



COTAS PARA NEGROS, ENCONTRO DE SABERES PARA INDÍGENAS

Gramáticas da inclusão étnico-racial no ensino superior

<http://dx.doi.org/10.25091/S01013300202400020005>

CHANTAL MEDAETS*

JOSÉ MAURÍCIO ARRUTI**

ANA MARIA FONSECA DE ALMEIDA***

RESUMO

O texto analisa a gramática mobilizada na arena pública que se formou a partir das discussões sobre políticas de inclusão étnico-racial no Brasil, mostrando convergências e diferenças no vocabulário e nas estratégias de ação de defensores de ações afirmativas destinadas a pessoas negras e indígenas. Examina em detalhe o debate que culminou na criação de um vestibular indígena na Unicamp em 2018, como parte de um programa mais amplo de ações afirmativas.

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 text analyzes the grammar mobilized in the public arena that emerged around ethnic-racial inclusion policies in Brazil, demonstrating convergences and differences in the vocabulary and strategies of advocates for affirmative action targeting Black and Indigenous people. We examine in detail 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.

KEYWORDS: *indigenous peoples; higher education; affirmative action; quota system*

INTRODUÇÃO

A presença de indígenas no ensino superior no Brasil cresceu significativamente nas últimas duas décadas.¹ Em 2000, o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 4.397 indígenas matriculados em universidades. Em 2009, o Censo da Educação Superior registrou 11.380 matrículas

[*] Universidade Estadual da Campinas, Campinas, SP, Brasil.
E-mail: cmedaets@unicamp.br

[**] Universidade Estadual da Campinas, Campinas, SP, Brasil.
E-mail: jmarruti@unicamp.br

indígenas e, em 2022, mais de 70 mil — 29% em universidades públicas e 71% em privadas.² O aumento é significativamente superior àquele do crescimento do total da população indígena no país, detectado no censo demográfico do IBGE de 2022,³ 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 políticas de ação afirmativa. Como se sabe, esses programas são destinados a promover um maior ingresso no ensino superior de candidatos pretos, pardos, indígenas, estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda e começaram a ser implementados por universidades estaduais e federais brasileiras no início do milênio, na ausência de uma normativa nacional.

A lei federal n. 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, das quais 35% são reservadas a pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, na mesma proporção registrada na população de cada estado. Em agosto de 2023, enquanto redigíamos este artigo, o Congresso Nacional aprovou a prorrogação da lei por mais dez anos e incluiu os quilombolas entre os seus beneficiários.⁴ As iniciativas em universidades estaduais, onde ocorreram os primeiros experimentos com reserva de vagas, também vêm crescendo, seja por meio de resoluções internas, seja por leis estaduais (Feres Jr. et al., 2018). Consideradas em conjunto, essas medidas estão entre as mais abrangentes e ambiciosas do mundo (Lloyd, 2016; Warikoo, 2016).

No caso de indígenas, um número crescente de universidades está indo além do que é definido na Lei de Cotas, organizando um processo seletivo distinto, muitas vezes com provas específicas, exclusivamente direcionado a indígenas. Apoiam-se para tanto no princípio da educação escolar indígena “diferenciada” (bilingue e intercultural), assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2012), ambas alinhadas ao caráter multicultural que rege o tratamento dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988. Além das vagas reservadas em cursos regulares de graduação, há universidades que criaram cursos específicos para indígenas, em sua maioria licenciaturas interculturais. No levantamento que realizamos, 28 das 69 universidades federais brasileiras (40%) e 22 das 41 universidades estaduais (53%) realizam processo seletivo específico para indígenas em seus cursos regulares de graduação (Medaets et al., 2024).

A Unicamp, universidade foco deste artigo, está entre elas. Seu vestibular indígena foi criado em 2018, como parte de um programa

[***] Universidade Estadual da Campinas, Campinas, SP, Brasil.
E-mail: aalmeida@unicamp.br

[1] Dedizamos este texto a Ingrid Sayuri Taquemas, bolsista de iniciação científica e militante da Frente Pró-Cotas (FPC) da Unicamp que trabalhou conosco de junho de 2020 a dezembro de 2021, quando faleceu de forma prematura.

[2] O Censo da Educação Superior disponibiliza informações sobre matrículas com a variável raça/cor desde 2004. No entanto, entre 2004 e 2008 a variável foi aplicada somente aos cursos presenciais. Apenas a partir de 2009 passou a levantar a informação para todas as modalidades de curso.

[3] O censo demográfico de 2022 registrou aumento de pouco menos de duas vezes (88%) da população indígena com relação a 2010, passando de 896.917 pessoas em 2010 para 1.693.535 em 2020. Devemos ler esse aumento considerando as mudanças na metodologia de coleta no Censo 2022, como a consulta prévia às lideranças indígenas, o treinamento especial dedicado aos censoadores e a ampliação, para além das terras indígenas, das localidades nas quais a pergunta “você 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 no artigo constitucional dedicado aos quilombolas. Alimentado e alimentando essa hermenêutica, o movimento social tem conseguido ampliar aos quilombolas a lógica das políticas etnicamente diferenciadas, em especial no campo educacional (Arruti, 2017; 2023).

[5] Seguindo uma classificação amplamente utilizada na literatura sobre questões raciais no Brasil, e corroborada pelo movimento negro, o termo “negro” é utilizado aqui como “uma categoria descritiva que agrega os grupos preto e pardo” (Lima; Prates, 2015, p. 172). Como explicam Lima e Prates, essa classificação é amparada pela leitura dos dados estatísticos sobre desigualdades raciais no país, que indica similaridade nas condições socioeconômicas e educacionais de pessoas autodeclaradas pretas e pardas no quesito raça/cor do IBGE, tornando mais significativo o contraste entre negros (pretos e pardos) e demais grupos de raça/cor, que a análise em separado dos grupos preto e pardo.

mais amplo de ações afirmativas étnico-raciais. De 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 a pretos e pardos (904 vagas). Como isso foi possível 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 negros⁵ informaram os atores, argumentos e performances mobilizados em defesa do vestibular indígena? Argumentamos aqui que se a movimentação a favor da presença de indígenas na universidade, que tem o vestibular indígena como 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 “gramática de justificação” (Boltanski; Thévenot, 2020) mobilizada em cada caso.

