa mudança e nos possibilitando comparar as ocorrências de evasão do sistema antes e depois da implementação dessa política afirmativa fundamental.

GRÁFICO - 16: Evasão do Sistema de Estudantes Indígenas na UEL Antes e Depois da Institucionalização do Ciclo Intercultural



Fonte: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pró-Reitoria de Assuntos de Graduação – Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica, Divisão de Política de Graduação, Setor de Ações Afirmativas.

Foram identificados na análise dos dados, que no período de 2002 a 2025 22 evasões do sistema, dessas evasões 64% ocorreram entre os anos de 2002 a 2013, mas é notado uma que considerável para de 36% entre os anos de 2014 a 2025. As evasões do sistema ocorreram durante todo esse período, evidenciando que é algo presente na vida acadêmica dos estudantes indígenas, contudo, a redução das evasões após a implementação do Ciclo Intercultural, apontando que as reconfigurações no interior da instituição voltadas a uma maior medição no ingresso e acompanhamento a evasão passa a acontecer com menor frequência.

Os estudantes indígenas, segundo os dados documentais, tiveram sua presença ampliada na Universidade Estadual de Londrina e que a criação de mecanismos institucionais desembocou em uma redução das evasões ao longo do período estudado. Essas iniciativas evidenciam um movimento institucional de mediação e acompanhamento das trajetórias acadêmicas indígenas, entretanto, os resultados também demonstram que a evasão indígena não pode ser compreendida de maneira homogênea, tampouco reduzida à ideia de fracasso acadêmico ou de desistência definitiva do projeto formativo.

A evasão se constitui um fenômeno formado por vários fatores e que seu enfrentamento requer ações capazes favorecer a permanência e que possibilite experiencias acadêmicas de integração social e institucional que passam a ser acessadas com a adoção de políticas de apoio estudantil na educação superior (HASHIMOTO; MAGNONI; CAPELLI, 2024).

Assim, a redução observada após 2014 pode ser compreendida como um dado que acompanha um período de fortalecimento de medidas institucional voltadas aos estudantes indígenas na UEL, entre os quais está o Ciclo intercultural, sem que isso signifique medidas isoladas e esporádicas, mas algo permanente que dialogue com as necessidades dos acadêmicos indígenas.

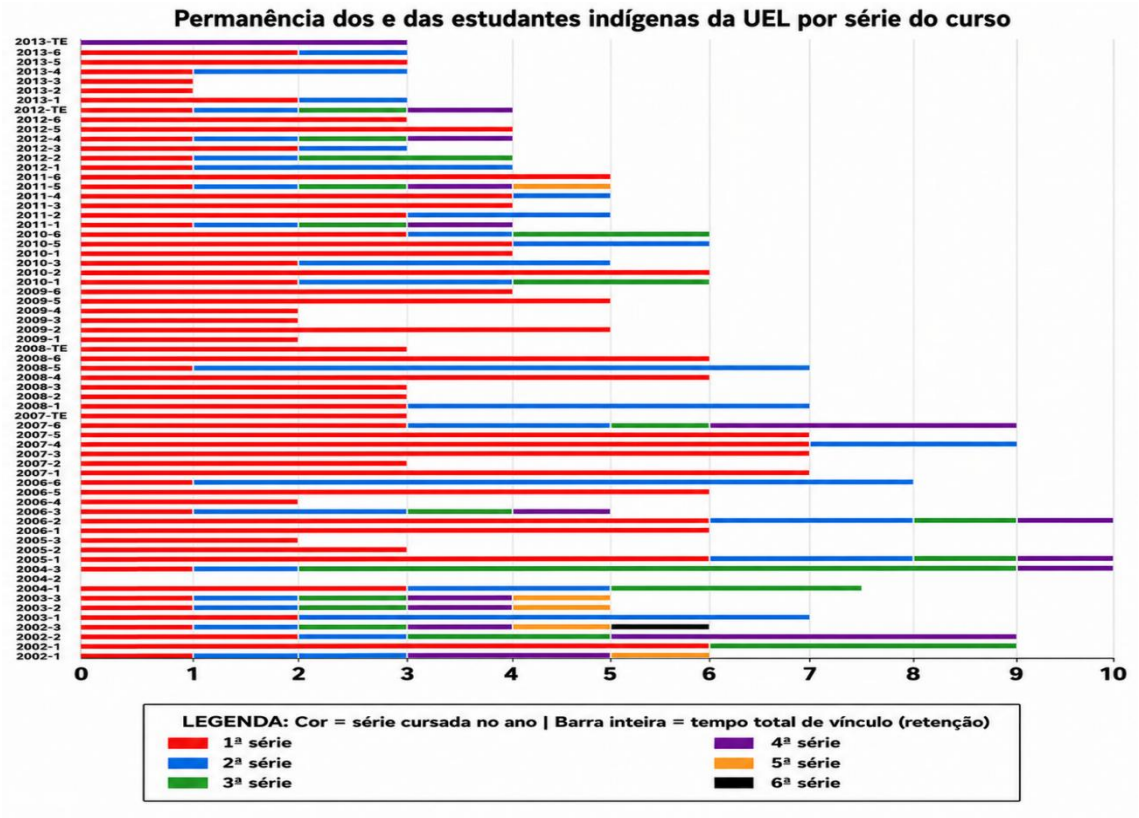
Dessa forma, ao abordamos o fenômeno da evasão, não devemos nos limitar apenas a uma característica, mas em suas múltiplas facetas, como por exemplo, as situações de trancamentos, reprovações, mudanças de curso e retenção, evidenciando diferentes evoluções acadêmicas. O gráfico a seguir, abordamos a permanência dos estudantes indígenas na UEL por série cursada, possibilitando identificar a duração dos vínculos e os diferentes percursos acadêmicos.

4.3.4 Permanência dos Estudantes Indígenas por Série do Curso

Dessa forma, a compreensão da evasão não se esgota na identificação do momento do desligamento institucional. Temos que ponderar todas as experiencias antes e pôs que se entrelaçam na trajetória desses estudantes na sua vida acadêmica. Nesse sentido, com base em dados da CUIA da Universidade Estadual de Londrina até o ano de 2015, sobre a permanência por série do curso dos estudantes indígenas, evidencia padrões de retenção que podem atuar como elemento estruturante do processo de evasão.

Os resultados indicam percursos acadêmicos marcados pelo prolongamento do tempo da graduação e por dificuldades na progressão entre as séries do curso. Sendo dessa maneira, de forma alguma devemos interpretar as evasões como algo desprendido de condições objetivas, ou eventos isolados e pontuais, mas as características das evasões evidenciam que são frutos de trajetórias acadêmicas mais longas e complexas.

GRÁFICO - 17:



Fonte: dados da CUIA/UEL, adaptado do gráfico elaborado por Wagner Roberto do Amaral (2026).

