

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.25091/S01013300202400020005>

Cotas para negros, encontro de saberes para indígenas: gramáticas da inclusão étnico-racial no ensino superior

Chantal Medaets, José Maurício Arruti, Ana Maria Fonseca de Almeida

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8148>

Submetido em: 2024-02-27

Postado em: 2024-03-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Cotas para negros, encontro de saberes para indígenas: gramáticas da inclusão étnico-racial no ensino superior

Chantal Medaets

Professora, Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>

José Maurício Arruti

Professor, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual da Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7281-1158>

Ana Maria Fonseca de Almeida

Professora, Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4504-0423>

Resumo:

A presença indígena no ensino superior brasileiro aumentou significativamente na última década. Explorando o caso da Unicamp, que implementou um vestibular indígena em 2018, como parte de um programa mais amplo de ações afirmativas, examinamos o processo que levou à sua criação, as conexões e diferenças com o debate sobre cotas para negros, assim como a articulação com a arena nacional e internacional sobre ações afirmativas no ensino superior.

Palavras-chave:

Indígenas, Ensino Superior, Ações Afirmativas, Cotas

Quotas for Blacks, “Meeting of Knowledges” for Indigenous Peoples: Grammars of the Racial and Ethnic Inclusion in Brazilian Higher Education

Abstract

The number of Indigenous students in Brazilian higher education has significantly increased in the last decade. In this paper, we analyze the creation of a specific admission program for Indigenous candidates implemented at the State University of Campinas in 2018, as part of a broader affirmative action program. We explore its connections and

differences with the debate about quotas for Black students, as well as its articulation within the national and international arena of affirmative actions in higher education.

Key words:

Indigenous Peoples, Higher Education, Affirmative Action, Quota System

Declaração de contribuição dos autores segundo a taxonomia CRediT:

Curadoria de dados (Igual, participação igual dos três autores)

Análise formal (Igual, participação igual dos três autores)

Aquisição de financiamento (Liderança da primeira autora)

Investigação (Igual, participação igual dos três autores)

Metodologia (Igual, participação igual dos três autores)

Administração de projeto (Liderança da primeira autora)

Escrita - rascunho original (Igual, participação igual dos três autores)

Escrita - revisão e edição (Igual, participação igual dos três autores)

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Parte dos dados de apoio aos resultados deste estudo foi disponibilizado em no repositório de dados REDU, da Unicamp e pode ser acessado pelo DOI : <https://doi.org/10.25824/redu/55WHP2> ou no site: <https://www.ceape.fe.unicamp.br/pt-br/obiques> Os dados qualitativos mobilizados no estudo não estão disponíveis ao público por definições da forma de coleta e armazenamento de dados aprovada pelo comitê de ética.

Introdução

A presença de indígenas no ensino superior no Brasil cresceu significativamente nas últimas duas décadas¹. Em 2000, o Censo Demográfico do IBGE contabilizou 4.397 indígenas matriculados em universidades. Em 2009, o Censo da Educação Superior registrou 11.380 matrículas indígenas e, em 2022, mais de 70 mil – 29% em universidades públicas e 71% em privadas². O aumento é significativamente superior àquele do crescimento do total da população indígena no país, detectado no censo de 2022³, e também é o maior em relação ao crescimento de estudantes de outros grupos de raça/cor na última década (Medaets, Arruti, Longo, 2022). Parte desse aumento, sobretudo nas universidades públicas, decorre sem dúvida da implementação de programas de ação afirmativa. Como se sabe, esses programas, destinados a promover um maior ingresso no ensino superior de candidatos pretos, pardos, indígenas, estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda, começaram a ser implementados por universidades estaduais e federais brasileiras no início do milênio, na ausência de uma normativa nacional.

A lei federal nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, tornou obrigatória a reserva de vagas nas universidades federais e regulamentou sua aplicação: 50% das vagas passaram a ser destinadas a estudantes de escolas públicas e, dentre estas, uma parte deve ser reservada a pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, na mesma proporção registrada na população do estado. Em agosto de 2023, enquanto redigíamos este artigo, o Congresso Nacional aprovou sua prorrogação por mais dez anos, incluindo quilombolas entre os beneficiários⁴. As iniciativas em universidades estaduais, onde tiveram lugar os primeiros experimentos com reserva de vagas, vem também crescendo, seja por meio de

¹ Dedicamos este texto a Ingrid Sayuri Taquemasa, bolsista de iniciação científica e militante da Frente Pró-Cotas da Unicamp que trabalhou conosco de junho de 2020 a dezembro de 2021, quando faleceu de forma prematura.

² O Censo da Educação Superior passou a disponibilizar informações sobre matrículas com a variável raça/cor no ano de 2004. Entre 2004 e 2008 a variável foi aplicada, no entanto, somente a cursos na modalidade presencial. Apenas a partir de 2009 passa-se a levantar a informação para todas as modalidades de curso no ensino superior brasileiro, contabilizando a totalidade de matrículas por raça/cor dos estudantes.

³ O censo de 2022 registrou um aumento de pouco menos de duas vezes (88%) da população indígena com relação a 2010, passando de 896.917 em 2010 para 1.693.535 em 2020. Esse aumento deve ser lido considerando-se as mudanças na metodologia de coleta no censo 2022, como a consulta prévia às lideranças indígenas, o treinamento especial dedicado aos recenseadores e a ampliação, para além das Terras Indígenas, das localidades nas quais a pergunta “se considera indígena?” é acrescida à pergunta sobre raça/cor.

⁴ Cada vez mais a hermenêutica constitucional tem estendido a leitura pluralista explicitada no capítulo dedicado aos indígenas ao artigo constitucional dedicado aos quilombolas. Alimentado e alimentando esta hermenêutica, o movimento social tem conseguido ampliar aos quilombolas a lógica das políticas etnicamente diferenciadas, em especial no campo educacional (Arruti, 2017; 2023).

resoluções internas ou leis estaduais (Feres Jr. et al., 2018). Apreendidas assim em conjunto, essas medidas têm sido consideradas entre as mais abrangentes e ambiciosas em âmbito mundial (Lloyd, 2016; Warikoo, 2017).

No caso de indígenas, um número crescente de universidades está indo além do que é definido na lei de cotas, passando a organizar um processo seletivo distinto, exclusivamente direcionado a pessoas indígenas e muitas vezes com uma prova específica. Apoiam-se, para a criação desses programas, no princípio da educação escolar indígena "diferenciada" (bilíngue e intercultural), assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999), ambas alinhadas ao caráter multicultural que rege o tratamento de povos indígenas na Constituição Federal de 1988. No levantamento que realizamos, 29 das 69 universidades federais brasileiras (42%) e 23 das 41 universidades estaduais (56%) realizam um processo seletivo específico para indígenas⁵.

A Unicamp, universidade foco deste artigo, está entre elas. Seu vestibular indígena foi criado em 2018, como parte de um programa mais amplo de ações afirmativas étnico-raciais. Duas a quatro vagas por curso passaram a ser destinadas a candidatos indígenas (130 vagas anuais), enquanto 27,2% das 3.340 vagas anuais da universidade são reservadas para pretos e pardos (904 vagas). Como foi possível que isso ocorresse em uma universidade que, durante anos, recusou explicitamente as cotas e se orgulhou de propor modelos alternativos? E como a discussão e as lutas sociais pelas cotas para negros informaram os atores, argumentos e performances mobilizados em defesa do vestibular indígena? Argumentamos aqui que, se a movimentação a favor da presença indígena na universidade, que tem no vestibular indígena seu principal produto e símbolo, não pode ser compreendida como um processo autônomo em relação à luta pela institucionalização das cotas para negros, as duas tampouco se confundem. A diferença é visível, notadamente, na sua “gramática de justificação” (Boltanski; Thévenot, 2020) mobilizada em cada caso.

Estudos já demonstraram (Berrey, 2011; Feres Jr.; Campos, 2016; Warikoo, 2016) que programas de ação afirmativa, em diferentes contextos, são justificados com base em argumentos de três tipos, que podem se combinar: aqueles que afirmam buscar reverter desigualdades sociais e/ou raciais do presente, os que remetem à reparação histórica, ou aqueles alinhados com políticas de reconhecimento da diversidade e valorização da

⁵ Levantamento disponível no [banco de dados em acesso livre](#) do projeto. Acesso em 10/02/2024.

diferença cultural. Nas posições contrárias às ações afirmativas, encontramos argumentos em defesa do mérito e excelência acadêmica, aqueles que consideram que processos seletivos não podem introduzir qualquer tipo de "discriminação", o que, no caso racial, resulta numa postura *colorblind* (ambos amplamente mobilizados na recente proibição, em junho de 2023, do recurso a ações afirmativas de cunho racial em universidades dos EUA), ou ainda, aqueles que acreditam que ações afirmativas de cunho racial induzem processos de racialização.