Estudos já demonstraram (Berrey, 2011; Feres Jr.; Campos, 2016; Warikoo, 2016) que os argumentos que servem de base para justificar programas de ação afirmativa, em diferentes contextos, são de três tipos (que podem se combinar): aqueles que afirmam buscar reverter desigualdades sociais e/ou raciais do presente; aqueles que remetem à reparação histórica; aqueles alinhados a políticas de reconhecimento da diversidade e valorização da diferença cultural. Já os argumentos contrários às ações afirmativas baseiam-se na defesa do mérito e da excelência acadêmica (ambos amplamente mobilizados na recente proibição, em junho de 2023, do recurso a ações afirmativas de cunho racial em universidades nos Estados Unidos). Uma parte considera que processos seletivos não podem introduzir qualquer tipo de “discriminação” e, no caso racial, devem ter uma postura *colorblind*; outra acredita que ações afirmativas de cunho racial induzem processos de racialização.

Interessou-nos, neste trabalho, compreender quem aciona esses argumentos, como e quando; e como suas gramáticas de justificação ora se imbricam, apoiando-se e impulsionando-se mutuamente, ora se afastam, produzindo diferentes coalizões e apontando para diferentes modelos institucionais. Apoiamo-nos no quadro teórico da sociologia pragmática dos problemas públicos, que investiga, sem *a priori* normativo, a constituição e a trajetória dos problemas e das controvérsias em arenas públicas (Blumer, 1971; Boltanski; Thévenot, 2007; 2020; Cefai, 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. Na arena pública, constrói-se uma gramática compartilhada, um “idioma do engajamento” (Cefai, 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 agir, “um universo de sentido comum — comum, mesmo que sujeito a controvérsia” (ibidem, p. 256).

A partir dessa perspectiva, a discussão que propomos, mesmo que ancorada em uma etnografia conduzida na Unicamp, permite-nos ir além da análise desse caso particular. Primeiro porque o estudo inclui uma revisão bibliográfica sistemática de pesquisas que descrevem a implementação de programas de ação afirmativa destinados a indígenas em universidades brasileiras, o que nos possibilita situar o processo da Unicamp no cenário nacional. Segundo porque, no debate travado no interior dessa universidade paulista, a gramática da arena pública nacional foi amplamente mobilizada. Sendo a Unicamp uma das universidades que mais tardou a adotar as cotas étnico-raciais, nas discussões que ali ocorreram, foram acionados argumentos e reflexões derivados das diversas experiências anteriores de implementação de ações afirmativas no país, tanto para negros como para indígenas. Finalmente, a demora em adotar as cotas não significou ausência da Unicamp no debate; pelo contrário, seus dirigentes haviam buscado influenciar o debate nacional justamente apresentando uma “alternativa às cotas”, o que colaborou para que os estudos sobre os efeitos dessas políticas alternativas ultrapassassem os limites dos círculos acadêmicos.

Assim, o estudo do caso da Unicamp é particularmente interessante para analisarmos, sob a ótica da construção do problema público, as políticas de inclusão para indígenas no ensino superior no Brasil. O exame detalhado desse processo, combinado com os dados reunidos sobre os demais processos de implementação de cotas para indígenas em cursos regulares de graduação, permite-nos evidenciar quem foram seus atores e quais os termos e argumentos mobilizados.

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. Na região Norte, em comparação com outras regiões do país, observa-se uma maior participação indígena na implementação desses programas, embora não chegue a ser majoritária. Encontram-se ainda, registros na bibliografia que sugerem uma demanda recorrente por cursos especificamente desenvolvidos para indígenas. Enquanto na defesa das cotas para negros predomina o argumento da inclusão como mecanismo de justiça social, no caso indígena, predominam argumentos a favor da valorização da diferença cultural. A tônica é a defesa da entrada de “saberes indígenas” nos espaços acadêmicos, denotando certa desconfiança contra as políticas de inclusão de estudantes

indígenas no ensino superior. Esse é um dos elementos que nos 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 Unicamp, observação e participação em reuniões institucionais e eventos, leitura de atas e transcrições de reuniões, assim como na análise de documentos dos movimentos estudantis.⁶ Realizamos igualmente revisão bibliográfica, como mencionamos acima, e levantamento em editais e sites de todas as universidades públicas brasileiras.

O artigo se inicia com uma breve apresentação das políticas de ação afirmativa sem cotas adotadas na Unicamp e do programa estadual nelas inspirado. Na sequência, ainda com foco na questão indígena, examinamos a mobilização em favor das cotas étnico-raciais que ocorreu na Unicamp num “momento crítico” (Boltanski; Thévenot, 2007) para as definições das políticas atualmente em vigor: de abril de 2016, quando uma greve de grandes proporções impôs o assunto no espaço público da universidade, até abril de 2017, quando foram votadas e aprovadas as cotas étnico-raciais e o vestibular indígena no Conselho Universitário da Unicamp.

A EXCELÊNCIA COMO JUSTIFICAÇÃO

O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais), com o qual a Unicamp conta desde 2004, é um sistema de bonificação que atribui pontos adicionais aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas provas do vestibular. 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 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 da 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

[6] A pesquisa envolve três projetos apoiados pela Fapesp, CNPq e Fae-pex/Unicamp e aprovados pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas da Unicamp. Citamos o nome apenas de estudantes e docentes que já haviam assinado artigos científicos ou de imprensa sobre o tema ou cujo nome já constava em outras publicações (por exemplo, os palestrantes das audiências públicas de 2016). As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2020 e dezembro de 2022.

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

da Unicamp de realizar vestibulares em várias cidades do estado de São Paulo, além de Campinas, e em um número variável de capitais do país, desde 1988.

Além do Paaís, a disposição de adotar políticas de inclusão que evitassem as cotas levou à criação, em 2010, do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS). Por esse programa, 120 alunos oriundos de escolas públicas de Campinas são selecionados todos os anos, em função das notas que obtiveram no Enem, para uma formação de dois anos que os autoriza, em seguida, a ingressar num curso regular da Unicamp, sem passar pelo vestibular. O ingresso no curso escolhido pelo aluno depende das notas que ele obteve durante essa formação inicial.

Esses programas serviriam de inspiração para uma iniciativa que articularia as três universidades públicas estaduais paulistas (USP, Unesp e Unicamp): o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (Pimesp). Apresentada pelo então governador do estado, Geraldo Alckmin, em dezembro de 2012 — portanto meses após a aprovação da Lei de Cotas —, 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” (“Proposta do Cruesp...”, 2012).

