

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Waldemar dos Santos**

**POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE BRASIL E PERU**

**Sorocaba/SP  
2024**

**Waldemar dos Santos**

**POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE BRASIL E PERU**

Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto.

**Sorocaba/SP  
2024**

### Ficha Catalográfica

Santos, Waldemar dos  
S239p Políticas públicas afirmativas para educação superior indígena :  
um estudo sobre Brasil e Peru / Waldemar dos Santos. – 2024.  
125 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Ensino superior. 2. Programas de ação afirmativa – Brasil. 3.  
Programas de ação afirmativa - Peru. 4. Ensino superior e Estado. 5.  
Indígenas da América do Sul – Educação (Superior). I. Pinto, Rafael  
Ângelo Bunhi, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Waldemar dos Santos**

**POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE BRASIL E PERU**

Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 22/11/24

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto  
Universidade de Sorocaba

Prof.<sup>a</sup> Dr. André Pires  
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler  
Universidade do Vale do Sapucaí

Dedico à minha família que é meu abrigo e  
meu refúgio

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo desta jornada, enfrentei muitos desafios, mas também encontrei pessoas que tornaram o caminho mais leve. Aos meus filhos, e especialmente à minha esposa, que esteve ao meu lado incansavelmente na linha de frente dessa batalha, e que, acima de tudo, me ensinou a coragem de lutar até o fim pelo tão sonhado título de mestre, minha eterna gratidão. Tudo o que faço é por nós – mais um passo rumo à derrubada das barreiras que essa sociedade tenta impor para nos manter silenciados nos "Morros e Tancredos".

Aos meus pais, que sempre me mostraram que a educação é o único caminho para o verdadeiro crescimento. Ao meu orientador, Rafael Ângelo Bunhi Pinto, que, mesmo antes da matrícula, não deixou que eu desistisse do meu sonho e, ao longo do curso, acolheu minhas angústias e limitações, levantando-me nos momentos em que quase sucumbi.

Aos angirũ s (amigos) de todas as comunidades indígenas com as quais convivi, sem vocês, esta pesquisa não teria propósito. A Nhanderu Tupã, minha crença mais antiga e constante, agradeço por sempre me lembrar da minha pequenez e de que este título não acrescenta nada ao meu currículo ou ego, pois sua real validação só virá através dos benefícios que puder trazer à coletividade.

Dedico este trabalho a todos os meus que não tiveram acesso ao ensino superior. Fui o primeiro da minha família a concluir a graduação, e agora, o primeiro mestre. Quem sabe, um dia, o primeiro doutor.

A injustiça num lugar qualquer é  
uma ameaça à justiça em todo o  
lugar.

Martin Luther King

Nhanderu Tenonde oikua amawy  
Nhamandu jexaka reae  
Oguero porandu  
Jaguata aguã mombyry  
Nosso Deus, o primeiro  
Com sua sabedoria e  
Com os raios do Sol nos ilumina  
Para caminharos longe

(Música Nhanderu Tenonde).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a educação superior indígena e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso), na Linha de Pesquisa “Políticas, Gestão e História da Educação” e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior (GEPES), apresentando a seguinte problemática: como as políticas públicas de ações afirmativas afetam no acesso das populações indígenas ao ensino superior no Brasil e no Peru? Para o recorte, além do Brasil, optou-se também por um estudo sobre o Peru, tendo em vista que esse país é o que apresenta a maior população indígena sul-americana. Nesse contexto, essa dissertação busca, como objetivo geral, compreender os efeitos e os resultados das políticas públicas de ações afirmativas no acesso das populações indígenas no ensino superior no Brasil e no Peru. Para o alcance desse objetivo geral, foram definidos quatro objetivos específicos: a) realizar uma incursão histórica sobre a educação indígena; b) descrever a organização do ensino superior no Brasil e no Peru; c) descrever os marcos legais e as políticas públicas afirmativas para educação indígena no Brasil e Peru; d) realizar um estudo sobre as políticas de acesso para populações indígenas ao ensino superior do Brasil e do Peru. A relevância da pesquisa está na pretensão de traçar conexões importantes entre os países envolvidos, possibilitando, dessa forma, um intercâmbio de ações e reflexões sobre as políticas públicas de ações afirmativas. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, de cunho descritivo e analítico. Nesse âmbito, foram analisadas as legislações e as políticas públicas de ações afirmativas para educação superior indígena do Brasil e do Peru. Os resultados da pesquisa indicam que, embora as políticas públicas afirmativas tenham promovido o acesso das populações indígenas ao ensino superior no Brasil e no Peru, persistem desafios significativos relacionados ao sucesso acadêmico desses estudantes.