Interessou-nos, neste trabalho, compreender quem aciona esses argumentos, quando e como o faz; como suas gramáticas de justificação ora se imbricam, se apoiando e se impulsionando mutuamente, ora se afastam, produzindo diferentes coalizões e apontando para diferentes modelos institucionais. Nos apoiamos no quadro teórico da sociologia pragmática dos problemas públicos, que investiga a constituição e trajetória, em arenas públicas, desses problemas, e das controvérsias em torno deles, sem *a priori* normativo (Blumer, 1971; Boltanski; Thévenot, 2007, 2014; Cefaï, 2009, 2017; Jasper, 2004, entre outros). Essa literatura nos ajuda a apreender os significados compartilhados ou disputados, as bandeiras que emergem no processo de mobilização e sua capacidade de afetar e produzir engajamento. Em uma arena pública, constrói-se uma gramática compartilhada, um “idioma do engajamento” (Cefaï, 2009, p. 254), ou seja, um vocabulário para se referir a um determinado problema público, mas também maneiras de apreendê-lo, maneiras de se exprimir e também de agir, “um universo de sentido comum – comum, mesmo que sujeito a controvérsia” (op. cit., p. 256).

O processo da Unicamp é interessante para análise porque, sendo essa uma das universidades públicas brasileiras que mais tardou a adotar uma política de cotas étnico-raciais, o debate travado no seu interior pôde mobilizar a gramática da arena pública nacional, construída a partir do acúmulo de reflexões, acadêmicas e políticas, derivadas de experiências anteriores de implementação de políticas de ação afirmativa, tanto para negros como para indígenas. A situação evidencia a articulação não só de argumentos, mas também de uma imaginação institucional alternativa a esta gramática. Se o contexto nacional não está desconectado de um "campo etno-racial global" (Paschel, 2016), a análise do processo da Unicamp revela a importância de se levar em conta as tensões locais para se compreender os resultados alcançados.

Mostraremos que o projeto de um vestibular indígena na Unicamp, como, aliás, em outras universidades brasileiras, surgiu e cresceu na esteira da mobilização por cotas

para pessoas negras, com pouca participação de lideranças indígenas. Com relação aos argumentos de justificação, enquanto entre os defensores de cotas para negros predominam as lógicas de justiça social e racial, no caso indígena, os argumentos em favor da valorização da diferença cultural são claramente majoritários. A tônica é a defesa da entrada de "saberes indígenas" em espaços acadêmicos, expressando inclusive desconfiança das políticas de inclusão de pessoas (estudantes indígenas) no ensino superior. Esse é um dos elementos que permitem ver, na passagem do debate sobre as cotas para o debate sobre o vestibular indígena, uma transformação dos modos de pensar e gerir diferenças e desigualdades.

Apoiamos nossa análise em uma pesquisa etnográfica que inclui entrevistas com estudantes, docentes e gestores da universidade, observação e participação em reuniões institucionais e eventos, leitura de atas e de transcrições de reuniões, assim como na análise de documentos dos movimentos estudantis⁶. O artigo se inicia com uma breve apresentação das políticas de ação afirmativa sem cotas da Unicamp e do programa estadual nelas inspirado. Na sequência, examinamos a mobilização em favor das cotas étnico-raciais que ocorreu na Unicamp, com foco na questão indígena. O período abrangido é o que consideramos como um "momento crítico" (Boltanski; Thévenot, 2007) para as definições das políticas atualmente em vigor: entre abril de 2016, quando uma greve de grandes proporções impôs o assunto no espaço público da universidade, até abril de 2017, data em que foram votadas e aprovadas as cotas étnico-raciais e o vestibular indígena no Conselho Universitário da Unicamp.

1. A excelência como justificação

A Unicamp conta, desde 2004, com um sistema de bonificação que atribui pontos adicionais a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas provas do vestibular, o PAAIS - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social. A opção pela bonificação em detrimento da reserva de vagas era defendida pelos dirigentes da universidade como uma solução alternativa e mais eficiente às cotas, capaz de combinar "o potencial para um melhor desempenho acadêmico com o incentivo à diversidade na

⁶ A pesquisa envolve três projetos apoiados, respectivamente, pela Fapesp, CNPq e FAEPEX/Unicamp e aprovados pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas da Unicamp. Os nomes de estudantes e docentes citados foram omitidos, com exceção das pessoas que assinaram artigos de imprensa ou científicos sobre o tema ou cujos nomes já constavam em outras publicações (por exemplo, dos palestrantes das audiências públicas de 2016). As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2020 e dezembro de 2022.

universidade" (Tessler; Pedrosa, 2008, s/p.)⁷. Por meio de uma intensa produção de artigos de imprensa e participação em debates, buscava-se não apenas justificar a opção da Unicamp, mas influenciar o debate nacional (Tessler, 2006a, 2006b).

Os pilares do PAAIS eram coerentes com a estratégia mais ampla de seleção de estudantes da Unicamp e com a própria compreensão da missão na universidade naquele momento: valorizar o "mérito acadêmico" e selecionar "os melhores talentos do país", aqueles "que podem aproveitar da melhor maneira a formação proporcionada nos cursos de graduação e especialmente contribuir para a geração de conhecimento, que é parte importante da missão da Unicamp" (Tessler, 2006c, p. 10). Essa busca pelos "melhores" já informava a iniciativa da Unicamp de realizar seu vestibular em várias cidades do estado de São Paulo além de Campinas, e em um número variável de capitais do país, desde 1988.

Além do PAAIS, a disposição em avançar com políticas de inclusão que evitassem as cotas levou à criação, em 2010, do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS). Essa modalidade de ingresso seleciona, a cada ano, em função das notas obtidas no Enem, 120 alunos oriundos de escolas públicas de Campinas para uma formação de dois anos que os autoriza, em seguida, a ingressar, sem passar pelo vestibular, em um curso regular da Unicamp, definido em função das notas obtidas durante essa formação inicial.

Esses programas serviriam de inspiração para uma iniciativa, em âmbito estadual, que articularia as três universidades públicas paulistas, USP, Unesp e Unicamp: o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP). Apresentada pelo então governador do estado, Geraldo Alkmin, em dezembro de 2012, meses, portanto, após a aprovação da lei de cotas (agosto de 2012), a proposta buscava, nas palavras de João Grandino Rodas, então presidente do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp), "incluir mais, mas tendo sempre a meritocracia como premissa principal"⁸.

A "cota paulista", como também foi chamada (Dimenstein, 2012), cedia ao princípio da reserva de vagas (50% das vagas das universidades públicas estaduais deveriam ser ocupadas por egressos de escolas públicas, sendo 35% delas destinadas a

⁷Leandro Tessler e Renato Pedrosa, professores da universidade, foram coordenadores da sua Comissão Permanente para Vestibulares (Comvest) entre 2002 e 2009.

⁸Falas citadas em [artigo no jornal da USP de 20/12/2012](#). Acesso em 10/02/2024.

pretos, pardos e indígenas), mas, sem levar em conta que cotas também se apoiam em seleção por nota, pois os estudantes ingressam nas vagas reservadas em função de sua colocação no ranking de notas obtidas no vestibular, insistia em entender que esses estudantes não teriam “mérito” e que, portanto, seria necessário que, antes de ingressarem em seus cursos, passassem por um curso semipresencial de dois anos na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) para nivelamento. Os que obtivessem desempenho acima de 70% ao final do primeiro ano, obteriam uma vaga em uma das Faculdades de Tecnologia (Fatec) mantidas pelo estado, enquanto os que completassem o segundo ano conseguiriam acesso às universidades estaduais paulistas (Almeida Lira; Barbosa, 2022; Araújo, 2019). O PIMESP acabou sendo rejeitado pelos conselhos universitários de cada uma das três universidades, talvez um indício de que a discussão sobre a implantação de cotas já estava submetida aos embates internos em cada uma delas, que duraram até 2013 no caso da UNESP, 2017 no caso da Unicamp e 2018 no caso da USP.

Tudo isso reverberou na política interna da Unicamp, como reverberou também, evidentemente, a promulgação da lei de cotas, e todo o debate nacional que a precedeu. Com efeito, à medida que os problemas públicos circulam em diferentes esferas, eles abrem novas "cenas de publicização", que permitem "contagiar" atores, por vezes impondo um assunto, um vocabulário e maneiras de apreendê-lo (Cefaï, 2017, p. 209-210). Assim, não por acaso, ainda em 2012, constituíram-se dois coletivos estudantis que passariam a protagonizar os debates sobre ações afirmativas na Unicamp: o Núcleo de Consciência Negra (NCN) e a Frente Pró-cotas (FPC). Como já descrito (Gonçalves, 2019; Inada, 2018; Lisboa, 2021; Mesquita, 2021), eles foram protagonistas na oposição aos argumentos que justificavam a não implementação de cotas com base na defesa do mérito e da busca pela excelência acadêmica na Unicamp, cuja culminância seria a grande greve de 2016.

Embora houvesse docentes da casa favoráveis à causa das cotas, não há registros de sua participação pública em favor das cotas antes da greve. Como lembra uma das professoras que passou a apoiar a causa durante a greve, foram os estudantes, principalmente aqueles organizados no Núcleo de Consciência Negra (NCN) e na Frente Pró-cotas (FPC), que "impuseram a urgência" da discussão: “foram eles que, tipo, ‘gente ó, precisamos conversar sobre isso. Agora!’ (...) Eu tenho essa clareza de que a Unicamp

passaria muito tempo discutindo [a adoção de cotas raciais] e não colocaria, assim, como prioridade esse assunto.”