A “cota paulista”, como também foi chamado o programa (Dimenstein, 2012), cedia ao princípio de reserva de vagas, mas insistia em entender — não levando em conta que as cotas também se apoiam em seleção por nota, pois os estudantes cotistas ingressam no curso em função de sua colocação no ranking de notas obtidas no vestibular — que esses estudantes não teriam “mérito” e, portanto, precisariam, antes de iniciar seu curso, passar por uma formação semipresencial de dois anos na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), para nivelamento. Os que atingissem desempenho acima de 70% ao fim 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, 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 reverberaram 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, pp. 209-10). Assim, não por acaso, ainda em 2012, dois coletivos estudantis se constituíram e passaram a protagonizar os debates sobre as 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 da excelência acadêmica na Unicamp, cuja culminância seria a grande greve de 2016.

Embora houvesse docentes na 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 NCN e na 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” (docente, entrevista realizada em junho de 2022).

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 FPC e do NCN teve um papel fundamental não só para incluir o debate sobre as cotas raciais no movimento grevista, mas também 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 das cotas étnico-raciais e na atuação para a criação de mecanismos que evitassem desvios em sua implementação (Guimarães; Rios; Sotero, 2020; Dantas; 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 2016, 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 por que os estudantes puderam se articular em torno de uma pauta relativamente autônoma em relação a dos docentes e a forma que os protestos tomaram, recorrendo às ocupações.

A reivindicação de ações afirmativas para indígenas foi liderada na Unicamp por coletivos engajados na luta para ampliar a presença de estudantes negros na universidade. O tema era tratado na chave da reparação histórica, mas a demanda não era central no 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 também em outros lugares, o desconhecimento da condição indígena era grande, como mostra Clarice Cohn no 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. (Cohn, 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),⁸ juntou-se à FPC e trouxe 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 pouca familiaridade com o tema, a sugestão de incluir os indígenas foi 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 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 “diferenciada” da educação básica indígena quanto exemplos de outras universidades

[8] Maior manifestação indígena nacional, ocorre anualmente em Brasília.

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 ir à 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 vaquinhas ou parcerias realizadas pela FPC para custear passagens de ônibus e alimentação em Campinas.

Na própria Unicamp, naquele momento, havia estudantes indígenas ou, ao menos, estudantes que se autodeclararam indígenas ao ingressar na universidade via Paais. Entre 2013 e 2016, a Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) registrou 31 matrículas de estudantes autodeclarados indígenas (Comvest, 2024). Nenhum deles, porém, se engajou na luta a favor das cotas ou de um ingresso diferenciado para indígenas.⁹ Essa ausência não passou despercebida à FPC, que manifestou dúvidas sobre o pertencimento étnico desses estudantes, já que o Paais não exigia nenhum documento comprobatório de identidade étnica. A situação é interessante porque chama a atenção para o fato de que, depois de entender a extensão das cotas aos indígenas como um imperativo, os militantes a favor das cotas étnico-raciais não compreenderam que esse mecanismo não se imporia da mesma forma aos estudantes indígenas. Diante da ausência de uma reflexão sobre a adequação do modelo, o problema é lido na chave da inautenticidade identitária.

Durante esse processo, não houve participação de organizações indígenas. A FPC tentou, por exemplo, envolver o Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo (Fapisp) nas discussões, mas não teve sucesso. A principal reivindicação do Fapisp, claramente formulada desde o início dos anos 2000, foi e é ainda hoje a criação 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 USP ofereceu uma única turma de licenciatura para professores indígenas em 2005-8. Desde então, o Fapisp realizou reuniões com representantes das universidades públicas paulistas, inclusive com a Unicamp, para fazer avançar o 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 Graduação

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

da Unicamp, Eliana Amaral, durante a reunião de preparação da recepção da primeira turma de estudantes indígenas, que chegaria em 2019. A Unifesp foi a que acolheu de forma mais articulada essa demanda, criando o grupo de trabalho “Por uma licenciatura indígena no estado de São Paulo” e realizando em 2018-19 um curso de extensão durante o qual foi construído o projeto pedagógico dessa licenciatura (Unifesp, 2020). Com a reabertura, em 2023, dos editais do governo federal para o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), foi possível implementar o curso e a primeira turma iniciou 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: de duas a quatro vagas para indígenas em cursos regulares de graduação, que não foram pensados especificamente para as populações indígenas.

Vale mencionar ainda que em junho de 2016, em plena greve, Almir Suruí, uma importante liderança indígena, foi à Unicamp para assinar um acordo para o desenvolvimento de outro projeto de educação superior para os povos indígenas: a universidade indígena Paiter Suruí, onde se ensinariam os conhecimentos do povo suruí, dentro de seu território.¹⁰ O acordo nasceu de uma parceria do Centro de Lógica da Unicamp com as lideranças Paiter e mostra que diferentes projetos de educação superior voltados para a população indígena estavam sendo formulados ao mesmo tempo. Durante sua estadia em Campinas, Almir Suruí não somente não mencionou ou manifestou apoio às cotas ou políticas de ingresso indígena nas universidades, como também, 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” (Anúnciação, 2016).

[10] Para mais informações sobre a universidade, ver o site da Universidade Paiter a Soeitzawe, disponível em: <<https://www.paiter-suruí.com/universidadepaitersurui>>. Acesso em: 30/7/2024.

A PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NA CRIAÇÃO DE RESERVAS DE VAGAS PARA CURSOS REGULARES DE GRADUAÇÃO

A baixa participação de organizações ou indígenas nos processos de implementação de cotas 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, Maria Aparecida Bergamaschi, Michele Doeber e Patrícia Brito (2018, p. 43) também identificaram “pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas”. Em nossa revisão bibliográfica, de um total de cinquenta universidades

[11] Incluímos a Unicamp entre as universidades com participação indígena em razão da atuação dos estudantes indígenas da UFSCar na discussão sobre o vestibular indígena, embora, como mostramos, a iniciativa não tenha partido deles.

que implementaram processos seletivos específicos para indígenas, encontramos registros da participação de organizações ou lideranças indígenas em somente onze delas, além da Unicamp.¹¹

Para essa revisão, procedemos da seguinte maneira: (i) a partir dos dados reunidos por nosso grupo de pesquisa no Observatório Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior (Obiques), listamos, por região, as universidades que implementaram processos seletivos que vão além do formato de cotas para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI), englobando-as indistintamente (isso porque, como vêm indicando intelectuais indígenas que estudam as ações afirmativas [Baniwa, 2019; Nascimento, 2022], o “modelo PPI” não garante que as vagas sejam efetivamente destinadas a indígenas, na medida em que não propõem mecanismos de distinção entre os grupos); (ii) para cada uma dessas universidades, buscamos pesquisas que descrevessem o processo de implementação de tais programas. A busca foi feita no banco de teses e dissertações da Capes e no Google Scholar, com as palavras chave “indígena(s)” e o nome da universidade.