O gráfico nos apresenta o percurso dos e das estudantes indígenas que ingressaram na Universidade Estadual de Londrina, ela foi elaborada segundo o ano de ingresso e a série cursada de sorte que, cada linha corresponde o tempo acadêmico de uma estudante e o horizontal da barra indica o tempo de vínculo com a universidade. No gráfico as cores indicam a série em que os estudantes permaneceram ao longo desse percurso, linha vermelha para 1ª série, azul para 2ª série, a verde para 3ª, roxa para a 4ª, laranja para 5ª e a preta para 6ª série. Sendo assim, a cor ao longo de uma mesma barra permitiu visualizar a progressões entre as séries, como a permanecia prolongada de uma determinada etapa do curso.

A análise do gráfico revela situações recorrentes de retenção, especialmente nos primeiros anos da graduação. Observa-se que diversos estudantes permanecem dois, três ou até sete anos na primeira série, configurando trajetórias prolongadas que ultrapassam o tempo regular de integralização, mas, sobretudo, de sofrimento por não avançarem nos cursos escolhidos. Desta forma, a retenção pode ser um processo antecedente,

indicando que a evasão não se configura como evento abrupto, mas como resultado de percursos acadêmicos marcados por dificuldades na progressão.

O pico de evasão presente nos dados da UEL de 2002 a 2025 alisados aqui nessa pesquisa e demostrado no gráfico 16**,** que ocorreu no período de 2007 a 2013, tal analise sugere que parte das evasões, pode estar associada a trajetórias marcadas por retenção e prolongamento do percurso formativo, indicando o que esta pesquisa vem apontando, que a evasão deve ser compreendida como desdobramento de processos acumulativos ao longo da experiência acadêmica.

Com isso, precisamos encarar a evasão não como um evento final, por isso, devemos buscar entender as motivações dos estudantes indígenas na Universidade, do seu ingresso, evasão e rematrícula em outras IES estaduais paranaense, ou podemos ter uma leitura e uma avaliação equivocada desse fenômeno que incide sobre os sujeitos indígenas nas suas trajetórias acadêmicas. Luciano e Amaral (2021, p. 24) discorrem sobre isso:

> 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 explica 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 em nova vaga.

Essa análise quantitativa da evasão entre 2002 e 2025 encontra respaldo qualitativo em investigação anterior realizada por Costa (2023) no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso que analisou as trajetórias dos estudantes indígenas matriculados na UEL entre 2002 e 2021 e Costa e Amaral (2025) no trabalho nos Anais XVII CBAS que evidenciam que parte dos estudantes indígenas que evadem da UEL, permanecem vinculados à educação superior por meio do reingresso em outras universidades estaduais paranaenses.

Naquela pesquisa, foram identificadas motivações recorrentes associadas à evasão, tais como dificuldades pedagógicas decorrentes da formação escolar fragilizada, distanciamento geográfico da Terra Indígena, desafios econômicos, experiências de preconceito e a complexidade do duplo pertencimento étnico-comunitário e acadêmico.

Em determinados casos, o desligamento institucional pode ser compreendido como estratégia de enfrentamento e resistência diante de situações de assédio, conflitos e violências simbólicas experienciadas no espaço universitário. Concordamos com Luciano e Amaral (2021) quando afirmam que devemos dispensar um essencial cuidado em analisar o fenômeno da evasão dos estudantes indígenas sob o risco de compreendê-lo de forma genérica e quantitativamente e mecânica.

Costa (2023) aponta algumas razões que caracterizam a evasão efetiva e a evasão com reingresso na Universidade Estadual de Londrina. Ele evidencia que o racismo é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas em suas trajetórias e quanto mais identificados com os traços tradicionais e culturais indígenas, maior será o racismo desferido contra ele, quanto mais enquadrado dentro da imagem estereotipada construída historicamente pela ideologia colonizadora, esse estudante terá de superar maiores desafios.

Para Costa (2023), racismo dentro da academia existe não como uma relação de causa e efeito, uma vez que os estudantes indígenas logo tem que sofrer violência discriminatória. Dentro do espaço universitário coexiste todo um conjunto de determinações ideológicas que se cruzam, se contradizem e se manifestam em legislações, em vagas suplementares para estudantes indígenas, políticas afirmativas, como também em expressões reacionárias de racismo, xenofobia, preconceito e discriminação.

Outra característica apontada por Costa (2023), das evasões e reingressos em outras Instituições estaduais de Ensino Superior do Paraná é a distância da família e da comunidade. Esse fator tem várias implicações que não se restringe apenas a distância geográfica ou dos membros da família apenas, que em si já são um grande desafio, mas tem a ver também com seus vínculos culturais, linguísticos, políticos, costumes e tradições fragilizados (AMARAL, 2021).

Conforme Costa (2023), a decisão de estudar na Universidade Estadual de Londrina, para alguns estudantes indígenas, tinha como a principal motivação, a maior facilidade de locomoção da família para Londrina e, mesmo assim, esses momentos interrompidos pelo retorno da família à terra indígena e até o próximo encontro com a mesma, causava dificuldades em manter os

estudos. As relações familiares para eles eram fundamentais, porque possibilitavam o convívio com seus pais e parentes que ajudavam dando forças para continuar estudando.

Como aponta Amaral (2021), a saída da comunidade para estudar pode resultar em importantes perdas, já que ficam distantes de modos próprios de convivência comunitários não proporcionados pelo novo ambiente. Sendo assim, torna-se imprescindível pensar as políticas afirmativas dentro dessa dimensão das relações familiares, comunitárias, identitárias e de pertencimento. Amaral (2010, p. 429), afirma:

> Considera-se, dessa forma, que as relações familiares sustentam a identidade e o pertencimento do indígena como acadêmico universitário, assim como a sua permanência na universidade fundamenta-se pelas expectativas, necessidades e pelas relações de poder existentes na sua comunidade e grupo étnico de origem.