Quando se iniciou, em 2016, a greve teve por estopim o anúncio de um plano de contingenciamento no orçamento da universidade, com cortes que impactavam a carreira docente. O engajamento dos integrantes da FCP e do NCN teve, porém, um papel fundamental não só para a inclusão do debate sobre cotas raciais no movimento grevista, mas para convertê-lo em seu mote principal. Assim, da pauta inicial, bastante convencional, a greve deslocou-se na direção do tema da inclusão étnico-racial, inserindo a Unicamp em um movimento que vinha sendo consolidado em diferentes universidades brasileiras: o do protagonismo de estudantes negros e brancos antirracistas na defesa da causa das cotas étnico-raciais e na atuação para a criação de mecanismos que evitem desvios em sua implementação (Guimarães, Rios e Sotero, 2020; Dantas e Almeida, 2024).

No caso da Unicamp, é importante evocar, mesmo que brevemente, o contexto nacional politicamente deflagrado que teve início com os protestos de rua em 2013 e levaria ao impeachment presidencial, em 2015, assim como os sentimentos mobilizados em torno do movimento de ocupações de escolas entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2016, que esteve sob forte escrutínio da mídia (Tavolari et. al., 2018). Tudo isso ajuda a explicar porque os estudantes puderam se articular em torno de uma pauta relativamente autônoma em relação a dos docentes, como também a forma que os protestos tomaram, recorrendo a ocupações.

2. A emergência da causa indígena na luta por cotas

Como em muitas outras universidades brasileiras, a reivindicação por ação afirmativa para indígenas foi liderada na Unicamp por coletivos engajados na luta por ampliar a presença de estudantes negros. O tema era tratado na chave da reparação histórica, mas a demanda não era central ao discurso militante nem pensada em suas especificidades. “Nossa luta era negra. A gente sabia que com os indígenas o preconceito era também muito forte, a história, né? Mas dizer que a gente conhecia bem, [que] tinha pensado? Não, não tinha não” (militante do NCN de 2015 a 2019). Como acontecia em outros lugares, o desconhecimento da condição indígena era grande, como mostra Clarice Cohn (2016) ao estudar o caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar):

(...) em todo o tempo de debate sobre os beneficiários em potencial, a universidade, e mesmo a Comissão, tinham poucas informações sobre a situação indígena no país. Por exemplo, na primeira proposta redigida em 2005, formulava-se o ingresso de “estudantes aldeados com a anuência do cacique”, o que se deveu reformular por um texto mais amplo e que buscasse dar conta das múltiplas realidades indígenas no Brasil contemporâneo (2016, pp. 15-6).

Na Unicamp, de acordo com nossos entrevistados, foi no início de 2016 que uma estudante branca, que havia se transferido da Universidade de Brasília (UNB), onde participara de um Acampamento Terra Livre (ATL)⁹, juntou-se à Frente Pró-Cotas trazendo a temática indígena. "Foi ela que trouxe. Ela veio, 'e aí, o que que vocês têm de proposta específica para indígenas?' E a gente, tipo, não tinha nada! A gente não discutia a questão indígena. E aí foi a primeira vez que a gente conseguiu se aprofundar nisso, assim, todo sistema de educação deles..." (militante da FPC de 2016 a 2019).

Apesar da sua pouca familiaridade com o tema, a sugestão de incluir os indígenas era recebida pelos militantes sem hesitação, “com certeza tinha que vir junto, era essa mesma história, o racismo...” (militante da FPC de 2016 a 2018). Visto que o argumento era formulado em termos de um conflito racial que levava à rejeição das cotas ditas sociais, pensadas como insuficientes, a inclusão da causa indígena na pauta de reivindicações parecia se impor como decorrência de um imperativo ético. Além disso, havia o precedente da Lei de Cotas federal, com pretos, pardos e indígenas como beneficiários. A necessidade de um processo distinto, que estruturasse um ingresso específico indígena, também parece ter sido introduzida pela ex-estudante da UNB, que mobilizava em seus argumentos tanto a legislação da educação básica indígena “diferenciada”, quanto exemplos de outras universidades que tinham adotado esse caminho, em especial o da UFSCar, que havia implementado um vestibular indígena em 2007.

Os estudantes indígenas da UFSCar, sobretudo os integrantes do Centro de Culturas Indígenas (CCI), passaram assim a ser convidados para vir até a Unicamp. O primeiro evento de que participaram foi um debate sobre cotas na pós-graduação da Faculdade de Educação, em março de 2016. A partir daí, participaram de reuniões, grupos de trabalho e outros eventos. Depois da greve, estiveram presentes na segunda audiência pública, em novembro de 2016. Sua presença dependia de recursos financeiros que eram

⁹ Maior manifestação indígena nacional, ocorre anualmente em Brasília.

garantidos pelos membros da Frente Pró-Cotas, por meio de vaquinhas ou parcerias com patrocinadores para custear passagens de ônibus e alimentação em Campinas.

Havia também na própria Unicamp, naquele momento, estudantes indígenas. Ou, ao menos, estudantes que haviam se autodeclarado indígenas no ingresso na universidade, via PAAIS: entre 2013 e 2016 a Comvest registrou 31 matrículas de estudantes autodeclarados indígenas¹⁰. Nenhum deles, porém, se engajou na militância em prol das cotas ou de um ingresso indígena diferenciado¹¹. Essa baixa participação não passou despercebida aos militantes da FPC, que passaram a manifestar dúvidas sobre a autenticidade do pertencimento étnico dos autodeclarados indígenas, já que o PAAIS não lhes exigia nenhum documento comprobatório da identidade étnica. A situação é interessante para chamar a atenção sobre como, depois de entenderem a extensão das cotas aos indígenas como um imperativo, os militantes pelas cotas étnico-raciais não compreendem que ela não se imponha da mesma forma aos próprios estudantes indígenas. Diante da ausência de uma reflexão sobre a adequação do modelo, o problema é lido na chave da inautenticidade identitária.

Durante o processo na Unicamp, também não houve participação de outras organizações indígenas. Os estudantes da Frente Pró-Cotas tentaram, por exemplo, envolver o Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo (Fapisp), procurando trazer algum representante para as discussões, mas não tiveram sucesso. A principal reivindicação do Fapisp, claramente formulada desde o início dos anos 2000, foi e é ainda hoje, a constituição de uma licenciatura intercultural, que garanta a formação de professores indígenas para atuar nas escolas localizadas em seus territórios. A própria criação do Fapisp, em 2015, foi motivada pela busca de parcerias para criar uma licenciatura permanente (UNIFESP, 2020, p. 5). A Universidade de São Paulo (USP) ofereceu uma única turma de licenciatura para professores indígenas, que ocorreu de 2005 a 2008. Desde então, o Fórum realizou reuniões com representantes das universidades públicas paulistas, inclusive com a Unicamp, com o objetivo de fazer avançar esse projeto. "O primeiro contato que eu tive com uma demanda de inclusão de estudantes indígenas na Unicamp, foi através dessa demanda da Fapisp para a criação da licenciatura intercultural, lá em 2015...", relembrou, em novembro de 2018, a então Pró-Reitora de

¹⁰ Dados disponíveis no [site da Comvest](#). Acesso em 10/02/2024.

¹¹ A partir de 2018, depois de todo processo de desenho do programa concluído e diante da iminência da chegada dos primeiros ingressantes do vestibular indígena, duas destas estudantes indígenas se engajaram nos preparativos para sua recepção.

Graduação da Unicamp, Eliana Amaral, em reunião de preparação da recepção da primeira turma de estudantes indígenas, que chegaria em 2019. A universidade que acolheu de forma mais articulada essa demanda foi a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), criando o GT "Por uma licenciatura indígena no estado de São Paulo" e realizando, em 2018 e 2019, um curso de extensão sobre a temática, durante o qual foi construído o projeto pedagógico desta licenciatura (UNIFESP, 2020). Com a reabertura, em 2023, dos editais do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), do Governo Federal, foi possível implementar o curso, cuja primeira turma iniciará seus estudos em 2024.

Havia, portanto, uma demanda indígena bem sedimentada em São Paulo pela criação de um curso de licenciatura específico. Ela não é incompatível com o apoio à criação de um vestibular indígena, mas pode explicar o pouco envolvimento dessas lideranças na criação do vestibular indígena da Unicamp tal como é atualmente desenhado: duas a quatro vagas para indígenas em cursos regulares de graduação, que não foram especificamente pensados para populações indígenas.