Na região Norte, encontramos trabalhos que registram a participação de movimentos indígenas em cinco das dez universidades com processos seletivos específicos para indígenas: UFRR (Moura; Matos; Costa Silva, 2019; Freitas, 2011), Unifap (Oliveira, 2016), Ufopa (Pereira, 2017; Munzanzu; Barboza; Moura, 2022), Ufpa (Lima et al., 2015) e UFT (Castorino, 2011). No Nordeste, no Centro-Oeste e no Sudeste, onde há, respectivamente, dez, oito e cinco universidades com processos seletivos específicos, localizamos registros de participação indígena em apenas uma universidade em cada região: Uneb (Silva et al., 2010), UEMS (Athayde, 2010) e Unicamp. Na região Sul, de dezessete universidades que implementaram processos seletivos específicos para indígenas, houve participação de movimentos indígenas em quatro delas: UFRGS (Bergamaschi; Kurroschi, 2013), Unipampa (Renata Silva, 2023), Furg (Lopes, 2015), UFFS (Brocco; Paim, 2021).

A pouca frequência de trabalhos que descrevem a participação indígena nesses processos não quer dizer, por certo, que não houve participação nenhuma, mas é um indicativo a ser considerado. Se o seguirmos, observamos uma maior proporção da participação indígena na criação de vestibulares indígenas ou processos seletivos específicos na região Norte. Cabe ainda destacar que as vagas destinadas a indígenas em cursos regulares não são de modo algum a única forma de incentivar o ingresso de indígenas no ensino superior. A criação de cursos específicos e, notadamente, de licenciaturas para a formação de professores indígenas é um outro caminho, que não exclui o precedente, e parece ser a principal e mais antiga demanda dos movimentos indígenas, pois faz parte de suas reivindicações desde

pelo menos a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizada em Luziânia (GO) em 2009.¹² Ainda com relação à região Norte, ao menos nos casos da Unifap, da UFT e da UFRR, as pesquisas que elencamos mostram que a reivindicação principal foi, ali também, a criação de licenciaturas e outros cursos específicos, sobretudo na área da saúde. Na UFRR, essa reivindicação está na origem da inauguração do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que oferece cursos de Gestão Territorial Indígena, Saúde Coletiva Indígena e Licenciatura Intercultural (Freitas, 2011). As vagas em cursos regulares vêm, dessa forma, complementar a oferta da UFRR para estudantes indígenas.

Por fim, é interessante considerar o caso da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), que não tem vestibular ou cotas específicas para indígenas — ela segue o modelo “PPI”. Porém, como explicam Reinaldo Oliveira Menezes et al. (2021), a universidade tem diálogo regular com os movimentos indígenas regionais, em especial com o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam) e o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam). Atendendo às demandas desses movimentos, criou cursos específicos, ofertados nos *campi* próximos a terras indígenas e investe na interiorização de outros. É notável ainda que, descrevendo a história das ações afirmativas nessa universidade e a interlocução com movimentos sociais regionais, Priscila Silva (2023, pp. 162-9) cite apenas uma demanda explícita de criação de cotas étnico-raciais na Ufam. O pedido, na forma de carta aberta publicada em 2006, veio não de instâncias do movimento indígena regional, mas do Fórum Permanente Afrodescendente do Amazonas (Fopaam).

Portanto, o fato de não ter ações afirmativas específicas para indígenas não é revelador, nesse caso, de um descaso da instituição para com a presença indígena em seus cursos, tampouco de uma falta de diálogo com os movimentos regionais. Foi justamente esse diálogo que levou a Ufam a investir em outras modalidades de participação, que são os cursos específicos e a interiorização da universidade em regiões de forte presença indígena.

AS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS NA UNICAMP

Organizadores, convidados e o público

Como parte das negociações que levaram ao encerramento da greve na Unicamp no início de julho de 2016, a reitoria concordou em realizar três audiências públicas sobre cotas raciais após a normalização das atividades. Para organizá-las, foi criado um grupo de trabalho cuja composição também foi negociada,¹³ o que permitiu, como notou Isabela Coltro (2020), que ele fosse majoritariamente composto

[12] O documento final da conferência está disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes__coneei.pdf>. Acesso em: 1/7/2024.

[13] Integraram o grupo de trabalho cinco docentes, quatro estudantes (dois do NCN e dois da FPC) e um técnico-administrativo (ligado ao NCN).

por apoiadores do projeto de cotas. Em paralelo ao funcionamento do grupo de trabalho, que liderava a organização do debate institucional, os membros da FPC e do NCN promoviam reuniões com outros movimentos estudantis da universidade e movimentos sociais da cidade e do estado, sobretudo movimentos negros, como Frente de Mulheres Negras, Comissão pela Igualdade Racial da Ordem dos Advogados do Brasil, 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 os estudantes indígenas da UFSCar.

As três audiências públicas ocorreram entre outubro e 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 Alencastro (historiador especialista em história da escravidão no Brasil, professor aposentado da Unicamp e, na época, professor da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo), 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 universidade).¹⁴ Na segunda, intitulada “Cotas e ações afirmativas: experiências nacionais e internacionais”, os palestrantes foram a procuradora federal Dora Lúcia de Lima Bertúlio (da UFPR) e os professores Jocélio Teles dos Santos (antropólogo e professor da UFBA) e Tatiane Cosentino Rodrigues (pedagoga e professora da UFSCar), que haviam participado da implementação de programas de cotas étnico-raciais. 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 e na época coordenador da Comvest), João Feres Jr. (cientista político, coordenador do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa [Gemaa] e coautor de estudos críticos ao Paais), Amélia Artes (pedagoga, psicóloga e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, onde coordenou o projeto “Equidade na pós-graduação”, que concedia bolsas de pós-graduação a estudantes negros e indígenas com o apoio da Fundação Ford).

Na plenária, assistindo e participando do debate, 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 textos.¹⁵

[14] Em 2022, a tese de João Paulo Tukano sobre saúde e práticas de cuidado de especialistas indígenas 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 de pensamento indígena nas universidades.

[15] O relatório das audiências, com a transcrição das falas, está disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~diretor/docs/cotas_relatorio_gt.pdf>. Acesso em: 10/2/2024.