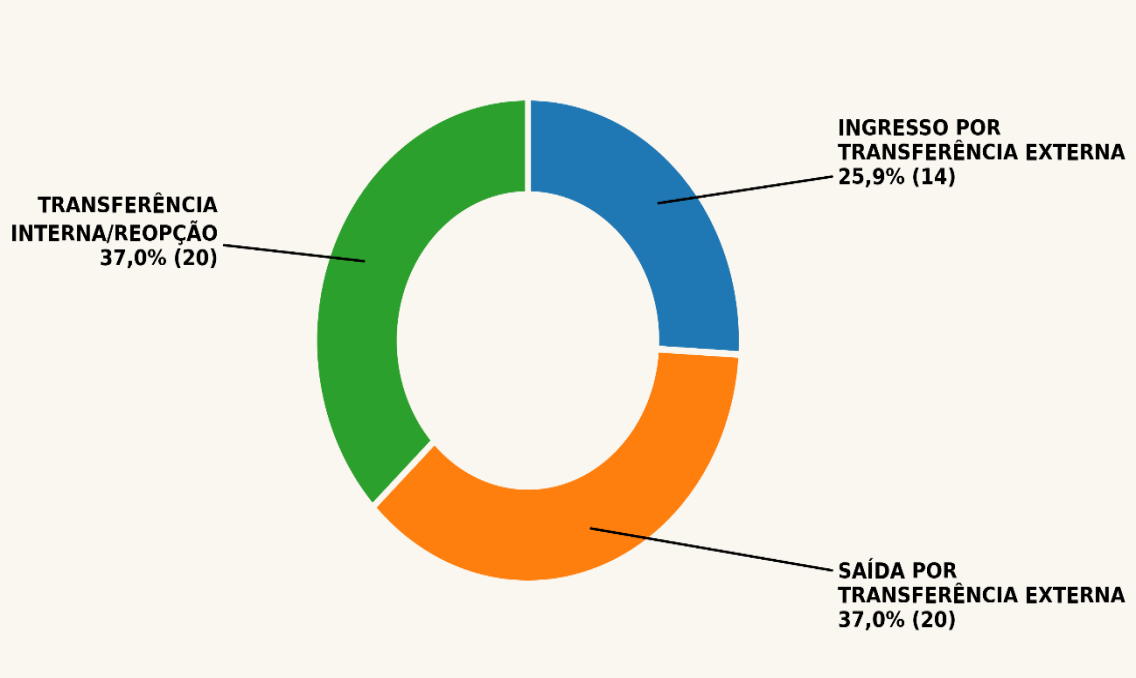
Desta forma, ao olhar para esses dados, sem levar em consideração a trajetória que é percorrida pelos acadêmicos indígenas que ingressaram na Universidade Estadual de Londrina e que desistiram dos seus cursos, ou que evadiram e que reingressaram em outra Instituição Estadual de Ensino do Paraná, podemos culpabilizando os sujeitos, desconsiderando a gama de fatores e possibilidades de obstáculos enfrentados pelos acadêmicos indígenas em seu duplo pertencimento e desafios no espaço Universitário. É nesse contexto que a mobilidade acadêmica assume relevância para a compreensão das trajetórias dos estudantes indígenas na UEL, que não podemos caracterizar apenas como interrupção definitiva da instituição.

4.3.5 Mobilidade Acadêmica e Uso de Mecanismos de Transferência Externa e Interna

Ao analisarmos os dados da Universidade Estadual de Londrina, nos evidenciou que uma parte dos acadêmicos indígenas fez uso da transferência externa para dá continuidade à formação universitária. Desta forma, esse mecanismo demonstra ser uma estratégia institucional muito importante de acesso e sobretudo, de permanência utilizada em meio aos desafios e dificuldades encontradas como possibilidade de combate a evasão.

O mecanismo institucional de transferência externa pode ser entendido como uma ação afirmativa que dialoga diretamente com as necessidades dos estudantes indígenas frente aos limites encontrados na instituição de origem. A permanência dos estudantes indígenas na universidade é mercada por desafios diários, expressões de racismo, estrutura conservadora, colonizadora e resistência às profundas desigualdades históricas que perpassam a educação superior no Brasil (MACHADO, 2024).

GRÁFICO - 18: Uso de mecanismos de mobilidade acadêmica por estudantes indígenas ingressantes na UEL (2002–2025)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pró-Reitoria de Assuntos de Graduação – Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica, Divisão de Política de Graduação, Setor de Ações Afirmativas.

A transferência é uma marca constante ao longo do percurso na universidade para os estudantes indígena. Dos 146 estudantes indígenas que ingressaram na UEL, os dados nos apontam que 54 desses estudantes fizeram uso desse mecanismo, sendo que desses, 14 estudantes ingressaram na UEL por transferência externa vindos de outras IES estaduais, 20 estudantes realizaram transferência externa de saída da UEL para outras IES estaduais e 20 estudantes recorreram a transferência interna ou reopção de curso, permanecendo na própria universidade.

Contudo, é importante ressaltar que a análise dos dados identificou que nesses três grupos, o mesmo estudante pode ter diferentes movimentos durante

a sua vida acadêmica, mas sendo contabilizado uma única vez em cada modalidade. Sendo assim, a soma de 54 corresponde a participação nas três modalidades e não ao número de estudantes indígenas distintos, por esta razão, que o mesmo estudante pode realizar mais de um tipo de modalidade, a analise nominal identificou 50 estudantes distintos e 4 estudantes em mais de uma modalidade.

Dessa forma, o mecanismo de mobilidade acadêmica pode ser considerado como uma opção de resistência e permanência para os estudantes indígenas e suas particularidades escolares, cultural, linguística em sua trajetória acadêmica[33]. Nesse contexto, a transferência externa específica, já prevista na Resolução nº 35/2001 e consolidada pela Portaria nº 037/2022-SETI[34], torna-se um instrumento estratégico de enfrentamento à evasão, ao permitir que o estudante indígena possa continuar sua formação em uma universidade mais próxima de sua comunidade de origem. Assim, o combate à evasão não se limita ao acompanhamento pedagógico, mas envolve uma compreensão territorial

Desta forma, como aponta Costa (2025), as iniciativas de permanência dos sujeitos indígenas na academia não terminam com seu ingresso na universidade, mas é um processo que continua em constante diálogo, avaliações e auxílio. Concordamos com Amaral (2021) quando aponta que é essencial repensar as estruturas universitárias, as disciplinas, a história que é ensinada, repensar os conteúdos curriculares, as metodologias de estudos e pesquisas e criar novas formas de avaliação.

O Paraná construiu uma política, que permite ao estudante indígena migrar entre cursos e universidades da rede estadual de educação superior, preservando sua matrícula e seus direitos acadêmicos. A Portaria nº 037/2022 –

[33] Na pesquisa realizada por Amaral; Frare; Costa (2025), eles identificaram algumas motivações que levaram os estudantes indígenas ao solicita a transferência externa, como: a) conflitos internos nas comunidades; b) distancia geografia e c) saudade da família. Essa realidade impõe a necessidade de revisitar conceito de evasão, pois a saída da IEES de origem por essas motivações pode ser considerado um ato estratégico de permanência na educação superior.

[34] Na Portaria estadual nº 037/2022 o termo utilizado é transferência interna, já na RESOLUÇÃO CEPE/CA Nº 103/2022 da UEL é o utilizado também o termo reopção de curso. No presente trabalho, opta-se pela utilização do termo transferência interna, ressaltando que ambos os termos se referem ao mesmo mecanismo institucional, diferindo apenas na nomenclatura adotada.