Vale ainda mencionar que, em plena greve, em junho de 2016, Almir Suruí, uma importante liderança indígena, veio à Unicamp para assinar um acordo para o desenvolvimento de outro projeto de educação superior para povos indígenas: a universidade indígena Paiter Suruí, onde se ensinaria os conhecimentos do seu próprio povo, em seu território¹². O acordo decorreu de uma parceria do Centro de Lógica da Unicamp com lideranças Paiter e, junto com a atuação do Fapisp, demonstra que estavam sendo formulados simultaneamente diferentes projetos de educação superior voltados para a população indígena. Durante sua estadia, Almir Suruí não somente não mencionou ou deu apoio à causa das cotas ou a uma política de ingresso indígena, mas, quando questionado, se mostrou dubitativo quanto à sua pertinência: “Eu particularmente não sei se sou favorável a cotas. O governo tem que tratar este tipo de política de forma igualitária para todo o povo brasileiro” (Jornal da Unicamp, 03/06/2016 [link 5])

A baixa participação de organizações ou pessoas indígenas nos processos de implementação de cotas para indígenas em cursos regulares de graduação não é uma especificidade da Unicamp. Analisando políticas de acesso e permanência para indígenas em trabalhos publicados entre 2001 e 2012, Bergamaschi, Doeber e Brito também

¹² Para mais informações sobre a universidade ver o [link](#). Acesso em 10/02/2024.

identificaram “pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas” (2018, p. 43). Em nossa revisão bibliográfica, de um total de 51 universidades que implementaram processos seletivos específicos para indígenas, encontramos registros da participação de organizações ou lideranças indígenas em onze delas: UFRR (Moura; Matos; Silva, 2019), Unifap (Freitas, 2015), UFOPA (Pereira, 2017), UFPA (Lima et al., 2015), UFT (Castorino, 2011), UEMS (Athayde, 2010); UNEB (Silva et al. 2009), UFRGS (Bergamaschi; Kurroschi, 2013), Unipampa (Silva, 2023), FURG (Lopes, 2015), UFFS (Brocco; Paim, 2022)¹³.

3. Audiências públicas

3.1 Organizadores, convidados e o público

Como parte das negociações que levaram ao encerramento da greve no início de julho de 2016, a Reitoria da Unicamp concordou em realizar três audiências públicas sobre o tema das cotas raciais após a normalização das atividades. Para organizá-las, foi criado um grupo de trabalho (GT) cuja composição foi também negociada, o que permitiu, como notou Isabela Coltro (2020), que ele fosse majoritariamente composto por apoiadores do projeto de cotas¹⁴. Em paralelo ao funcionamento do GT, que liderava a organização do debate institucional, os membros da FPC e do NCN promoviam reuniões envolvendo outros movimentos estudantis da universidade e movimentos sociais da cidade e do estado, sobretudo os movimentos negros, como a Frente de Mulheres Negras, Comissão pela Igualdade Racial da OAB, Educafro, Movimento Negro Unificado, Mulheres Negras de Campinas, assim como cursinhos populares, o grupo das Promotoras Legais Populares de Campinas, o Conselho de Direitos Humanos da cidade e também os estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos.

As três audiências públicas ocorreram de outubro a dezembro de 2016. Na primeira, intitulada "Cotas e ações afirmativas: perspectiva histórica e o papel da Universidade Pública no Brasil", participaram como palestrantes Luiz Felipe de

¹³ Vale destacar que no caso da Unifap e da UFT a reivindicação principal foi pela criação de licenciaturas e cursos de aperfeiçoamento de professores formados. No caso da UFT, depois de ouvidos em um seminário em 2003, Castorino (2011) descreve que a maioria dos indígenas não participou dos encontros subsequentes. Ainda, no caso da Unipampa, da UFRGS e da UFFS, lideranças regionais foram ouvidas, mas não partiu delas a demanda da criação do programa.

¹⁴ Integraram o GT cinco docentes, quatro estudantes (dois pertencentes ao NCN e dois à FPC) e um técnico-administrativo (ligado ao NCN).

Alencastro (historiador, professor aposentado da Unicamp, à época professor da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, especialista em história da escravidão no Brasil), José Jorge de Carvalho (antropólogo, professor da UnB, um dos principais articuladores da política de cotas raciais nessa universidade e seu defensor em âmbito nacional) e João Paulo Lima Barreto, conhecido como João Paulo Tukano (antropólogo, na época doutorando da Universidade Federal do Amazonas e professor na licenciatura intercultural daquela universidade¹⁵). Na segunda, intitulada "Cotas e ações afirmativas: experiências nacionais e internacionais", foram palestrantes uma procuradora federal e docentes de universidades que haviam participado da implementação de programas de cotas étnico-raciais: Dora Lúcia de Lima Bertúlio (procuradora da UFPR), Jocélio Teles dos Santos (antropólogo, professor da UFBA) e Tatiane Cosentino Rodrigues (pedagoga, professora da UFSCar). Na terceira, intitulada "Cotas e ações afirmativas: o PAAIS, seus alcances e limites", foram palestrantes Renato Pedrosa (matemático, professor da Unicamp, ex-coordenador da Comvest e um dos responsáveis pela implementação do PAAIS), Edmundo Capelas (matemático, professor da Unicamp, coordenador da Comvest no momento da audiência), João Feres Jr. (cientista político, coordenador do GEMAA, coautor de estudos críticos ao PAAIS), Amélia Artes (pedagoga e psicóloga, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, onde coordenou o projeto "Equidade na pós-graduação", que contava com apoio da Fundação Ford para atribuir bolsas a estudantes de pós-graduação negros e indígenas).

Na plenária, assistindo ao debate e participando com falas por inscrição, estavam integrantes de todos os movimentos sociais que citamos acima, em grande número. Suas intervenções foram em geral bem estruturadas e preparadas com antecedência, várias delas consistindo na leitura de textos¹⁶.

3.2 Argumentos em jogo

As análises do debate sobre cotas em nível nacional sugerem que há uma predominância de argumentos ancorados em premissas de justiça social e racial sustentando a posição pró-cotas (Feres Jr.; Campos, 2016; Paschel, 2016). Na Unicamp

¹⁵ Em 2022, sua tese, sobre saúde e práticas de cuidado de especialistas rituais tukano do Alto Rio Negro, recebeu o prêmio de melhor tese da Capes na área de Antropologia e Arqueologia, o que foi amplamente noticiado na mídia e projetou ainda mais publicamente a figura de João Paulo Tukano e, indiretamente, os argumentos a favor de maior presença de indígenas e do pensamento indígena nas universidades.

¹⁶ O relatório das audiências, com a transcrição das falas, está disponível em [link](#). Acesso em 10/02/2024.

não foi diferente. Ativistas ligados a movimentos negros argumentaram a favor da inclusão que permitiria aos negros "sair da marginalidade" que restringe suas oportunidades profissionais a "trabalhos braçais, no setor informal" (representante dos cursinhos populares de Campinas, 1ª audiência). Fizeram menção ao "racismo estrutural", que "mata os sonhos de gerações e gerações" (membro da Educafro, 1ª audiência) e evocaram o passado escravocrata do país, lembrando da "fazenda de escravos onde a Unicamp foi construída" (membro do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp, 1ª audiência), e da região de Campinas que "tanto sangue negro bebeu" (membro da FPC, 2ª audiência). Falaram ainda da importância, uma vez rompida a barreira do ingresso, da oferta de "condições reais de permanência para ingressantes de baixa renda", que permitiria uma "efetiva inclusão", evocando apoio financeiro e pedagógico (membro da FPC, 2ª audiência).

Enquanto os representantes do movimento negro institucionalizado, do sindicato e da Igreja que estavam na audiência, assim como, entre os palestrantes, a procuradora da UFPR e a maioria dos professores universitários que defenderam o princípio das cotas concentraram-se nos argumentos relativos à justiça social e racial, dois docentes, José Jorge de Carvalho (UNB) e Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar), como praticamente todos os estudantes que se manifestaram, acrescentaram a este argumento uma nova camada, mais afinada com a demanda por reconhecimento e valorização das diferenças: a importância de perspectivas "não hegemônicas" estarem presentes nas aulas e na pesquisa feita na universidade. Como resumiu um estudante representante do NCN, "a democratização da universidade não passa apenas pela inclusão de diferentes sujeitos, mas também pela pluralidade de modos de conhecer" (2ª audiência). É o que José Jorge de Carvalho vem chamando de "dupla inclusão" para defender a ideia de que, à inclusão de estudantes com perfis antes pouco representados na universidade pública deveria se somar a "inclusão epistêmica", isto é, inclusão de saberes associados a esses grupos (Carvalho, 2018):

Se nós vamos abrir o sistema de cotas na Unicamp, ele deveria também olhar para o segundo fenômeno, que é a dupla inclusão. A inclusão étnica e racial estimula imediatamente a inclusão epistêmica. Assim que as cotas foram, por exemplo, no caso da UNB, assim que abrimos, no segundo semestre de 2004, imediatamente os estudantes começaram a perguntar nas salas de aula "Quando é que nós vamos ler os escritores negros? Não tem nenhum nesse programa? (...) Então nós estamos na verdade num momento de dupla inclusão. (1ª audiência)

Vemos mobilizados, nessas falas, repertórios argumentativos que se inscrevem em um campo discursivo mais amplo, dito do "pensamento decolonial". Há, de fato, um conjunto de autores que reivindicam uma posição decolonial e defendem que saberes associados a grupos racializados em processos coloniais sejam incluídos e valorizados em currículos escolares, em currículos de ensino superior, e na sociedade de forma geral. Assim, Boaventura de Sousa Santos promove uma "ecologia de saberes" (2007), Antonádia Borges e Joaze Bernardino-Costa (2021) falam de "justiça cognitiva", Walter Mignolo de "desobediência epistêmica" (2008), Nilma Lino Gomes de "descolonização de mentes e práticas" (2021), entre outros¹⁷.