**Palavras-chave:** Educação superior para população indígena. Políticas públicas indígenas. Políticas de ações afirmativas indígenas na América Latina.

## ABSTRACT

This research focuses on Indigenous higher education and is linked to the Graduate Program in Education at the University of Sorocaba (PPGE-Uniso), within the Research Line "Policies, Management, and History of Education," as well as to the Group of Studies and Research on Higher Education Policies (GEPES). The central research question is: how do affirmative action public policies affect Indigenous populations' access to higher education in Brazil and Peru? For this study, in addition to Brazil, a focus on Peru was chosen due to its status as the country with the largest Indigenous population in South America. In this context, the dissertation aims, as its main objective, to understand the effects and outcomes of public affirmative action policies on the access of Indigenous populations to higher education in Brazil and Peru. To achieve this general objective, four specific goals were defined: a) conduct a historical review of Indigenous education; b) describe the structure of higher education in Brazil and Peru; c) describe the legal frameworks and affirmative public policies for Indigenous education in Brazil and Peru; d) conduct a study on access policies for Indigenous populations to higher education in Brazil and Peru. The relevance of the research lies in its intention to establish important connections between the countries involved, thus enabling an exchange of actions and reflections on affirmative public policies. The methodology used was documentary research with a descriptive and analytical approach. In this context, the legislation and public affirmative action policies for Indigenous higher education in Brazil and Peru were analyzed. The research results indicate that although affirmative public policies have promoted access for Indigenous populations to higher education in both Brazil and Peru, significant challenges related to the academic success of these students persist.

**Keywords:** Higher education for Indigenous populations. Indigenous public policies. Affirmative action policies for Indigenous peoples in Latin America.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Sistema de Cotas</b> .....	92
Figura 2 – Zona de Huallaga.....	100
Figura 3 – O VRAEM e as zonas de intervenção (direta e indireta) do narcotráfico	101
Gráfico 1 – Percentual da população com educação superior, por faixa etária (2021).....	82
<b>Quadro 1 – Modalidades de Graduação com suas duração e área de atuação</b> .....	44
Quadro 2 – Artigos da Constituição de 1988 relacionados à educação.....	72
Quadro 3 – Princípios Gerais e Direitos Relacionados à Educação.....	78
Quadro 4 – Estruturação e Organização da Educação.....	78
Quadro 5 – Aspectos Adicionais.....	79
Quadro 6 – Expansão da Educação Superior no Peru em 2022 - Comparação Internacional.....	85
<b>Quadro 7 – Condições de pagamento do Fies, pelas suas fases e características</b> .....	89
<b>Quadro 8 – Distribuição de Becas em 2024</b> .....	102

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABL	Academia Brasileira de Letras
ANR	Asamblea Nacional de Rectores
Bea FF.AA	Beca para Licenciados del Servicio Militar Voluntario
Beca CNAyPA	Beca para Comunidades Nativas Amazónicas y Población Afroperuana
Beca REPARED	Beca para Víctimas de la violencia habida en el país durante los años 1980 - 2000
CadÚnico	Cadastro Único
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNA	Comunidades Nativas da Amazônia
CNAyPA	Comunidades Nativas Amazônicas e População Afroperuana
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
Cofins	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAFU	Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades
CONPES	Conselho Nacional de Política Econômica e Social
CREDUC	Programa de Parcelamento Estudantil Privado Sem Juros
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EaD	Educação a Distância
EBA	Educación Secundaria Básica Alternativa
EBE	Educación Secundaria Básica Especial
EBR	Educación Secundaria Básica Regular
EES	Escolas de Educação Superior
EIB	Educação Intercultural Bilíngue
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica

Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
Gemaa	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IES	Institutos de Educação Superior
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
lesp	Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifs	Institutos Federais
IRPJ	Imposto de Renda da Pessoa Jurídica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	Lei Geral da Educação
Loes	Lei Orgânica de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGE-Uniso	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
Pronabec	Programa Nacional de Bercas y Crédito Educativo
PRONOEI	Programas Não Escolarizados de Educação Infantil
ProUni	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial curricular nacional para as escolas indígenas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sineace	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
SITEAL	Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina
SNNA	Sistema Nacional de Nivelación y Admisión
STF	Supremo Tribunal Federal
Sunedu	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNEF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unemat	Universidade do Estado do Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNSAAC	Universidade Nacional de Santo Antonio Abade em Cuzco
USP	Universidade de São Paulo
Vraem	Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>19</b>
2.1	Educação escolar indígena no Brasil.....	21
2.2	Educação escolar indígena no Peru.....	33
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÃO, CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO.....</b>	<b>42</b>
3.1	Educação Superior no Brasil.....	43
3.1.1	Instituições de Educação Superior no Brasil.....	46
3.2	Educação Superior no Peru.....	47
3.2.1	Instituições de Educação Superior no Peru.....	48
3.3	Educação Superior no Brasil e Peru: breve análise descritiva dos sistemas....	49
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS PARA O ACESSO DA POPULAÇÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>51</b>
4.1	Marcos e Políticas do Brasil.....	54
4.2	Marcos e Políticas da Peru.....	61
4.3	Análise descritiva dos Marcos e Políticas Educacionais do Brasil e do Peru: Inclusão e Interculturalidade.....	68
<b>5</b>	<b>ESTUDO DAS POLÍTICAS DO BRASIL E PERU.....</b>	<b>71</b>
5.1	As Constituições do Brasil e do Peru.....	72
5.2	Expansão da educação superior no Brasil e no Peru.....	79
5.3	Principais políticas de acesso na educação superior do Brasil e do Peru.....	87
5.3.1	Fies.....	87
5.3.2	ProUni.....	89
5.3.3	Lei de Cotas.....	91
5.4	Principal política de inclusão na educação superior do Peru.....	98
5.5	Análise descritiva de Políticas de Inclusão no Ensino Superior: Fies, ProUni e Lei de Cotas no Brasil e Pronabec no Peru.....	104
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Ore roipota yvy porã  
Nhanderu Tenonde oikua amawy, Nhamandu jexaka reae, oguero porandu,  
Jaguata aguã mombyry*

Nós queremos terra boa  
Nosso Deus, o primeiro, com sua sabedoria e com os raios do Sol nos ilumina, para caminharmos longe (Música Nhanderu Tenonde).

Pois caminhar no Brasil, sendo indígena, não é tarefa fácil; andar por essas bandas do século XV até os dias atuais é um verdadeiro exercício de sobrevivência.

A história do Brasil é marcada pelos efeitos do eurocentrismo que culminam na tentativa de apagamento físico, cultural, linguístico e territorial dos povos indígenas e, ainda hoje, as sociedades indígenas brasileiras resistem aos ruralistas, grileiros, fazendeiros e ao próprio Estado, muitas vezes responsável pelo desmantelamento de direitos penosamente conquistados. Contudo, também apresenta uma história de resistências, reexistências e ressignificações.

Em virtude desses vilipêndios, as sociedades indígenas brasileiras acumularam profundas iniquidades que acometem o acesso à educação em todos os níveis. Porém, apesar da longa história de imposição colonialista e das práticas etnocidas engendradas contra os povos indígenas, suas culturas e seu sentimento de pertencimento étnico não sucumbiram de todo, visto que eles reelaboraram seus modos particulares de estar no mundo, de construir experiências inéditas de contestação, negociação e hibridação e firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas. Versando sobre minha caminhada sob a proteção e sabedoria dos *Nhanderus*<sup>1</sup> e vendo de perto a perspectiva do “índio bom é índio morto”, a temática indígena acolheu-me em 1998, logo após a conclusão do curso de magistério na cidade de Santos-SP, minha cidade natal, onde ainda residia, e iniciado a docência na cidade vizinha de Bertioga-SP, na Escola Municipal Praia de Boraceia. Essa escola era responsável pelas classes da Aldeia Guarani do Rio Silveira, denominadas, no conjunto, de *Nhembo'a Porã* (Lugar de Ensino Bonito) pela comunidade indígena. Por conseguinte, tive a oportunidade de conhecer e conviver com a cultura Guarani *Mbya*, participar da rotina da aldeia e ter o privilégio de ser