SETI traduz o direito à permanência como parte do próprio direito à educação superior.

> Art. 14. O estudante indígena pode solicitar transferência interna ou externa, a partir do 1o ano letivo, mediante aprovação da CUIA Local e em conformidade com o calendário da universidade-campus de destino, observados os prazos estabelecidos e atendimento aos seguintes requisitos:
> I – Que haja disponibilidade de vaga;
> II – Que tenha tempo hábil para integralização do curso considerando o ano de ingresso na instituição de origem;
> III – Que haja disponibilidade orçamentária para pagamento do Auxílio Permanência.
> § 1o. A transferência interna de turno e/ou local de funcionamento de curso é a possibilidade que o aluno tem de requerer transferência de turno e/ou local de funcionamento de seu curso, na mesma modalidade de oferta, no âmbito da Instituição em que se encontra matriculado.
> § 2º. A transferência interna de curso é a possibilidade que o aluno tem de requerer transferência para outro curso de graduação de acordo com os prazos e orientações de cada instituição.
> § 3º. A transferência externa é a possibilidade que o aluno tem de requerer transferência para uma outra Instituição de Ensino Superior para as vagas existentes conforme legislação em vigor.

Como explicita a Portaria em análise, desde o primeiro ano letivo, esse mecanismo de transferência externa é oferecido aos estudantes indígenas, dando-lhes a possibilidade de continuação aos estudos e evitando desistências. Como apontam Romani, Mello e Silva (2025), as políticas de acesso sem mecanismos efetivos de permanência tendem a reproduzir trajetórias marcadas pela precarização.

Como argumenta Arruti; Medaets e Santos (2025), a mobilidade pode ser entendida como elemento estruturante da experiencia universitária indígena. Assim, fica evidenciado que a experiência paranaense, ao integrar suas sete universidades estaduais sob diretrizes comuns, constitui um marco de política pública voltada à mobilidade na educação superior, reafirmando que o enfrentamento da evasão indígena requer medidas estruturais e interinstitucionais. É fundamental que políticas públicas e programas de apoio sejam desenvolvidos e implementados com base em uma com preensão holística das necessidades dos sujeitos indígenas (ROMANI, MELLO, SILVA; RODRIGUES, 2025).

Entretanto, antes mesmo da referida Portaria, já havia avanços institucionais, mas com descompassos históricos que ainda persistem.

Conforme o estudo realizado por Amaral, Frare e Costa (2025)[35], a efetividade e a uniformidade de sua aplicação enfrentam desafios consideráveis no âmbito institucional. Os autores observam um descompasso entre as IES estaduais paranaenses na regulamentação interna, onde em alguns casos, faltam normativas claras para operacionalizar esse mecanismo.

Assim, mesmo que o Paraná seja o único Estado com sistema articulado de transferência externa de estudantes indígenas, o que Amaral, Frare e Costa (2024) chamam de fluxos desconexos entre as universidades paranaenses, revelam que a integração normativa, ainda não reflete a integração prática. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), segundo os autores, são casos claros dessa realidade, que, apesar de existi edital para transferência externa, até a data dessa pesquisa, não foi identificada uma regulamentação sobre os processos de transferência externa.

A Universidade de Ponta Grossa (UEPG) pode ser outro exemplo dessa realidade apontada por Amaral; Frare e Costa (2024), que apenas expõe em sua RESOLUÇÂO CEPE nº 054 de 24 de março de 2009 em seu art. 7 que: A transferência externa para outra instituição pública do Paraná obedecerá às normas institucionais e regimento da Universidade de destino.

Entretanto, em sua maioria, as IES Estaduais do Paraná já possuem normativas internas pelas quais elas operam, mas que variam significativamente em sua implementação. Para ilustrar essa realidade heterogênea, como é o caso da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que pela Resolução nº 205/2006 normatizou o processo de transferência externa para os estudantes indígenas no ano de 2006; a UNICENTRO que regulamentou pela Resolução nº 5-CEPE de 2017; ou regulamentações mais recentes, como caso da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Resolução CEPE/CA Nº 103/2022.

[35] Conforme a pesquisa de Amaral, Frare e Costa (2024), revela outros fatores significativos de fragilização da transferência externa. Tais fatores incluem a ausência de vagas potenciais e a incerteza quanto à disponibilidade de Auxílio Permanência nas Instituições de Ensino Superior (IEES) receptoras, o que transforma o direito à mobilidade em uma realidade fragilizada. Essa desarticulação é agravada, ainda segundo os autores, pela falta de protocolos claros por parte da CUIA Estadual, especialmente no que tange aos prazos de reingresso e à harmonização das regras de jubilamento, resultando em disparidades institucionais que comprometem a efetividade do sistema.

Como apontam Ayres, Brando e Martins (2023), as universidades brasileiras são instituições relativamente recentes e que foram, em sua grande maioria, fundadas sob propostas importadas dos países da Europa e que as políticas afirmativas sejam datadas do fim da década de 1980 no Brasil. Considerando esse contexto, o Paraná é visto como um dos pioneiros na construção de políticas voltada exclusivamente às populações indígenas do Estado.

Sendo assim, classificar os estudantes indígenas que evadem e que, em muitos casos, retomam seus estudos em outro momento ou em outra instituição, tendem a invisibilizar a complexidade das trajetórias acadêmicas indígenas. A experiência empírica da UEL aponta que o percurso desses estudantes é frequentemente não linear, atravessado por dificuldades materiais, culturais, territoriais e pedagógicas, que exigem pausas, reavaliações e redefinições do projeto de formação.

Concordamos com Luciano e Amaral (2021) quando afirmam que devemos dispensar um essencial cuidado em analisar o fenômeno da evasão dos estudantes indígenas sob o risco de compreendê-lo de forma genérica, quantitativamente e mecânica.

Com isso, o caminho possível que se coloca para permanência dos estudantes indígenas na educação superior, vai além da individualização da evasão dos sujeitos envolvidos, ou de abordagens meritocráticas para sua permanência, mas se trata de um processo de constante escuta, compreensão e iniciativas horizontais que avaliem e auxilie as formas e mecanismos de inclusão dos estudantes indígenas na universidade, ampliando os olhares e perspectivas sobre as motivações das evasões dos acadêmicos indígenas.

Amaral, Bilar e Domingos (2017) apontam para isso ao evidenciar que, a fragilidade no acompanhamento pedagógico aos estudantes indígenas delega a eles a responsabilidade e o mérito individual de sua formação acadêmica, ferindo a possibilidade de afirmar a dimensão coletiva, instigando a competição e a meritocracia da estrutura capitalista entre esses acadêmicos.