Entre aqueles que, no debate ocorrido na Unicamp, pronunciaram-se mais longamente sobre o ingresso de estudantes indígenas, essa ideia aparece de forma mais enfática, como foi o caso de João Paulo Tukano, Tatiane Rodrigues, três estudantes indígenas da UFSCar e a estudante responsável pela introdução do tema indígena na Frente Pró-Cotas. João Paulo Tukano, numa fala curta, resumiu a questão com uma série de perguntas, em tom de desafio às estruturas da universidade.

Minha pergunta sempre foi essa, eu quero ser mais um estudante dentro do programa? Ou eu quero mostrar minha epistemologia dentro do programa? (...) Então nós temos muita coisa a contribuir, nós povos indígenas a partir dessa nossa epistemologia. A minha pergunta sempre é essa, as universidades estão preparadas para isso? Os professores estão abertos para isso? Os programas estão abertos para dialogar de fato? (1ª audiência)

Ele se colocou claramente contrário a uma perspectiva de "inclusão", reivindicando o reconhecimento da diferença como único critério válido para pensar a presença indígena nas universidades.

Que relação a universidade tem com a gente? E o que nós significamos para a universidade? Um problema? Ou uma oportunidade? Aqui eu quero adentrar no sentido de que, longe de pensar que as cotas são justiça social, para nós indígenas não é justiça social, não é uma inclusão social...

¹⁷ Apoiam-se, de maneiras distintas, e que não impedem críticas, na noção de "colonialidade do saber" desenvolvida por Aníbal Quijano (1992). Uma genealogia e análise crítica dessa corrente de pensamento pode ser lida em Lehmann (2022). Pode-se ainda associar essa posição à noção de "justiça curricular" (Connell, 1993), que é mais antiga e não é retomada por esses autores. O que difere essa visão de uma perspectiva decolonial é que nas teorias de currículo fala-se dos "interesses dos menos favorecidos", não necessariamente mencionando a desigualdade racial.

nós não queremos que seja uma justiça social. Nós queremos que as universidades, o Estado, nos olhem como diferentes, como povos diferentes, com a epistemologia diferente. (1ª audiência)

Essa posição, por sua vez, é também tributária das discussões sobre educação escolar indígena no Brasil e, mais amplamente, daquelas sobre a relação entre povos indígenas e o Estado. Ao longo da história da educação escolar indígena, lideranças indígenas e seus aliados buscaram progressivamente se afastar da perspectiva em que a inclusão na "sociedade nacional" implicava o apagamento de línguas e práticas culturais próprias destes povos (Nascimento, 2023; Baniwa, 2019). Há, hoje, um campo discursivo, acadêmico, político e legal - que tem por base a CF/88 - em que a perspectiva da integração deve ser abandonada e condenada, em favor do respeito e promoção das diferenças culturais, seguindo, no mais, uma tendência internacional (Bellier; Hays, 2016). As audiências públicas se tornam, assim, um efetivo instrumento de introdução dessa perspectiva no debate sobre as cotas raciais na Unicamp.

Cada um à sua maneira, os três estudantes indígenas da UFSCar que se manifestaram nas audiências defenderam o direito à diferença. Uma estudante do povo Tariano da região o Alto Rio Negro, cursando Psicologia, falou em "ganhar espaços" que permitissem a eles, enquanto povo, se desenvolver com autonomia.

[vamos] continuar ganhando espaço, e adquirir mais conhecimentos, mas só que adquirir conhecimento também não vai nos tornar menos indígenas, mas sim vai nos ajudar mais a adquirir conhecimentos em prol do desenvolvimento e autonomia frente ao meu povo, e dos demais parentes. Desenvolvimento com a autonomia, mas que essa autonomia [seja] com direito às nossas especificidades. (2ª audiência)

Um calouro xavante do Mato Grosso pediu que sua "educação diferenciada" fosse respeitada. Por fim, uma estudante terena do Mato Grosso do Sul, numa fala mais longa, inscreveu a luta pelo ingresso na universidade na história de lutas por terras protagonizadas por líderes indígenas que os precederam. A universidade foi apresentada ali como um "outro território" a ser conquistado. Essa conquista se daria não somente pela presença de estudantes indígenas na universidade, mas pelo estabelecimento de um diálogo equilibrado entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos. "Nós, hoje, estamos lutando por um outro território, um território universitário, científico. Nós estamos, através das cotas, através das ações afirmativas,

lutando por um novo território onde a gente possa dialogar sobre os nossos conhecimentos tradicionais e os conhecimentos adquiridos na universidade.” (2ª audiência).

Ao final das manifestações, como para selar e celebrar a diferença, um canto em língua indígena, acompanhado com maracás, foi entoado pelos estudantes da UFSCar, a maioria deles usando adornos plumários ou com grafismos pintados em seus rostos. À fala sobre as diferenças, se soma, assim, uma estética que a reforça¹⁸.

Promover um diálogo simétrico entre conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas tornou-se, ainda, uma das principais bandeiras do que se poderia chamar de "movimento indígena universitário", um movimento que se articula com as instâncias do movimento indígena nacional, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), e suas associações regionais, mas que tem outro calendário e agenda, sendo seu principal evento aglutinador o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), que vem ocorrendo anualmente desde 2013. Ao lado da demanda por políticas de permanência nas universidades públicas e da reivindicação por protagonismo de pesquisadores indígenas na agenda de pesquisa sobre povos indígenas, o "diálogo de saberes" tem sido pautado durante esses encontros, de formas e com ênfases diferentes, e foi mais claramente formulado no V ENEI, que ocorreu em 2017 na UFBA e teve como tema “Espaço de afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento”¹⁹.

Embora essa demanda não seja recente e, como já indicamos, ela é precedida por toda discussão sobre inclusão de saberes indígenas nas escolas de educação básica, acreditamos que, no caso do ensino superior, ela venha se consolidando com o tempo visto que no próprio histórico dos ENEIs feito pelos estudantes ela não aparece sempre com o mesmo destaque.²⁰

Na Unicamp, ao final das três audiências públicas, o grupo de trabalho responsável por sua organização produziu um relatório favorável à adoção de cotas

¹⁸ A força política da estética que mobiliza signos associados a povos indígenas em discursos dirigidos a uma audiência ocidental já foi amplamente demonstrada na literatura (Graham, 2002).

¹⁹ O histórico dos ENEIs consta no [site do evento](#). Acesso em 10/02/2024. Para uma análise ver Jodas (2019).

²⁰ É possível ainda pensar em variações regionais ou decorrentes de uma configuração de atores envolvidos em cada momento da discussão. Assim, por exemplo, nos dois eventos de porte nacional sobre indígenas e ensino superior ocorridos antes que se iniciassem os ENEIs, a saber, em 2004, o seminário "Desafios para uma educação superior para povos indígenas no Brasil", organizado pelo Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED/Museu Nacional, UFRJ) em Brasília e, em 2010, o "Seminário Nacional de Educação Superior Indígena", organizado pela UFRR e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em Boa Vista, a demanda aparece somente nos registros do primeiro (registros disponíveis, respectivamente, em: [Link](#), acesso em 10/02/2024 e Martins, 2010).

étnico-raciais e da criação de um vestibular indígena. Os redatores reivindicaram uma "distinta concepção de universidade", em que o princípio do mérito fosse "redimensionado" de forma a incorporar mecanismos de inclusão social e promoção da diversidade. E incorporaram as considerações feitas nas audiências sobre o diálogo de saberes dentro da universidade, afirmando que "esse redimensionamento se dá por uma dupla via na qual atuam novos sujeitos e novos saberes, o que conduz à oportunidade de emergência de novas epistemes, novas formas de observar e compreender o mundo".

4. Críticas ao modelo

Um "momento crítico" se caracteriza, segundo Boltanski e Thévenot (2007), tanto pela "raridade de um momento de crise", quanto por uma atividade reflexiva especialmente intensa, durante esse período, das pessoas envolvidas em uma disputa (p. 271). Quando um determinado arranjo ou acordo se torna, para alguns, insustentável, o momento crítico se inicia e há uma disputa por um novo modelo de acordo. Levar a sério as críticas formuladas nessa ocasião pelos próprios envolvidos e tomá-las como objeto de estudo, é o projeto da "sociologia da capacidade crítica" proposta pelos sociólogos franceses que nos pareceu pertinente mobilizar na análise dos materiais que reunimos. Com efeito, desde a deflagração da greve na Unicamp, em abril de 2016, até a votação pelo Conselho Universitário do projeto de cotas, um ano depois, em abril de 2017, críticas sistemáticas foram, claro, formuladas pelos ativistas aos modelos de ação afirmativa até então adotados pela Unicamp (PAAIS e PROFIS), mas também à proposta do vestibular indígena ou ainda à forma como a universidade estava conduzindo as discussões sobre esse projeto.

Em sua fala durante a 3ª audiência pública, a militante da FPC responsável pela introdução da causa do ingresso indígena na Unicamp questionou, por exemplo, a ausência de esforço da universidade para ouvir indígenas do estado de São Paulo.