Argumentos em jogo

As análises do debate sobre cotas em nível nacional sugerem que há uma predominância de argumentos pró-cotas ancorados em premissas de justiça social e racial (Feres Jr.; Campos, 2016; Paschel, 2016). Na Unicamp não foi diferente. Ativistas ligados a movimentos negros defenderam a inclusão como forma de permitir aos negros “sair da marginalidade” que restringe suas oportunidades profissionais a “trabalhos braçais, no setor informal” (representante dos cursinhos populares de Campinas, primeira audiência). Fizeram menção ao “racismo estrutural”, que “mata os sonhos de gerações e gerações” (membro da Educafro, primeira 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”, como apoio financeiro e pedagógico, a fim de permitir uma “efetiva inclusão” (membro da FPC, 2ª audiência).

Enquanto os representantes dos movimentos negros, dos sindicatos e da Igreja, assim como 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 esse argumento uma nova camada, mais afinada com a demanda de reconhecimento e valorização das diferenças: a importância de perspectivas “não hegemônicas” estarem presentes nas aulas e nas pesquisas realizadas 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 defende 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 (2007) promove uma “ecologia de saberes”, Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges (2021) falam de “justiça cognitiva”, Walter Mignolo (2008), de “desobediência epistêmica” e Nilma Lino Gomes (2021), de “descolonização de mentes e práticas”.¹⁶

Entre aqueles que, no debate ocorrido na Unicamp, pronunciaram-se mais longamente sobre o ingresso de estudantes indígenas na universidade, 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 FPC. 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 esta: 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 esta: 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..., 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 tributária das discussões sobre a educação escolar indígena no Brasil e, mais amplamente, sobre a relação entre os povos indígenas e o Estado. Ao longo da história da educação

[16] Apoiam-se de maneiras distintas, e não imunes a críticas, na noção de “colonialidade do saber” desenvolvida por Anibal Quijano (1992). Uma genealogia e uma análise crítica dessa corrente de pensamento podem ser lidas em David Lehmann (2022). Essa posição também pode ser associada 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 as teorias de currículo falam dos “interesses dos menos favorecidos”, não necessariamente mencionando a desigualdade racial.

escolar indígena, lideranças indígenas e seus aliados buscaram progressivamente se afastar da perspectiva de que a inclusão na “sociedade nacional” implicava o apagamento de línguas e práticas culturais próprias desses povos (Nascimento, 2022; Baniwa, 2019). Há hoje um campo discursivo, acadêmico, político e legal, baseado na Constituição Federal de 1988, no qual a integração deve ser condenada e abandonada em favor do respeito e da promoção das diferenças culturais, seguindo, no mais, uma tendência internacional (Bellier; Hays, 2016). As audiências públicas se tornaram, 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 de psicologia, pertencente ao povo Tariana, da região do Alto Rio Negro, 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 pertencente ao povo Xavante, do Mato Grosso, pediu que sua “educação diferenciada” fosse respeitada. Por fim, uma estudante do povo Terena, do Mato Grosso do Sul, inscreveu a luta pelo ingresso na universidade na história das lutas por terra protagonizadas pelos líderes indígenas. A universidade foi apresentada como um “outro território” a ser conquistado. “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 de maracás, foi entoado pelos estudantes da UFSCar, a maioria adornada com plumas ou grafismos pintados no rosto. À fala sobre as diferenças somava-se, assim, uma estética que a reforçava.¹⁷

Promover um diálogo simétrico entre conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas é um tema que vem sendo abordado pelo que poderíamos chamar de “movimento indígena universitário”, um movimento que se articula com as instâncias do movimento indígena

[17] 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).

[18] Para uma análise dos Eneis e do sentido da universidade para estudantes indígenas, ver Jodas (2019).

[19] 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 âmbito nacional sobre indígenas e ensino superior realizados antes dos Eneis, a saber, o seminário “Desafios para uma educação superior para povos indígenas no Brasil”, realizado em 2004, em Brasília, pelo Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), e o “Seminário nacional de educação superior indígena”, organizado em 2010 pela UFRR e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em Boa Vista, a demanda aparece somente nos registros do primeiro. Os registros estão disponíveis, respectivamente, em Laced (2024) e Maria Sílvia Cintra Martins (2010).

[20] Universidade Estadual de Campinas. Relatório Grupo de Trabalho Responsável pela Organização das Audiências Públicas para Debater a Política de Cotas da Unicamp, fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~diretor/docs/cotas_relatorio__gt.pdf>. Acesso em: 10/2/2024.

nacional, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e suas associações regionais, embora calendário e agenda sejam outros. O “diálogo de saberes” talvez não tenha a mesma força das demandas por políticas de permanência nas universidades públicas ou da reivindicação de protagonismo por parte de pesquisadores indígenas na agenda de pesquisas sobre os povos indígenas, mas ele é pautado nesses encontros, mesmo que de forma e com ênfases diferentes.¹⁸ Essa demanda não é recente e, como já indicamos, é precedida de toda a discussão sobre a inclusão dos saberes indígenas nas escolas de educação básica. Acreditamos que, no caso do ensino superior, ela venha se consolidando, visto que no próprio histórico do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (Enei), que ocorre anualmente desde 2013, ela não aparece sempre com o mesmo destaque.¹⁹

Na Unicamp, ao fim das três audiências públicas, o grupo de trabalho responsável por sua organização produziu um relatório favorável à adoção de cotas étnico-raciais e à 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, seguindo as considerações feitas durante as audiências, afirmaram 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”.²⁰

CRÍTICAS AO MODELO

Um “momento crítico” se caracteriza, segundo Luc Boltanski e Laurent Thévenot (2007, p. 271), tanto pela “raridade de um momento de crise” quanto por uma atividade reflexiva especialmente intensa durante esse período das pessoas envolvidas na disputa. Quando um determinado arranjo ou acordo se torna insustentável para alguns, 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” que os sociólogos propõem e 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 (Consu) do projeto de cotas, um ano depois, em abril de 2017, críticas sistemáticas foram formuladas, é claro, 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 na terceira 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 trinta 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 a preparar a votação da proposta no 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 grupo de trabalho sobre as 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 e 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 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 havia anos desenvolviam pesquisas com povos indígenas: questionavam 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 formulassem 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 receios: 1) que o afastamento das comunidades de origem exigido pelo ingresso na universidade gerasse enfraquecimento dos vínculos comunitários; 2) que o processo favorecesse trajetórias pessoais de ascensão social de indivíduos não necessariamente comprometidos com o destino de seu povo; 3) 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 desejado 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, trazia os riscos da alienação, do individualismo e da homogeneização.