Assim, ao tomar a UEL como amostra empírica, este estudo não pretende generalizar automaticamente seus resultados para todo o sistema estadual de ensino superior do Paraná, mas apontar mudanças estruturais que contribua para debater a evasão e permanência indígena. A evasão efetiva e evasão

seguida de reingresso sugere a necessidade de repensar os indicadores convencionais de evasão e de construir políticas públicas que reconheçam as trajetórias acadêmicas indígenas como processos dinâmicos, marcados por deslocamentos e retomadas (Luciano; Amaral, 2021).

Seja como for, como salientam Arruti, Medaets e Santos (2025), é, portanto, necessário nos perguntarmos sobre as condições e os efeitos do acesso à educação superior para a própria população indígena, entre eles o possível incremento de políticas de mobilidade. Dessa forma, a análise dos mecanismos de permanência permite compreender que a evasão não resulta exclusivamente de falhas individuais, mas expressa o caráter das ações afirmativas em responder, de forma integral, às especificidades das trajetórias indígenas na educação superior.

Nesse sentido, Ayres, Brando e Martins (2023) também apontam que a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, depende também de mudanças que reconheçam e valorizem outros modos de produzir conhecimento, com práticas e reflexões intercientíficas, inclusive para romper com a tradição eurocentrada que ainda predomina e o que impede de criar espaços acadêmicos mais abertos ao diálogo com os saberes indígenas. Assim, as universidades em suas ações afirmativas têm de considerar ambientes de troca de saberes e diálogos com diferentes epstemologias.

Sob essa perspectiva, a evasão deve ser interpretada como expressão de como a educação superior foi pensada e como está sendo elaborado o ingresso, a permanência e o diálogo com as especificidades dos povos indígenas e que, apesar dos avanços normativos alcançados pelo sistema paranaense ainda existem muitos desafios a serem superados. Como aponta Baniwa (2019), existência de marcos legal não elimina as desigualdades na aplicação entre as universidades e nem resolve os obstáculos cotidianos enfrentados pelos estudantes indígenas.

Portanto, ao tomar a Universidade Estadual de Londrina como amostra empírica, este capítulo buscou evidenciar como as políticas afirmativas, os mecanismos institucionais de ingresso e permanência, bem como os processos de evasão e reingresso, se materializam nas trajetórias acadêmicas de estudantes indígenas. Ainda que os resultados não permitam generalizações automáticas para todo o sistema estadual da educação superior do Paraná, eles

contribuem para problematizar os limites e as potencialidades das políticas vigentes, apontando a necessidade de leituras menos individualista da evasão e mais atentas às trajetórias acadêmicas indígenas e as estruturas universitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal pesquisa teve como fundamento que o ingresso dos estudantes indígenas na educação superior é algo recente e resultado dos avanços institucionais e jurídicos que possibilitou o acesso desses estudantes a universidade e considerando a progressiva presença de estudantes indígenas na educação superior pública, o presente trabalho apresentou como objetivo caracterizar e analisar a evasão e as trajetórias de reingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná, considerando os processos de acesso, permanência e mobilidade acadêmica e mecanismos de transferência interinstitucional existente.

No decorrer dessa pesquisa, evidenciamos que a escola para índio foi na verdade instrumento de apagamento da cultura dos povos indígenas, bem como de exclusão, assimilação e negação de direito. A escola passa a ser redesenhada com a Constituição Federal de 1988 como o reconhecimento de uma escola para os indígenas específica, bilingue, diferenciada e intercultural, gerando a demanda para a formação de professores indígenas, bem como para profissionais indígenas de diversas áreas. Dentro arcabouço de mudanças, o Paraná assume destaque nacional com a instituição de três vagas suplementares, por meio da Lei Estadual nº 13.134/2001, ampliada para seis vagas pela Lei nº 14.995/2006, dando a essa iniciativa uma experiência pioneira que contribuiu para ampliar a presença indígena na educação superior pública.

A experiência de ingresso e permanência de estudantes indígenas nas Universidades Estaduais paranaenses tem como um elemento importante a destacar o mecanismo de transferência externa interinstitucional, possibilitando que os acadêmicos indígenas matriculados possam se deslocar de uma instituição para outra quando necessitarem ou quando aberta essa possibilidade pelas IES estaduais. Esse mecanismo se apresentou para nós como uma possibilidade de garantia de permanência nos provocando a investigação se tal direito também é garantido por outras universidades estaduais brasileiras.

O levantamento documental realizado junto às universidades estaduais brasileiras constituiu uma etapa importante dessa pesquisa, ao possibilitar a sistematização das políticas e dos mecanismos institucionais para o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas nesse segmento da educação superior

pública. A análise das legislações das universidades estaduais brasileiras, podemos evidenciar nessa pesquisa, que tais instituições tem um papel marcante na instituição e adoção de ações afirmativas para inclusão dos estudantes indígenas. Contudo, no universo das estaduais analisadas nesta pesquisa, não foi identificado em nenhuma outra rede estadual de educação superior mecanismo semelhante de transferência ou mobilidade ao previsto pela legislação paranaense.

Esse levantamento permitiu situar a experiência paranaense no contexto mais amplo das universidades estaduais brasileiras e compreender como as políticas de acesso e permanência e os mecanismos institucionais de mobilidade se relacionam com as trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas. Esse ponto de vista contribui a compreensão dos processos de evasão e reingresso, porque, o desligamento do curso ou da instituição nem sempre significa evasão do sistema, mas pode está ligada a continuidade da formação acadêmica em outra instituição ou curso.

Além disso, esta pesquisa demostrou, a partir da experiência da UEL, a importância das políticas institucionais de acompanhamento aos estudantes indígenas ao logo das suas trajetórias universitárias e nesse contexto, destaca-se a atuação da Comissão de Iniciação Acadêmica e as políticas de apoio estudantis desenvolvidas pela instituição.

O levantamento documental e a revisão bibliográfica, demostraram que existe um aumento de ingresso de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina que estão concluindo o curso de graduação, ou seja, estão permanecendo e, por conseguinte o número dos estudantes indígenas que evadem está diminuindo, dessa forma, a UEL tem sofrido transformações significativas importantes.

Essa pesquisa, na esfera da Universidade Estadual de Londrina, evidenciou que o ingresso dos estudantes indígena não acontece de forma espontânea e linear. Nos anos de 2002 a 2006, percebemos que o ingresso ocorre de forma limitada de três alunos por ano, contudo, já nos anos de 2006 a 2011 existe um aumento dos ingressantes para seis por ano e o ápice dos ingressantes na UEL se dá em 2024 como nove estudantes indígenas, desses nove, três são por transferência externa.