---

<sup>1</sup> Além de Nhamandu Ru Ete, o primeiro Nhanderu que existiu e criador do mundo, existem os deuses e espíritos que vivem na natureza, e que são donos dos elementos que existem, sendo que para cada coisa que existe na natureza, há um deus. É meditando por eles, que os Guarani podem se manter, dentro do Nhandereko (modo de ser Guarani).

batizado e receber um nome guarani, *Jêguaka*, cujo significado é frutificação profética.

Tudo isso que vivi, além das reflexões existenciais, levaram-me, no campo profissional, a indagar sobre o que acredito ser importante nas questões educacionais voltadas para a vida das comunidades indígenas: como se constituem as escolas e a modalidade dessa educação? Como se dá o acesso a elas? O sucesso dos estudantes indígenas mede-se pelos mesmos parâmetros das escolas regulares? Como é a formação dos profissionais que atuam especificamente na educação indígena? Que políticas públicas regulam a educação indígena na Educação Básica e no Ensino Superior?

À época, já havia notado gargalos na trajetória estudantil dos estudantes indígenas, um físico e outro cultural.

O primeiro gargalo ocorria na educação básica, entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, pois a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental eram ofertados na aldeia, porém, para frequentar os anos finais do ensino fundamental e, posteriormente, o ensino médio, os jovens guaranis precisavam buscar escolas regulares nas cidades próximas. A dificuldade de acesso às áreas urbanas, que dispunham de escolas do interesse dos estudantes, porém fora do território indígena, era imensa, pois a aldeia localiza-se em uma região remota entre as cidades de Bertioga-SP e de São Sebastião-SP, o que criava uma barreira física a dificultar o acesso e permanência desses jovens à educação, além de contribuir muito para a evasão escolar.

O segundo gargalo, e o mais perceptível, ocorria no ensino superior: o acesso a esse nível era praticamente inexistente. Embora o testemunho tenha valor limitado, a verdade é que, nessa época, não tive contato com guaranis que frequentavam, tiveram passagem ou dispunham de formação superior.

Notei também que os jovens indígenas não consideravam essa formação nos seus projetos de vida e que, muito menos, havia políticas públicas que propusessem ações afirmativas para o efetivo acesso na educação superior que atendessem esse segmento social historicamente excluído. A título de referência, somente em 2012 foi criada a Lei Federal n.º 12.711 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, que obrigava as instituições de ensino superior federais a reservarem vagas para os indígenas e outras populações historicamente excluídas do sistema de educação superior, como pretos e pardos.

E essa exclusão não é um mal exclusivo da educação e muito menos das populações indígenas brasileiras. Um estudo do Banco Mundial (2016), denominado “A América Latina Indígena no século 21”, explicita de forma clara que a desigualdade social que assola a América Latina é mais acentuada nas comunidades indígenas. Segundo o estudo, é evidente que a desigualdade social foi reduzida na América Latina na primeira década deste milênio, possibilitando, assim, que mais de 70 milhões de pessoas saíssem da pobreza em 10 anos, porém essa redução não alcançou da mesma forma os povos indígenas. O Banco Mundial afirma que os povos indígenas representam hoje cerca de 14% dos pobres e 17% dos extremamente pobres na América Latina, apesar de somar menos de 8% da população.

O estudo analisa diferentes aspectos dessa exclusão e conclui que

a primeira década do milênio deixou os povos indígenas com duas histórias contrastantes: uma história de importantes ganhos, como a expansão sem precedentes da capacidade de expressar sua voz e possibilidade de decidir que tipo de futuro almejam coletivamente, e outra de persistente exclusão, que ainda limita sua capacidade de contribuir e receber benefícios do Estado sem renunciar a sua cultura e identidade (Banco Mundial, 2016, p. 12).