É importante mencionar que alguns líderes e intelectuais indígenas manifestaram 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 é construída a partir de um princípio individualista que é conflitante com “o caráter coletivo dos direitos dos povos indígenas” (ibidem, p. 21). Por isso, ao defender no mesmo texto e em publicações posteriores (Baniwa, 2019) o interesse da presença indígena no ensino superior, ele sugere a adoção de mecanismos que limitem os riscos, por exemplo, selecionando candidatos com base em indicações de associações indígenas.

Ailton Krenak (2019) é outra liderança que faz ressalvas ao modelo. Cita o risco da homogeneização e situa-o em uma ampla crítica às instituições e à lógica da sociedade capitalista moderna. Em texto produzido a partir de uma apresentação na Unicamp em 2017, ele se pergunta de que serviram as universidades do estado onde reside,



Mobilização para acompanhar a discussão do lado de fora do Consu no dia 30 de maio de 2017. Fonte: Sampaio, Robson B., “Votação no Consu de cotas raciais na Unicamp”. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/robson__b__sampaio/34208345743/in/album-72157684510397705/>. Acesso em: 10/2/2024.

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” (Krenak, 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, o princípio das cotas e de um vestibular indígena foi aprovado por

unanimidade no Consu em 30 de maio de 2017, numa votação que foi, a pedido dos estudantes, nominal. Isso não significou ausência de debates (embora não sobre o vestibular indígena), que se prolongaram por toda a tarde, como se pode ler na ata da sessão (Consu, 2017). Houve reclamações de que uma discussão mais profunda estava sendo “inibida pelo medo das pessoas [de] se manifestarem” (ibidem, p. 216) ou que faltaram “dados concretos” (ibidem, p. 241) para subsidiá-la, o que provocou respostas inflamadas que lembravam 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as mobilizações de movimentos negros e indígenas na América Latina se entrelaçam e também se distinguem de diversas maneiras. Enquanto os direitos fundiários e educacionais conquistados por indígenas e seus aliados no “constitucionalismo multicultural” observado no continente no fim dos anos 1980 (Van Cott, 2000) inspiraram movimentos negros quilombolas, ao menos no Brasil e na Colômbia (Arruti, 2000; Paschel, 2016), o debate sobre as cotas étnico-raciais no ensino superior público brasileiro nos anos 2000, e sobretudo de 2010 em diante, foi fruto da mobilização dos movimentos negros urbanos. Na defesa das cotas raciais, que se distinguem das chamadas cotas sociais, eles se apoiam em princípios de justiça racial e reparação histórica e defendem as cotas como uma forma de promover a inclusão e dirimir desigualdades. Os indígenas são incluídos entre futuros beneficiários das políticas desejadas, ao lado de pretos e pardos, em decorrência dessa gramática da justificação.

Na gramática daqueles que se mobilizam pela causa indígena, no entanto, a noção de inclusão é incômoda. Ao entrar no debate, ativistas, lideranças indígenas ligadas à educação e/ou à antropologia e brancos aliados trazem o argumento da diferença. Afirmam que o vestibular deve ser distinto, pois a escolarização indígena também é distinta; evocam o risco de homogeneização, isto é, de apagamento de especificidades que ocorreria em uma universidade que não valoriza os saberes dos povos indígenas; o risco de individualismo na trajetória de ascensão social de pessoas não comprometidas com os projetos coletivos de seu povo; e, por fim, o risco de alienação, que decorreria da perda de vínculos comunitários, dado o distanciamento do território durante o período de estudo.

Para as lideranças indígenas que têm se pronunciado no debate público, não se trata 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 (2019, p. 95), “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”. 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” (Baniwa, 2019, 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 de seus porta-vozes) em aderir ao modelo de cotas parece exigir que a ideia de reconhecimento deixe de ser usada em sua acepção passiva e ganhe 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.

Baniwa relembra ainda um episódio que ilustra bem essas tensões. Em 2004, no momento da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), sob o primeiro governo Lula, a proposta inicial do Ministério da Educação era batizá-la Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). 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. (Baniwa, 2019, p. 96)

Apesar da opinião dos indígenas, em 2007 a secretaria passou de Secad à Secadi e foi reativada com esse nome em 2023, depois de ter sido desativada durante o governo Bolsonaro.

Essa posição, que poderíamos qualificar de “adesão relutante” às políticas de inclusão, assume três formas no caso da política de reserva de vagas para indígenas em cursos regulares de graduação: (i) pouca participação de organizações indígenas nos processos de implementação dessas políticas, ainda que jamais se oponham explicitamente; (ii) recurso a argumentos, em discursos públicos, que pouco recorrem à retórica da justiça social e racial e não raro a questionam; (iii) mobilização de movimentos indígenas por alternativas que permitam manter a especificidade da condição indígena, que pode ser observada na demanda pela expansão de cursos de licenciatura intercultural indígena e pela criação de cursos específicos, ou mesmo de uma universidade indígena.²¹

[21] 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 grupo de trabalho para a criação de uma universidade indígena no país. Em agosto e setembro de 2024 estão sendo realizados seminários regionais de consulta sobre o modelo desta universidade, envolvendo lideranças indígenas de cada região (cf. <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/mec-realiza-seminarios-para-criacao-da-universidade-indigena>>. Acesso em: 7/8/2024).

As intersecções entre militantes pró-cotas para negros e militantes pró-cotas para indígenas podem também ser pensadas a partir da trajetória ou “carreira” do problema público (Blumer, 1971), isto é, a evolução no tempo, com as fases e os desdobramentos que acompanham a trajetória de apropriação do problema pelos próprios ativas. O material produzido indica que houve uma modificação no modo de pensar e apresentar “a questão indígena” pelos estudantes da Unicamp, passando da invisibilidade para uma demanda formulada na mesma chave daquela a favor de cotas para estudantes negros e, em seguida, para um reconhecimento das especificidades dos estudantes indígenas 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 de 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 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.

A análise das disputas em torno de políticas voltadas para a ampliação do ingresso de estudantes negros e indígenas no ensino

superior mostra, portanto, como os próprios agentes mobilizados a favor de uma causa exercem sua capacidade crítica, os sentidos que eles dão ao que consideram justo e desejável, e como suas lutas e bandeiras se constroem e se modificam. Além de apreender a substância dos debates, interessou-nos, sobretudo, pensar sobre o processo, passagens, circulações e diferenciações operadas pelas pessoas envolvidas, evidenciando a arquitetura e a temporalidade do debate, que sem dúvida continuará se modificando, especialmente se considerarmos a presença cada vez maior de indígenas nas universidades e, além disso, a consolidação do movimento indígena universitário.