Professor Pedrosa, a Unicamp considerou visitar alguma das 30 terras indígenas demarcadas do estado de São Paulo para abrir as demandas desses povos quanto à educação superior? Considerou conversar com os professores indígenas do estado para desenhar uma política de ação afirmativa condizente com a realidade da educação escolar indígena de São Paulo? Professor Edmundo, a Unicamp dialogou ou com os Mbyá, com os Nandeva, com os Terena, com os Krenak, com os Kaingang, com os Fulni-ô, com os Atikum, com os Pankararu, ou com os Cariri-Xocó para traçar como deveria ser uma política de ação afirmativa para os indígenas na Unicamp? (3ª audiência)

Houve ainda outras formas de expressar reticências ou críticas ao modelo do vestibular indígena. Em 2017, com o início do novo ano letivo, teve início um novo período de mobilização, visando preparar a votação da proposta no Conselho Universitário (Consu). Em paralelo, ocorria a consulta para Reitor, vencida por Marcelo Knobel, que já havia se declarado favorável à implementação de cotas raciais. Knobel assumiu o cargo em abril de 2017 e a votação ocorreu no primeiro Consu por ele presidido. Como parte da mobilização, os coletivos estudantis promoveram uma marcha antirracista, acompanharam as discussões do relatório do GT das audiências públicas nas Congregações de todas as faculdades e institutos, e organizaram um grande "Festival Pró-Cotas" no dia anterior à reunião do Consu, com atividades manifestações ligadas ao universo cultural afro: roda de capoeira, roda de samba, DJs e apresentações de artistas negros, dentre eles Preta Rara e Linn da Quebrada.

Buscando fortalecer a proposta do vestibular específico indígena, estudantes formularam uma carta de apoio e buscaram assinaturas de pesquisadores da universidade ligados à temática. Nas entrevistas que realizamos, as estudantes relataram ter encontrado dificuldades para angariar apoiadores, mesmo entre docentes que há anos desenvolviam pesquisas junto a povos indígenas, que questionaram se o incentivo à entrada na universidade, em cursos regulares, seria de fato um caminho desejado no caso dos indígenas. Uma dessas docentes nos explicou, em entrevista concedida em 2020, seu ponto de vista: “Olha, é que existe uma outra caminhada também, que é de os indígenas não precisarem validar seus conhecimentos por meio da universidade, que é branca. Eles não precisam entrar na universidade branca, a gente pode fortalecer os mecanismos deles mesmos de salvaguardar seus próprios conhecimentos.”

Essa opinião, segundo as estudantes entrevistadas e nossas próprias observações, não traduzia uma posição isolada, embora outros não a formassem tão claramente. Efetivamente, em reuniões ou conversas informais das quais pudemos participar diretamente, outros docentes exprimiram reservas sobre a escolha do vestibular indígena nos moldes que ele foi desenhado. Identificamos três principais inquietações: preocupações com as consequências do afastamento das comunidades de origem que é exigido pelo ingresso na universidade, o que poderia gerar enfraquecimento dos vínculos comunitários; receio de que o processo favorecesse trajetórias pessoais de ascensão social de indivíduos não necessariamente comprometidos com o destino de seu povo; temor de que o investimento na criação de um vestibular específico para cursos regulares tirasse

força de outros projetos, como o da criação de cursos específicos para indígenas ou ainda de universidades indígenas (como a desejada pelas lideranças Paiter Suruí), onde seus próprios conhecimentos, e não os ocidentais, fossem ensinados e assim valorizados. Não se tratava, portanto, de uma *oposição* ao ingresso de indígenas no ensino superior, mas de um questionamento do modelo adotado. Esse modelo, quase diretamente derivado do debate sobre as cotas raciais e aplicado ao universo indígena, traria os riscos da alienação, do individualismo e da homogeneização.

É importante evocar que alguns líderes e intelectuais indígenas manifestam receios similares. Gersem Baniwa, por exemplo, pesquisador indígena com longa trajetória no campo da Educação, menciona em uma de suas obras o risco do individualismo, ou seja, o risco de que as políticas afirmativas no ensino superior para estudantes indígenas beneficiem "indivíduos que muitas vezes não têm nenhum compromisso com a comunidade", o que seria agravado por uma maior probabilidade de ingresso na universidade de indígenas residentes em zonas urbanas. Segundo ele, esses seriam mais "influenciados pelas lógicas de relacionamentos [que imperam] nas cidades (mercado consumista e cumulativista, profissão individual, concorrências e disputas políticas)" (Baniwa, 2013, p. 19). Para o autor, a universidade está construída a partir de um princípio individualista que é conflitante com "o caráter coletivo dos direitos dos povos indígenas" (2013, p. 21). Por isso, ao defender, no mesmo texto e em publicações posteriores (por exemplo, Baniwa 2019), o interesse da presença indígena no ensino superior, ele sugere a adoção de mecanismos que limitem o risco evocado, como, por exemplo, selecionar os candidatos com base em indicações de associações indígenas.

Ailton Krenak é outra liderança que faz ressalvas, mobilizando o argumento do risco da homogeneização, e situando-o em uma ampla crítica às instituições e à lógica da sociedade capitalista moderna (Krenak, 2019). Em texto produzido a partir de uma apresentação realizada na Unicamp em 2017, ele se pergunta para que serviram as universidades do estado onde reside, Minas Gerais, já que não impediram que ali se praticasse uma economia extrativista (mineração) "que exaure o nosso território e que põe em risco a vida de muitos seres" (2018, p. 9). Depois de outras críticas nesse sentido, mas diante da realidade posta, só lhe resta o desejo de que o ingresso de indígenas nas universidades possa sobretudo beneficiar a estas últimas, graças ao olhar crítico dos estudantes.

Mais do que pensar a presença dos índios na universidade, tomara que a presença de algumas pessoas desses povos originários possa implicar com os ambientes das universidades no Brasil, ao ponto de a ideia de universidade ser transformada por um pensamento crítico acerca do que essa instituição privilegiada da sociedade ocidental elege como um lugar do pensamento culto (...) (Krenak, 2018, p. 14)

Sem que essas ressalvas tenham sido mobilizadas no debate público da Unicamp, com exceção da fala da estudante acima mencionada, em 30 de maio de 2017, o princípio das cotas e de um vestibular indígena foi aprovado por unanimidade no Conselho Universitário, numa votação que foi, a pedido dos estudantes, nominal. Isso não significou a ausência de debates (embora não sobre o vestibular indígena), que se prolongaram durante toda a tarde, como pode se ler na ata da sessão²¹. Houve reclamações de que uma discussão mais profunda estava sendo "inibida pelo medo das pessoas se manifestarem" (p. 216), ou que faltaram "dados concretos" (p. 241) para subsidiá-la, o que provocou respostas inflamadas que lembravam de todo o histórico da greve e das audiências públicas. Muitas questões foram colocadas como pontos que deveriam ser tratados por um novo grupo de trabalho a ser constituído com o objetivo de elaborar os detalhes da proposta. Do lado de fora, estudantes e integrantes de movimentos sociais, sobretudo de movimentos negros, acompanhavam cada palavra.



²¹ Disponível em [Link](#). Acesso em 10/02/2024.

Figura 1. Mobilização para acompanhar a discussão do lado de fora do CONSU no dia 30 de maio de 2017. Fonte: [Flickr do autor da imagem](#), Robson Bomfim Sampaio, acesso em 10/02/2024.

Considerações Finais

Historicamente, as mobilizações de movimentos negros e indígenas na América Latina se entrelaçam, e também se distinguem, de diversas maneiras. Se os direitos fundiários e educacionais conquistados por indígenas e seus aliados em um "constitucionalismo multicultural" observado no continente no final dos anos 1980 (Van Cott, 2000) inspiraram movimentos negros quilombolas ao menos no Brasil e na Colômbia (Arruti, 2000; Paschel, 2016), na arena pública que se formou em torno do debate sobre as cotas de cunho étnico-racial para ingresso no ensino superior público no Brasil dos anos 2000, e sobretudo de 2010 em diante, a iniciativa de mobilização parte de movimentos negros urbanos. Na defesa por cotas de cunho racial, que distinguem das chamadas cotas sociais, eles se apoiam em argumentos ancorados em princípios de justiça racial e de reparação histórica; defendem as cotas como uma forma de promover a inclusão e dirimir desigualdades. Em decorrência dessa gramática da justificação, passam a incluir os indígenas entre os futuros beneficiários das políticas desejadas, ao lado de pretos e pardos.

Na gramática daqueles que se mobilizam pela causa indígena, no entanto, a noção de inclusão é incômoda. Ao entrar no debate, esses ativistas, brancos aliados e lideranças indígenas envolvidas com o campo da Educação, introduzem o argumento da diferença. Afirmam que o vestibular precisa ser distinto, pois a escolarização indígena também assim foi; evocam o risco da homogeneização, isto é, do apagamento de suas especificidades que ocorreria ao ingressar em uma universidade que não valoriza seus saberes; o risco de que prevaleça o individualismo das trajetórias de ascensão social de pessoas não comprometidas com projetos coletivos de seu povo; e, por fim, o risco da alienação que decorreria da perda de vínculos comunitários, dado o distanciamento do território que ocorreria durante os estudos.