Nas análises da nossa pesquisa ficou demonstrado pelos dados, mediantes os gráficos, que a permanência dos estudantes indígenas na UEL tem sido maior. Em caráter de comparação da evolução dos ingressos dos estudantes indígenas, das 22 evasões do sistema, essa pesquisa identificou que 64% ocorreram entre os anos de 2002 a 2013, em contrapartida, no intervalo compreendido entre 2014 a 2025 foi reduzido esse percentual para 36%, uma redução significativa coincidindo com o início do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica.

A partir das análises dos dados da Universidade Estadual de Londrina, referente ao período de 2002 a 2025, foi possível identificar distintas trajetórias acadêmicas vivenciadas pelos os estudantes indígenas e essas trajetórias, verificaram-se situações em que o desligamento da instituição não representou o encerramento da formação acadêmica, uma vez que uma parte dos estudantes reingressou em outro curso ou instituição, dando continuidade ao seu percurso na educação superior. Desta forma, os processos de evasão não podem ser interpretados apenas como abandono definitivo da educação superior, mas deve ser compreendido no contexto de trajetórias acadêmicas mais amplas.

Por isso, em nossa pesquisa pontua que, a universidade, além de se adequar melhor a esses estudantes, pode criar condições de fortalecimento de vínculos, de acolhimento, de trocas de saberes, uma relação de compartilhamento e de construção de uma Universidade aberta, popular, intercultural e democrática.

Nessa pesquisa, também evidenciou os movimentos de mobilidade acadêmica revelam que a trajetória universitária desses estudantes nem sempre se desenvolve de forma linear, sendo frequentemente marcada por processos de adaptação, reconfiguração de escolhas formativas e busca por condições mais favoráveis à continuidade dos estudos.

Conforme demostrado nos gráficos, o mecanismo de transferência tem sido fundamental para permanência dos estudantes indígenas. Essa pesquisa demonstrou que entre 2002 a 2011 predominava as transferências internas, mas que de 2012 a 2025 observa-se o crescimento das transferências externas entre as universidades estaduais paranaenses, evidenciando o fortalecimento da mobilidade acadêmica indígena. Outrossim, fundamental se faz a realização de pesquisas que possibilitem analises mais amplas e profundas as quais envolvam

todas as universidades estaduais do Paraná e que analisem os elementos motivadores que provocam tais mobilidades, bem como as condições de adaptação nas universidades que acolhem esses acadêmicos.

A caracterização da evasão dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná e que continuam estudando em outra IES Estadual, colocou diante de nós um horizonte muito mais complexo, com associadas e múltiplas razões porque os estudantes indígenas evadem dos seus cursos que optaram e que voltam a educação superior em outro lugar. Também nos provocou a reflexão sobre os mecanismos normativos institucionais específicos previstos por cada Universidade Estadual paranaense disponibilizando ou não vagas para acolher estudantes indígenas de transferência externa, bem como as estratégias de acolhimento e adaptação à instituição e curso.

Nossa pesquisa situou as características das evasões dos estudantes indígenas dentro de um contexto, de relações de conflitos, preconceitos, exclusão, mas, também aponta para outros aspectos da sua permanência e evasão. A presença do estudante indígena como ponto que instiga a reflexão do sentido público da universidade e sua evasão e retorno em outra IES Estadual como possibilidade de resistência.

Igualmente, em nessa pesquisa pontuamos a diferença de evasão efetiva e evasão seguida de reingresso, indicando que devemos fazer uma avaliação de como estamos caracterizando o conceito de evasão desses estudantes indígenas. Devemos ter uma mudança de ponto de vista para entender melhor as tomadas de decisão e as trajetórias que esses sujeitos estão fazendo, bem como as orientações instituições de acolhimento e adaptação dos que ingressaram por transferência.

Sendo assim, nessa pesquisa nos indagamos se eles estão desistindo da educação superior pública, ou na verdade, da Universidade em que ingressaram. Portanto, os resultados dessa pesquisa permitem problematizar se determinadas situações classificadas como evasões representam efetivamente o abandono da educação superior e se sua rematrícula em outra IES Estadual não seria um ato de resistência e teimosia pela permanência na educação superior. Esse movimento feito por esses estudantes pode indicar seu protagonismo diante de uma educação superior que ainda precisa se adequar a estes estudantes em seu duplo pertencimento étnico-comunitário e acadêmico.

REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Lucielton Tavares de; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Educação escolar indígena: da política integracionista aos direitos educacionais. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 14, n. 1, p. 1–19, jan./abr. 2025. DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v14n1a2025-76513.

AMAPÁ (Estado). Lei Ordinária nº 1.022, de 30 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior do Estado do Amapá. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 2006.

AMARAL, Wagner Roberto do. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

AMARAL, Wagner Roberto do. Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). Universidade para indígenas: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 105–120.

AMARAL, Wagner Roberto do. Permanência dos estudantes indígenas da UEL por série do curso. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2026. Gráfico não publicado.

AMARAL, Wagner Roberto do; BILAR, Jenifer Araújo Barroso. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, p. 180–195, 2020. DOI: 10.12957/rep.2020.52013.

AMARAL, Wagner Roberto do; BILAR, Jenifer Araújo Barroso; DOMINGOS, Rosa. Educação Superior Indígena: reflexões sobre percursos dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Londrina. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2017, Londrina. Anais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

AMARAL, Wagner Roberto do; COSTA, Ricardo Silva da. A evasão e o reingresso de estudantes indígenas na educação superior paranaense: trajetórias e desafios dos estudantes indígenas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 18., 2025, Salvador. Salvador, 2025.

AMARAL, Wagner Roberto do; FRARE, Ismael Giachini; COSTA, Ricardo. Normativas sobre transferência externa de estudantes indígenas das Universidades Estaduais no Paraná. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2025. Trabalho acadêmico não publicado.

AMAZONAS (Estado). Lei nº 6.898, de 2024. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas instituições públicas estaduais de ensino superior do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2024.

ARRUTI, José Maurício; MEDAETS, Chantal; SANTOS, Flávia Longo. Universidade e mobilidade indígena: impactos da busca pelo ensino superior. In: LIMA, Márcia; CAMPOS, Luiz Augusto (org.). O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. São Paulo: Autêntica, 2025. p. 241–247.

AYRES, Ariadne Dall'acqua; BRANDO, Fernanda da Rocha; AYRES, Olavo Martins. Presença indígena na universidade como retomada de território. Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100226. Acesso em: 10 jun. 2025.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019. 296 p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 251, 2018. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317. Acesso em: 7 jul. 2025.

BOSCARIOLI, Clódis; GUIRADO, João César; BIANCON, Mateus Luiz. Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). Universidade para indígenas: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2016. p. 79–89.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: população indígena – primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 10 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024, p. 5.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13.177, 21 dez. 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Marco referencial de equidade na educação: documento em construção. Brasília: MEC, [2024]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/marco_referencial_equidade_documento-em-const.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais – PNEEI-TEE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 139, p. 31, 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023. Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o Programa de Bolsa Permanência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 38, 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7084, 17 abr. 1991.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro: Trilhas de Conhecimentos, 2007.