CHANTAL MEDAETS [<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>] é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Participou da curadoria de dados, da metodologia, da análise formal, da investigação, da escrita do rascunho original, da revisão e edição do artigo, além de liderar a administração do projeto e a aquisição de financiamento.

JOSÉ MAURÍCIO ARRUTI [<https://orcid.org/0000-0002-7281-1158>] é professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Participou da curadoria de dados, da metodologia, da análise formal, da investigação, da escrita do rascunho original, da revisão e edição do artigo.

ANA MARIA FONSECA DE ALMEIDA [<https://orcid.org/0000-0002-4504-0423>] é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Participou da curadoria de dados, da metodologia, da análise formal, da investigação, da escrita do rascunho original, da revisão e edição do artigo.

Editora responsável: Renata Francisco.

Recebido para publicação
em 22 de fevereiro de 2024.

Aprovado para publicação
em 9 de agosto de 2024.

NOVOS ESTUDOS

CEBRAP

129, mai. – ago. 2024

pp. 261-289

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados do Obiques estão disponíveis no repositório de dados Redu, da Unicamp. Os dados qualitativos utilizados no estudo não estão disponíveis ao público por definições da forma de coleta e armazenamento de dados aprovada pelo Comitê de Ética.

A pesquisa contou com o apoio institucional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n. 2018/25259-0; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo n. 312793/2022-7 e FAEPEX, Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão, Universidade Estadual de Campinas (FAEPEX), processo n. 03/2020.

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*, v. 2, 2022, pp. 29-5.

- Anunciação, Silvio. “Acordo para universidade indígena”. *Jornal da Unicamp*, 3 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/06/06/acordo-para-universidade-indigena>>. Acesso em: 10/2/2024.
- 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. “Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros”. *Horizontes Antropológicos*, ano 6, n. 14, 2000, pp. 93-123.
- Arruti, José Maurício. “Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, 2017, pp. 107-42.
- Arruti, José Maurício. “Cotas para quilombolas?”. *Nexo Políticas Públicas*, 28 dez. 2023. Disponível em: <<https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/cotas-para-quilombolas>>. Acesso em: 10/2/2024.
- 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). Campo Grande: PPG/Universidade Católica Dom Bosco, 2010.
- Baniwa, Gersem. “A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade”. *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, n. 34, 2013, pp. 18-21.
- Baniwa, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019.
- 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*, v. 99, n. 251, 2018, 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*, v. 6, n. 2, 2013, pp. 1-20.
- Bernardino-Costa, Joaze; Borges, Antonádia. “Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília”. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021, pp. 1-18.
- Berrey, Ellen C. “Why Diversity Became Orthodox in Higher Education, and How it Changed the Meaning of Race on Campus”. *Critical Sociology*, v. 37, n. 5, 2011, pp. 573-96.
- Blumer, Herbert. “Social Problems as Collective Behavior”. *Social Problems*, v. 18, n. 3, 1971, pp. 298-306.
- Boltanski, Luc; Thévenot, Laurent. “A sociologia da capacidade crítica”. *Antropolítica*, v. 23, n. 2, 2007, pp. 121-44.
- Boltanski, Luc; Thévenot, Laurent. *A justificação: sobre as economias da grandeza*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2020.
- Brasil. Constituição Federal do Brasil. Art. 210, § 2. Brasília: Senado, 1988.
- Brasil. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17/1/2024.

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, 22 jun. 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=>. Acesso em: 10/7/2024.
- Brocco, Karina; Paim, Elisa. “Presença indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul”. In: Congreso ALA: *Desafios emergentes: antropologías desde América Latina y el Caribe*, 6., 2020. Atas... Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021, pp. 371-81. Disponível em: <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/portal/wp-content/uploads/2022/04/ALA__ACTAS__DEL__CONGRESO__1__WEB.pdf>. Acesso em: 10/1/2024.
- 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, 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*, v. 41, n. 2, 2009, pp. 245-69.
- Cefaï, Daniel. “Públicos, problemas públicos, arenas públicas...: o que nos ensina o pragmatismo (parte 1)”. *Novos Estudos Cebrap*, v. 36, n. 1, 2017, pp. 187-213.
- Cohn, Clarice. “Uma década de presença indígena na UFSCar”. *Campos: Revista de Antropologia*, v. 17, n. 2, 2016, 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: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- Comvest. *Estatísticas do ingresso 2024*. Disponível em: <<https://www.comvest.unicamp.br/base-de-dados-comvest/vestibulares/vestibulares-anteriores/estatisticas-do-ingresso-2024/>>. Acesso em: 22/7/2024.
- Connell, Raewyn. *Schools and Social Justice*. Filadélfia: Temple University Press, 1993.
- Consu. “Ata da centésima quinquagésima primeira sessão ordinária do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Campinas”, 30 maio 2017. Disponível em: <<https://downloads.sg.unicamp.br/pautas/2017/consu/152/ata-151.pdf>>. Acesso em: 24/7/2024.
- Dantas, Adriana; Almeida, Ana Maria Fonseca de. “Difusão das comissões de heteroidentificação nas universidades públicas: instituições e mudança organizacional”. *Dados*, v. 67, n. 4, 2024, pp. 1-34.
- Dimenstein, Gilberto. “A cota paulista é mais inteligente”. *Folha de São Paulo*, 21 dez. 2012.
- Feres Jr., João; Campos, Luiz Augusto. “Ações afirmativas no Brasil: multiculturalismo ou justiça social”. *Lua Nova*, v. 99, 2016, pp. 257-93.
- Feres Jr., João et al. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.
- 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: Verso, 2003, pp. 7-109.