Não se trata, para as lideranças indígenas que têm se pronunciado no debate público, de uma rejeição pura e simples do princípio de inclusão, que na prática implica estender as políticas de redistribuição às populações indígenas. Como afirma Gersem Baniwa: “é importante reconhecer as conquistas de direitos no acesso a políticas públicas, particularmente a políticas sociais (bolsas, reservas de vagas, cotas etc.), e no acesso à

educação escolar e universitária dos povos indígenas, sob a égide das políticas afirmativas e de inclusão” (2019, p. 95). No entanto, esse tipo de ponderação vem, quase sempre associado a um “mas”, que comunica o temor da “diluição das especificidades e diferenças” e o receio de que incluir seja sinônimo de “enquadrar, apropriar-se e nivelar, igualar os povos indígenas aos outros segmentos da diversidade social, cultural, étnica e racial” (Op. Cit., p. 96). Invertendo o enunciado de Nancy Fraser (2003), para quem as políticas de reconhecimento deveriam vir sempre acompanhadas de políticas de redistribuição, no caso indígena parece não ser possível realizar redistribuição sem reconhecimento. Mais do que isso, a própria noção de reconhecimento é, de certa forma, problematizada, na medida em que a relutância indígena (ou de alguns dos seus porta-vozes) em aderir ao modelo das cotas parece exigir que a ideia de reconhecimento deixe de ser usada na sua acepção passiva, para ganhar uma função ativa. Não se trata de incorporar às mesmas estruturas corpos e experiências históricas e estéticas diferentes, mas de promover uma reforma das estruturas de saber. As posições de sujeito e objeto do reconhecimento são invertidas. O telos do reconhecimento não é a inclusão daquele que é reconhecido, mas a transformação daquele que reconhece.

Um outro episódio, lembrado por Baniwa, ilustra essas tensões e a contrariedade indígena com a noção de inclusão. Em 2004, no momento da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no Ministério da Educação, sob o primeiro governo Lula, a proposta inicial era que ela se chamasse Secadi, o último “i” sendo de “inclusão”. Mas, “ao serem consultados sobre o nome e a importância da criação da secretaria, os indígenas responderam que concordavam com a proposta, mas não com o nome, porque eles não queriam ser incluídos em nada. O que queriam era exatamente o inverso: o reconhecimento de suas alteridades, de continuarem sendo diferentes, com suas culturas, línguas e conhecimentos próprios.” (op. cit., p. 96). Apesar da opinião dos indígenas, em 2007, a secretaria passou de Secad à Secadi e foi com esse nome reativada em 2023, depois de ter sido desativada durante o Governo Bolsonaro.

Essa posição, que poderíamos qualificar de uma “adesão relutante” às políticas de inclusão, no caso da política de reserva de vagas para indígenas em cursos regulares de graduação, assume três formas: a pouca participação de organizações indígenas nos processos de implementação dessas políticas, ainda que jamais a elas explicitamente se opondo; o recurso a argumentos, em discursos públicos, que pouco recorrem à retórica da justiça social e racial e não raro a questionam; a mobilização por alternativas que

permitam manter a especificidade da condição indígena que pode ser observada na demanda pela expansão da oferta de cursos de licenciatura intercultural indígena, e pela criação de universidades indígenas²².

As intersecções entre os militantes pró-cotas para negros e para indígenas podem também ser pensadas considerando a trajetória ou a "carreira" do problema público (Blumer, 1971), isto é, sua evolução no tempo, com suas fases e desdobramentos, que acompanham a trajetória de apropriação do problema pelos próprios ativistas. O material consultado indica que houve uma modificação no modo de pensar e de apresentar "a questão indígena" pelos estudantes da Unicamp, passando da invisibilidade para, num segundo momento, uma demanda formulada na mesma chave daquela por cotas para estudantes negros, que visava a inclusão de pessoas (corpos negros e indígenas) na universidade, para, num terceiro momento, um reconhecimento de suas especificidades que se concretiza na ideia de que a forma de ingresso não poderia ser a mesma. Por fim, se a demanda por inclusão de saberes, condensada na fórmula da diversidade epistêmica, está presente nos dois debates, naquele de ações afirmativas para negros ela aparece como uma segunda fase, como consequência da inclusão das pessoas, enquanto no caso indígena ela é claramente colocada como uma condição de princípio, muitas vezes se sobrepondo ou antecedendo a demanda de inclusão de pessoas.

Considerando as visões de futuro nesses dois debates, encontramos duas convergências. Ambos pleiteiam, por um lado, que o ingresso de estudantes seja acompanhado por políticas de permanência, na forma de apoio financeiro e pedagógico, e por outro, que saberes associados a esses grupos, tradicionalmente pouco presentes na universidade, passem a ser considerados como conhecimentos legítimos, integrados aos currículos e considerados na pesquisa. No caso dos indígenas, a demanda pela "dupla inclusão", a inclusão dos saberes, vem, no entanto, associada a uma crítica à ideia mesma de inclusão, e o diálogo simétrico entre saberes (saberes associados a povos indígenas e saberes acadêmicos) torna-se, manifestamente, a principal bandeira daqueles que militam pela presença indígena no ensino superior.

²² Além do projeto do povo Paiter Suruí citado neste texto, outros estão sendo elaborados no país, o que fez o Ministério da Educação iniciar, em 2023, o processo de abertura de um GT sobre a criação de uma universidade indígena no país. O projeto de GT tramita, no início de 2024, no Ministério dos Povos Indígenas (Rosilene Araújo, coordenadora da Coordenação de Educação Escolar Indígena do MEC, comunicação pessoal).

A análise das disputas em torno de políticas voltadas para ampliar o ingresso de estudantes negros e indígenas no ensino superior mostra, portanto, o modo como os próprios agentes mobilizados a favor de uma causa exercem sua capacidade crítica, os sentidos que dão ao que consideram justo e desejável, como suas lutas e bandeiras se constroem e se modificam. Além de apreender a substância dos debates, interessou-nos, sobretudo, pensar o processo, as passagens, circulações e diferenciações operadas pelas pessoas envolvidas, evidenciando a arquitetura e a temporalidade do debate, que seguirá sem dúvida se modificando, especialmente se considerarmos a presença cada vez maior de indígenas nas universidades e, aliado a isso, o fortalecimento e consolidação do movimento indígena universitário.

Referências bibliográficas

Almeida Lira, Daniela; Barbosa, Maria Valéria. "Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP): uma análise crítica. *Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto*, 2022, v. 2, pp. 29-25.

Araújo, Danielle Pereira de. "A cota paulista é mais inteligente": o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) e o confinamento racial da classe média branca. Tese (doutorado em ciência política). Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

Arruti, José Maurício. Cotas para quilombolas? Nexo - Políticas Públicas, 28.12.2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/cotas-para-quilombolas> Acesso em 10/02/2024

Arruti, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, 2017, v. 12, p. 107-142.

Arruti, José Maurício. "Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros". *Horizontes Antropológicos*, 2000, ano 6, n. 14, pp. 93-123.

Athayde, Fernando Luís Oliveira. *Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul (UEMS)*. Dissertação (mestrado em educação). PPGE/Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

Baniwa, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula/ Laced, 2019.

Baniwa, Gersem. "A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade". *Cadernos do pensamento crítico Latino-americano*, 2013, n. 34, pp. 18-21.

Bellier, Irène; Hays, Jennifer (orgs.). *Quelle éducation pour les peuples autochtones?* Paris: L'Harmattan, 2016.

Bergamaschi, Maria Aparecida; Doebber, Michele B.; Brito, Patrícia O. "Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2018, v. 99/251, pp. 37-53.

Bergamaschi, Maria Aparecida; Kurroschi, Andreia Rosa da Silva. "Estudantes indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS." *Políticas Educativas*, 2013, v.6, n. 2, pp. 1–20.

Bernardino-Costa, Joaze; Borges, Antonádia. "Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília". *Educação & Sociedade*, 2021, v.42, pp. 1-18.

Blumer, Herbert. "Social problems as collective behavior". *Social Problems*, 1971, v.18/3, pp. 298-306.

Boltanski, Luc; Thévenot, Laurent. *A justificação: sobre as economias da grandeza*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2020.

Boltanski, Luc; Thévenot, Laurent. "A sociologia da capacidade crítica", *Antropolítica*, 2007, v.23/2, pp. 121-144.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 10 jan. 2024.

Brasil. Constituição Federal do Brasil. Art. 210, § 2º. Brasília: Senado, 1988.

Brasil. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

Berrey, Ellen C. "Why Diversity Became Orthodox in Higher Education, and How it Changed the Meaning of Race on Campus". *Critical Sociology*, 2011, v.37/5, 2011, pp. 573–596.

Brocco, Karina; Paim, Elison. Presença indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul. *Actas del VI Congreso ALA*, pp. 371–81, 2022. Disponível em: https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/portal/wp-content/uploads/2022/04/ALA_ACTAS_DEL_CONGRESO_1_WEB.pdf Acesso em 10/01/2024.

Carvalho, José Jorge. "Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras". In: Bernardino Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, pp. 79-106.

Castorino, Adriano Batista. A Reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente). Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2011.