CAMPOS, Luiz Augusto; HIRSCHLE, Júlia; LIMA, Marcia; PORTELA, Poema; GONÇALVES, Fernanda. As ações afirmativas no ensino superior deram certo? O que as pesquisas dizem. Nexo Políticas Públicas, 25 out. 2023.

CEARÁ (Estado). Lei nº 18.825, de 2024. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas instituições públicas estaduais de ensino superior do Estado do Ceará e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2024.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Grello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. Jornal de Políticas Educacionais, v. 14, n. 8, 2020.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e228764, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764.

CORREA, Fábio Alexandre Borges. Análise das evasões nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018.

CORREA, Noemi dos Reis. Educação superior e povos indígenas: desafios epistêmicos e políticas afirmativas no Instituto Federal de Mato Grosso. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 8, p. 1-10, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/arev7n8-033.

COSTA, Ricardo Silva da. A caracterização da evasão dos estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina e sua vinculação em outras universidades estaduais do Paraná. 2023. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

FAVACHO, Maria Fernanda Monteiro; TETI, Marcela Montalvão; SANTOS, Daniele Vasco. A universidade é para indígena e quilombola?: reflexões sobre a atualidade da permanência no ensino superior do Brasil. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 14, n. 1, p. 1–20, jan./abr. 2025. DOI: 10.14393/REPOD-v14n1a2025-76526.

FERNANDES, Estevão Rafael. Normalizando povos indígenas: um olhar sobre o Diretório Indígena (1757). Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru, v. 7, n. 2, p. 39–59, jul./dez. 2019.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; MACIEL, Mariana Martins. As políticas indigenistas e as lutas sociais indígenas: manifestações da questão social. Temporalis, Brasília, v. 19, n. 38, p. 70–86, 2019. DOI: 10.22422/temporalis.2019v19n38p70-86.

FRAGA, Letícia; SILVEIRA, Marcelo; FELISBINO, Damaris Kanĩnsãnh. Língua indígena no vestibular dos povos indígenas no Paraná. Revista del Cisen Tramas/Maepova, v. 8, n. 2, p. 215–242, 2020.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil. Século XXI – Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, p. 62–87, 2013. DOI: 10.5902/2236672511221.

FREITAS, Jefferson Belarmino de; NASCIMENTO, Vivian; FERES JÚNIOR, João. Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Públicas brasileiras (2022). Rio de Janeiro: GEMAA/IESP-UERJ, 2024.

FREITAS, Jefferson Belarmino de; PORTELA, Poema Eurístenes; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas para indígenas nas universidades públicas brasileiras. Nexo Políticas Públicas, 19 abr. 2022. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/04/19/acoes-afirmativas-para-indigenas-nas-universidades-publicas-brasileiras. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREITAS, Jefferson Belarmino de; PORTELA, Poema; FLOR, Juliana; FERES JÚNIOR, João. Ações afirmativas para indígenas nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: GEMAA/IESP-UERJ, 19 abr. 2022.

FUNDAÇÃO CECIERJ. Consórcio CEDERJ: vestibular 2025/2. Disponível em: https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/vestibular/2025-2/. Acesso em: 10 dez. 2025.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). Portal institucional. Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Disponível em: https://gemaa.iesp.uerj.br/. Acesso em: 15 jul. 2025.

HASHIMOTO, Marcelo Setsuo; MAGNONI, Maria da Graça Mello; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. As causas de evasão dos cursos de graduação de uma universidade pública estadual e as possíveis políticas públicas de enfrentamento. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, e024090, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18662.

INSTITUTO SEMESP. Alunos declarados indígenas no ensino superior aumentam 374%. São Paulo: Instituto Semesp, 19 abr. 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/semesp/2023/04/19/alunos-declarados-indigenas-no-ensino-superior-aumentam-374/. Acesso em: 13 set. 2025.

LIMA, Paulo Gomes. Evasão e permanência no ensino superior: desafios para a democratização da universidade. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Brasília: UNESCO, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; AMARAL, Wagner Roberto do. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. Integración y Conocimiento, v. 10, n. 2, p. 13–37, 2021.

MACHADO, Maria Ferreira; AMARAL, Wagner Roberto do. A permanência de estudantes indígenas na educação superior: trajetórias e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 45, e258473, 2024.

MARANHÃO (Estado). Lei nº 11.638, de 23 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas instituições públicas estaduais de ensino superior do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 2021.

MEDAETS, Chantal Victória; ROMERO, Marina Ribeiro; HÂNCIO, Luiz Felipe Medina; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion; FERREIRA, Lucas. Observatório indígenas e quilombolas no ensino superior (Obiques). Campinas: Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp, V2, 2024. DOI: 10.25824/redu/55WHP2.

MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Cotas para negros, encontro de saberes para indígenas: gramáticas da inclusão étnico-racial no ensino superior. Novos Estudos CEBRAP, v. 43, n. 2, p. 261–289, maio/ago. 2024. DOI: 10.25091/S01013300202400020005.

MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício; SANTOS, Flávia Longo. O crescimento da presença indígena no ensino superior. In: LIMA, Márcia; CAMPOS, Luiz Augusto (org.). O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. São Paulo: Autêntica, 2025. p. 241–247.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH-RS: DEMOCRACIA, LIBERDADES E UTOPIAS, 14., 2018, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2018. p. 1–9.

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 22.570, de 05 de julho de 2017. Altera a Lei nº 15.259, de 2004, que institui o sistema de reserva de vagas nas instituições estaduais de ensino superior de Minas Gerais. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2017.

NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues; SOUZA, Érica de Souza e; PEREIRA, Laura Belém; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Educação superior indígena na perspectiva da interculturalidade. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, e59110212979, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12979.

NUNES, Juliana da Silva; SOUZA, Cristiano Guedes de. Desafios na permanência de estudantes indígenas no ensino superior: um estudo qualitativo durante a Pandemia de Covid-19. Interfaces da Educação, v. 15, n. 43, p. 298–318, 2024. DOI: 10.61389/inter.v15i43.8770.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 268 p. (Coleção Educação para Todos, 13).

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175–195, dez. 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0008.

PARANÁ. Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas universidades estaduais do Paraná. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2001.

PARANÁ. Lei nº 14.453, de 7 de julho de 2004. Dispõe sobre a Política Estadual de Apoio às Comunidades Indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica, e adota outras providências. Paraná, 7 jul. 2004.