- Freitas, Marcos Antônio Braga de. “O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 232, 2011, pp. 599-615.
- Graham, Laura. “How Should an Indian Speak? Amazonian Indians and the Symbolic Politics of Language in the Global Public Sphere”. In: Warren, Kay; Jackson, Jean (orgs.). *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin América*. Austin: University of Texas Press, 2002, pp. 181-228.
- Gomes, Nilma Lino. “O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas”. *Revista de filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, 2021, pp. 435-54.
- Gonçalves, Miriam Lúcia. *Políticas públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no ensino superior*. Tese (doutorado em educação). Campinas: PPG/Universidade Estadual de Campinas, 2019.
- Guimarães, Antônio Sérgio; Rios, Flávia; Sotero, Edilza. “Coletivos negros e novas identidades raciais”. *Novos Estudos Cebrap*, v. 39, n. 2, 2020, pp. 309-27.
- 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: PPG/Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- Jasper, James. “A Strategic Approach to Collective Action: Looking for Agency in Social-Movement Choices”. *Mobilization: An International Journal*, v. 9, n. 1, 2004, pp. 1-16.
- Jodas, Juliana. *A luta também é com a caneta! Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas*. Tese (doutorado em antropologia), Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Estadual de Campinas, 2019.
- Krenak, Ailton. “A presença indígena na universidade”. *Maloca: Revista de Estudos Indígenas*, v. 1, n. 1, 2018, pp. 9-16.
- Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Laced — Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento. *Desafios para uma educação superior para povos indígenas no Brasil: relatórios de mesas e grupos*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2024. Disponível em: <<https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/419.pdf>>. Acesso em: 24/7/2024.
- Lehmann, David. *After the Decolonial: Ethnicity, Gender and Social Justice in Latin America*. Cambridge: Polity, 2022.
- Lima, Aline Tarcila de Oliveira et al. “A trajetória das políticas de ações afirmativas para indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Pará”. In: Jornada Internacional Políticas Públicas. *Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Anais...* São Luís: UFMA, 2015.
- Lima, Márcia; Prates, Ian. “Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente”. In: Arretche, Marta (org.). *Trajatória das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Unesp; CEM, 2015, pp. 163-89.
- 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: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2021.
- Lloyd, Marion. “Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro”. *Revista de la Educación Superior*, v. 45, n. 178, 2016, pp. 17-29.
- Lopes, Alessandro Barbosa. *Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica*. Dissertação (mestrado em antropologia). Pelotas: PPGA/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/Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/grupo.leetra/docs/cartilha__as__acoes__afirmativas__e__a__e/1?ff>. Acesso em: 10/2/2024.
- Medaets, Chantal; Arruti, José Maurício; Longo, Flávia. “O crescimento da presença indígena no ensino superior”. *Nexo Políticas Públicas*, 1 set. 2022. Disponível em: <<https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/o-crescimento-da-presenca-indigena-no-ensino-superior>>. Acesso em: 10/2/2024.
- Medaets, Chantal et al. “Observatório indígenas e quilombolas no ensino superior (Obiques), 2024”. Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp (Redu). Disponível em: <<https://doi.org/10.25824/redu/55WHP2>>. Acesso em: 10/2/2024.
- 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: PPGE/Universidade Estadual de Campinas, 2021.
- Mignolo, Walter. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, 2008, pp. 287-324.
- Moura, Sandra do Nascimento; Matos, Maristela Bortolon de; Costa Silva, Lucas. “O processo seletivo específico para Indígenas (PSEI) na Universidade Federal de Roraima”. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, v. 30, n. 1, 2019, pp. 299-311.
- Munzanzu, Carla Ramos; Barboza, Márcia Sá Leitão; Moura, Beatriz Martins. “Políticas afirmativas para os povos indígenas: universidade pública como território em processo de demarcação e retomada”. *Mana*, v. 28, n. 3, 2022, e2830407. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0407>>. Acesso em: 10/7/2024.
- 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, Jardilina Louro de. *Discutindo o curso em educação escolar indígena da Unifap: reflexões sobre a formação de professores no Amapá (2007-2013)*. Trabalho de conclusão de curso (graduação em história). Amapá: Unifap, 2016.
- Oliveira Menezes, Reinaldo et al. “Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM”. *Linhas Críticas*, v. 27, 2021, e36591. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc27202136591>>. Acesso em: 10/7/2024.
- Paschel, Tianna S. *Becoming Black Political Subjects: Movements and Ethno-Racial Rights in Colombia and Brazil*. Princeton: 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: PPGE/Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.
- “Proposta do Cuesp prevê inclusão com mérito no ensino superior público”. *Jornal da USP*, 20 dez. 2012. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/institucional/press-release/proposta-do-cuesp-preve-inclusao-com-merito-no-ensino-superior-publico/>>. Acesso em: 10/2/2024.
- Quijano, Aníbal. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, 1992, pp. 11-20.
- Rodrigues, Tatiane Cosentino; Floriano Silva, Ayodele. “Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores”. *Roteiro*, v. 46, 2021, 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*, n. 78, 2007, pp. 3-46.
- Silva, Claudia Rocha et al. “As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: uma cultura universitária inovadora”. *Universidade e Sociedade*, ano XX, v. 46, 2010, pp. 78-90. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/05cd15cdboe6e8501dc339c5db988971__1548175025.pdf>. Acesso em: 10/1/2024.
- Silva, Priscila Thayane de Carvalho. *Um estudo sobre a experiência da política de cotas na Universidade Federal do Amazonas: caminhos para uma política universitária antirracista*. Tese (doutorado em educação). Manaus: PPG/Universidade Federal do Amazonas, 2023.
- Silva, Renata Colbeich. *Entrelaçando antropologia e educação: percepções acerca do acesso e permanência indígena na Unipampa*. Tese (doutorado em ciências sociais). Santa Maria: PPGSC/Universidade Federal de Santa Maria, 2023.
- Tavolari, Bianca; Lessa, Marília; Medeiros, Jonas; Melo, Rúrin; Januário, Adriano. “As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): Entre a posse e o direito à manifestação”. *Novos Estudos*, v. 37, n. 2, 2018, pp. 291-310. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/So1013300201800020007>>. Acesso em: 13/8/2024.
- Tessler, Leandro. “Ação afirmativa na Unicamp”. *Correio Brasiliense*, 24 jun. 2006a.
- Tessler, Leandro. “Cota não é sinônimo de ação afirmativa”. *Folha de São Paulo*, 16 ago. 2006b.
- 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, 22-24 nov. 2006c. Disponível em: <<https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2017/02/artigo1.pdf>>. Acesso em: 21/1/2024.
- Tessler, Leandro; Pedrosa, Renato. “Paais: a experiência de um programa de ação afirmativa na Unicamp”. *Movimento em Debate: Adunicamp*, ano 1, n. 2, 2008, pp. 1-9.
- Universidade Estadual de Campinas. Relatório Grupo de Trabalho Responsável pela Organização das Audiências Públicas para Debater a Política de Cotas da Unicamp, fev. 2017. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~diretor/docs/cotas__relatorio__gt.pdf>. Acesso em: 10/2/2024.
- Unifesp — Universidade Federal de São Paulo. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura intercultural indígena*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/Unesp, 2020.
- Van Cott, Donna Lee. *The Friendly Liquidation of the Past: The Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2000.
- Warikoo, Natasha K. *The Diversity Bargain and Other Dilemmas of Race, Admissions, and Meritocracy at Elite Universities*. Chicago: The University of Chicago Press, 2016.