Cefaï, Daniel. "Comment se mobilise-t-on ? L'apport d'une approche pragmatiste à la sociologie de l'action collective". *Sociologie et sociétés*, 2009, v. 41/2, pp. 245-269.

Cefaï, Daniel. "Públicos, problemas públicos, arenas públicas...: o que nos ensina o pragmatismo (parte 1)". *Novos Estudos - Cebrap*, 2017, v. 36/01, pp. 187-213.

Cohn, Clarice. "Uma década de presença indígena na UFSCar". *Campos - Revista de Antropologia*, 2016, v. 17/ 2, pp. 15-34.

Coltro, Isabela da Silva. A política de ação afirmativa (PAAIS) da Unicamp sob a leitura das teorias críticas de Fraser e Young: representação e participação na universidade (2016-2018). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Campinas: Unicamp, 2020.

Connell, Raewyn. *Schools and Social Justice*. Temple University Press: Filadélfia, 1993.

Dantas, Adriana; Almeida, Ana Maria Fonseca de. "Difusão das Comissões de heteroidentificação nas universidades públicas: Instituições e mudança organizacional". *Dados*, 2024, v. 67/4, pp. 1-34.

Feres Júnior, João et al. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

Feres Júnior, João; Campos, Luiz Augusto. "Ações afirmativas no Brasil: multiculturalismo ou justiça social". *Lua Nova*, 2016, v.99, pp. 257-293.

Fraser, Nancy. "Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation". In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. Londres/Nova York: Verso, 2003, pp. 07-109.

Graham, Laura. "How should na Indian Speak?: Amazonian Indians and the Symbolic Politics of language in a the Global Public Sphere". In: Warren, Kay; Jackson, Jean. *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin América*. Austin: University os Texas Press, 2002, pp. 181-228.

Guimarães, Antônio Sérgio; Rios, Flávia; Sotero, Edilza. "Coletivos negros e novas identidades raciais". *Novos estudos - CEBRAP*, 2020, v. 39/2, pp. 309-327.

Gomes, Nilma Lino. "O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas". *Revista de filosofia Aurora*, 2021, v. 33/59, pp. 435-454.

Gonçalves, Miriam Lucia. *Políticas Públicas de Ação afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2019.

Inada, Angélica Kimie. *Quando a Unicamp falou sobre cotas : trajetória de militância do núcleo de consciência negra e da frente pró-cotas da Unicamp*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp, 2018

Jasper, James. "A Strategic Approach to Collective Action: Looking for Agency in Social-Movement Choices". *Mobilization: An International Journal*, 2004, v. 9/1, pp. 1-16.

Krenak, Ailton. "A presença indígena na universidade". *Maloca - Revista de estudos indígenas*, 2018, v. 1/1, pp. 9 - 16.

Krenak, Ailton, *Ideias para adiar o fim do mundo*. São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Lehmann, David. *After the decolonial. Ethnicity, Gender and Social Justice in Latin America*. Cambridge: Polity Press, 2022.

Lima, Aline Tarcila de Oliveira et al. "A trajetória das políticas de ações afirmativas para Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal do Pará". *VII Jornada Internacional Políticas Públicas*, UFMA, 2015.

Lisboa, Sofia Bonuccelli Heringer. "*Cotas sim, cortes não!*": *A conquista das cotas étnico-raciais na Unicamp*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas: Unicamp, 2021.

Lloyd, Marion. "Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro". *Revista de la Educación Superior*, 2016, v. 45/178, pp. 17-29.

Lopes, Alessandro Barbosa. *Indígenas Em Universidades Públicas Do Rio Grande Do Sul: Uma Perspectiva Etnográfica*. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2015.

Martins, Maria Silvia Cintra (org.). *Cartilha As ações afirmativas e a educação superior indígena*. São Carlos: Pró-Reitoria de Extensão/ UFSCar, 2010. Disponível em: https://issuu.com/grupo.leetra/docs/cartilha_as_acoes_afirmativas_e_a_e/1?ff Acesso em 10/02/2024.

Medaets, Chantal; Arruti, José Maurício; Longo, Flávia. O crescimento da presença indígena no ensino superior. *Nexo Políticas Públicas*, 01/09/2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/o-crescimento-da-presen%c3%a7a-ind%c3%adgena-no-ensino-superior> Acesso em 10/02/2024.

Mesquita, Tayná Victória de Lima. *É preciso mudar os lugares da mesa : um estudo das carreiras militantes de acadêmicos negros na Universidade Estadual de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp, 2021.

Mignolo, Walter. "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política". *Cadernos de letras da UFF*, 2008, n.34. pp. 287-324.

Moura, Sandra Do Nascimento; Bortolon de Matos, Maristela ; Costa Silva, Lucas. “O processo seletivo específico para Indígenas (PSEI) na Universidade Federal de Roraima”. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 2019, v.30/1, pp. 299-311.

Nascimento, Rita Gomes do (Rita Potyguara). *Povos indígenas e a democratização da universidade do Brasil (2004-2016). A luta por autonomia e protagonismo*. Rio de Janeiro: Mórula/ LACED, 2022.

Oliveira, João Batista Gomes de. O PET-Indígena da Universidade Federal do Amapá/Unifap. In: Freitas, Ana Elisa de Castro (org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2015, pp. 85-89. Disponível em: https://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=2663 Acesso em 10/01/2024.

Paschel, Tianna S. *Becoming black political subjects: movements and ethno-racial rights in Colombia and Brazil*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2016.

Pereira, Terezinha do Socorro Lira. “Os Indígenas e o ensino superior na Amazônia: Realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal Do Oeste do Pará (2010 - 2015).” Dissertação (Mestrado em Educação). Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.

Quijano, Aníbal. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". *Perú Indígena*, 1992, v. 13/29, pp. 11-20.

Rodrigues, Tatiane Cosentino; Floriano Silva, Ayodele. "Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores". *Roteiro*, 2021, v. 46, pp.1-24.

Santos, Boaventura de Sousa. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007, n. 78, pp. 3-46.

Silva, Claudia Rocha et al. "As ações afirmativas e a Universidade do Estado de Bahia: Conceitos e práticas na construção de uma cultura universitária inovadora". Disponível em:

http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/andes_artigo_2010_WRMattos_e_t_al.pdf>. Acesso em: 21/01/2024.

Silva, Renata Colbeich. *Entrelaçando Antropologia e Educação: Percepções Acerca Do Acesso e Permanência Indígena Na Unipampa*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2023.

Van Cott, Donna Lee. *The Friendly Liquidation of the Past: The Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2000.

Tessler, Leandro; Pedrosa, Renato. "PAAIS: A Experiência de um Programa de Ação Afirmativa na Unicamp". *Movimento em Debate - Adunicamp*, 2008, v. 1/2, pp. 1-9.

Tessler, Leandro. "Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp". Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação, Universidade Federal de Minas Gerais, 22 a 24 de novembro de 2006. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2017/02/artigo1.pdf>>. Acesso em 21/01/2024.

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Projeto pedagógico do curso de Licenciatura intercultural indígena. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/ Unesp, 2020.

Warikoo, Natasha K. *The Diversity Bargain and Other Dilemmas of Race, Admissions, and Meritocracy at Elite Universities*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 2017.

Lista de documentos eletrônicos consultados

Link 1, banco de dados em acesso livre sobre indígenas e quilombolas no ensino superior : <https://www.ceape.fe.unicamp.br/pt-br/obiques> Acesso em 10/02/2024.

Link 2, jornal da USP de 20/12/2012 : <https://jornal.usp.br/institucional/press-release/proposta-do-cruesp-preve-inclusao-com-merito-no-ensino-superior-publico/>
Acesso em 10/02/2024

Link 3, site da Comvest : <https://www.comvest.unicamp.br/base-de-dados-comvest/vestibulares/vestibulares-anteriores/> Acesso em 10/02/2024.

Link 4, sobre a universidade Paiter Suruí: <https://www.paiter-surui.com/universidadepaitersurui> Acesso em 10/02/2024.

Link 5, jornal da Unicamp de 03/06/2016: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/06/06/acordo-para-universidade-indigena> Acesso em 10/02/2024.

Link 6, relatório das audiências públicas sobre cotas na Unicamp: https://www.ic.unicamp.br/~diretor/docs/cotas_relatorio_gt.pdf. Acesso em 10/02/2022.

Link 7, site do ENEI, via *Webarquive*: <https://web.archive.org/web/20220705041518/https://www.enei-evento.com.br/nossa-historia> Acesso em 10/02/2022.

Link 8, relatório do seminário "Desafios para uma educação superior para povos indígenas no Brasil" (LACED/Museu Nacional, UFRJ): <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/419.pdf> Acesso em 10/02/2022.

Link 9, Ata da sessão do Conselho Universitário de 30/05/2017 quando foram aprovadas cotas e o vestibular indígena: <https://downloads.sg.unicamp.br/pautas/2017/consu/152/ata-151.pdf> Acesso em 10/02/2022.

Link 10, fotografia da mobilização para acompanhar a discussão do CONSU em 30/04/2017: https://www.flickr.com/photos/robson_b_sampaio/34208345743/in/album-72157684510397705/ Acesso em 10/02/2022.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.