PARANÁ. Lei nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas instituições públicas estaduais de ensino superior do Estado do Paraná e dá outras providências. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Portaria nº 037/2022-SETI, de 10 de agosto de 2022. Estabelece normas e procedimentos referentes à Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) e ao Programa Auxílio Permanência para estudantes pertencentes às etnias indígenas no Paraná. Curitiba: SETI, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução Conjunta nº 002, de 26 de outubro de 2004. Institui, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA. Diário Oficial do Estado do Paraná, n. 6845, 3 nov. 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução Conjunta SETI nº 006, de 26 de junho de 2007. Institui, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Diário Oficial do Estado do Paraná, n. 7500, 26 jun. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania; universidades públicas envolvidas. Resolução Conjunta nº 035, de 23 de novembro de 2001. Regulamenta o processo de seleção para ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas do Estado do Paraná. Paraná, 23 nov. 2001.

PAULINO, Marcos Moreira. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIAUÍ (Estado). Lei nº 7.455, de 2021. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina: Governo do Estado do Piauí, 2021.

PINHEIRO, C. B.; RIBEIRO, J.; FERNANDES, S. Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas para a avaliação institucional. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/wykhmMKd6JpDkXthhnrVPqQ. Acesso em: 2026.

REIS, Márcia Santos Anjo; PIRES, Luciene Lima de Assis. Expansão do ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: políticas e ações. Em Aberto, Brasília, v. 36, n. 116, p. 45-59, jan./abr. 2023. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.36i116.5480.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas para estudantes nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Lei nº 10.480, de 2019. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas instituições públicas estaduais de ensino superior do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Inovação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: https://sict.rs.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2025.

RISTOFF, Dilvo. A educação superior brasileira: democratização, acesso e permanência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2014.

RISTOFF, Dilvo. Universidade em foco: reflexões sobre o ensino superior brasileiro. Florianópolis: Insular, 2011.

ROMANI, Michele; MELLO, Cleverson Molinari; SILVA, Débora Raitz; SILVA, Milena Aparecida Rodrigues da. Permanência e desafios das acadêmicas indígenas de uma universidade pública do Paraná. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 6, e15389, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n6-063.

SALES JUNIOR, Jaime Souza; BRASIL, Gutemberg Hespanha; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho. Fatores associados à evasão e conclusão de cursos de graduação presenciais na UFES. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 488-514, set./dez. 2016.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 169–189, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40602008000100011.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE). Manual do candidato – SSA 1 2025. Recife: Universidade de Pernambuco, 2024. Disponível em: https://processodeingresso.upe.pe.gov.br/arquivos/ssa1_2025/MANUAL_SSA_1_2025_20240614.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE). Portal institucional. Disponível em: https://www.upe.br. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Graduação: ingresso 2025. Disponível em: https://www5.usp.br/ensino/graduacao/graduacao-ingresso-2025. Acesso em: 5 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Vestibular UNEB 2024 – edital. Disponível em: https://vestibular2024.uneb.br/edital/. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG). Vestibular UEMG. Disponível em: https://vestibular.uemg.br/. Acesso em: 10 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Portal institucional. Disponível em: https://www.udesc.br. Acesso em: 5 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. Resolução nº 043/2009 – CONSUNI. Aprova o Programa de Ações Afirmativas da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis: UDESC, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Vestibular UERJ. Disponível em: https://www.vestibular.uerj.br/. Acesso em: 15 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO (UEMASUL). Portal institucional. Disponível em: https://www.uemasul.edu.br/. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Vestibular indígena 2022. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/ingresso-2022/vestibular-indigena-2022. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Conselho Universitário. Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre os sistemas de ingresso aos cursos de Graduação da Unicamp. Campinas: UNICAMP, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Resolução GR-025/2025, de 10 de julho de 2025. Dispõe sobre o Vestibular Unicamp 2026 para vagas no ensino de Graduação. Campinas: UNICAMP, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). Processo seletivo – PROSEL. Disponível em: https://csa.uefs.br/index.php/prosel182/inicial. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 007, de 10 de janeiro de 2020. Aprova o Regimento de Acesso e Funcionamento da Residência Universitária Indígena da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior Universitário. Resolução CONSU nº 010/2019, de 7 de novembro de 2019. Dispõe sobre a reserva de vagas e sobrevagas para os cursos de graduação da UEFS, destinada para grupos historicamente excluídos, realizada através do Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior. Feira de Santana: UEFS, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Coordenação de Seleção e Admissão. Edital nº 006/2025: processo seletivo de transferências interna e externa para acesso aos cursos regulares de graduação da UEFS – semestre 2025.1. Feira de Santana: UEFS, 3 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Pró-Reitoria de Assuntos de Graduação. Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica. Divisão de Política de Graduação – Setor de Ações Afirmativas. Planilha de acompanhamento das trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas da UEL (2002–2025). Londrina: UEL, 2025. Documento institucional.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE/CA nº 103, de 23 de novembro de 2022. Estabelece normas e procedimentos referentes à Comissão Universidade para os Indígenas da Universidade Estadual de Londrina (CUIA-UEL) e à regulação do acesso e permanência dos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina: UEL, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 64, de 21 de dezembro de 2006. Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências. Ilhéus: UESC, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). Edital nº 06/2024-CEV/UECE, de 19 de setembro de 2024: regulamenta o Vestibular 2025.1 para ingresso nos cursos de graduação da UECE. Fortaleza: UECE, 2024. Disponível em: https://www.cev.uece.br/wp-content/uploads/2024/09/edital062024cev.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). Portal institucional. Disponível em: https://www.uema.br/. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 1.658/2023-CEPE/UEMA, de 29 de maio de 2023. Regulamenta o sistema de preenchimento de vagas dos processos seletivos de acesso aos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís: UEMA, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO. Câmara de Graduação. Resolução COLAC nº 44/2025. Altera a redação da Resolução COLAC nº 07/2019, que rege as normas da graduação da UENF. Campos dos Goytacazes: UENF, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI). Portal institucional. Disponível em: https://uespi.br/. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS). Portal institucional. Disponível em: https://www.uergs.edu.br. Acesso em: 5 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). Vestibular UESB. Disponível em: https://www.uesb.br/vestibular/?page_id=56. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Manual do candidato – Vestibular 2024. Disponível em: https://vestibular.unesp.br/portal#!/arquivo/2024/vestibular/manual-do-candidato. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. Conselho Universitário. Resolução nº 01/2017-CONSUNI, de 22 de setembro de 2017. Institui o Sistema de Cotas Sociais e Étnico-Raciais da Universidade Regional do Cariri. Crato: URCA, 2017.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. Edital nº 21/2025-GR. Fixa as normas da Seleção Classificatória de Graduados e Transferidos para admissão às vagas remanescentes nos cursos de graduação da Fundação Universidade Regional do Cariri – URCA no 2º semestre letivo de 2025.2 e demais campi e 1º semestre letivo de 2026, Campus de Iguatu. Crato: URCA, 2025.