O Banco Mundial (2016) alerta, ainda, que a América Latina não conseguirá acabar com a pobreza e alcançar o desenvolvimento sustentável sem a participação das sociedades indígenas.

Essas questões postas aumentaram minhas inquietações e, nesse contexto, escolheu-se descrever e analisar a legislação e as políticas públicas brasileiras com a legislação e as políticas públicas peruanas, pois, segundo o que revelou o relatório: “Povos Indígenas na América Latina: Progressos da última década e Desafios para Garantir seus Direitos”, apresentado em 2014 na 1ª Conferência Mundial sobre os Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU, 2014), o Peru, com 7 milhões, é o país Sul-americano com a maior população indígena, potencializando as desigualdades encontradas em toda América Latina e possibilitando a descrição aqui proposta. Foi assim que nasceu minha preocupação com as políticas públicas de ações afirmativas para os indígenas na educação escolar e, especificamente, com aquelas que assegurem o acesso dessa população nos bancos universitários.

Ao mesmo tempo, alimentadas por minha formação inicial como professor de geografia e aficionado pelas lutas sociais e movimentos populares na América Latina, as primeiras inquietações e desejos de romper fronteiras ganharam corpo e, agora, atrevem-se a propor um estudo sobre políticas públicas de acesso à educação superior que englobem a população indígena no Brasil, por meio da Lei de Cotas, do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Financiamento Estudantil (Fies), e no Peru, por meio do *Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo* (Pronabec).

Outra motivação importante para a escolha do Peru, foi que esse país, em 2023, esteve em foco na disciplina do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso) denominada “Políticas de Ensino Superior na América Latina: Modelos Institucionais, Gestão e Renovação das Elites”. Nessa disciplina, foram discutidas questões importantes relacionadas às políticas de acesso e permanência na educação superior em alguns países da América do Sul, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Peru e Uruguai, o que também justifica a descrição proposta e um estudo mais detalhado sobre essas importantes políticas públicas de ações afirmativas. E com a sabedoria dos anciões e das anciãs, quero crer:

Quando os *Nhanderu kuery* vêm, todos nós nos levantamos juntos. Os *Nhanderu* vêm juntos, iluminando a Terra. Em cada lugar onde têm aldeias, eles iluminam tudo, uma e outra vez. Quando os *Nhanderu* vêm, inspiram as nossas palavras, para que as digamos uns aos outros. Quando eles vêm juntos, uma e outra vez, nós, simples seres humanos, nos levantamos. [...] Eu sou um mero ser humano, humilde, e mesmo quando sinto dificuldade para me erguer, eu conto pra eles, e me esforço, uma e outra vez... (Darella *et al.*, 2003, n.p.).

E como ser humano humilde e singular, com as palavras inspiradas pelos *Nhanderu*, desejo erguer-me e esforçar-me, quantas vezes for necessário, como tenho feito em minha vida, para contribuir, mesmo que singelamente, para a comunidade à qual, de coração, sinto pertencer.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa apresenta o seguinte problema: Como as políticas públicas de ações afirmativas afetam no acesso das populações indígenas ao ensino superior no Brasil e no Peru? Com base nessa problemática, o objetivo geral é compreender os efeitos e os resultados das políticas públicas de ações afirmativas no acesso das populações indígenas no ensino superior no Brasil

e no Peru. Para alcançar o objetivo geral, foram definidos quatro objetivos específicos: a) realizar uma incursão histórica sobre a educação indígena; b) descrever a organização do ensino superior no Brasil e no Peru; c) descrever os marcos legais e as políticas públicas afirmativas para educação indígena no Brasil e Peru; d) realizar um estudo sobre as políticas de acesso para populações indígenas ao ensino superior do Brasil e do Peru.

A relevância da pesquisa está na pretensão de traçar conexões importantes entre os países envolvidos, possibilitando, dessa forma, um intercâmbio de ações e reflexões sobre as políticas públicas de ações afirmativas.

A metodologia adotada para este estudo foi da pesquisa quali-quantitativa, com utilização do método da pesquisa documental, caracterizada por sua abordagem analítica. Por meio desta abordagem, serão examinadas as legislações pertinentes às políticas públicas de ações afirmativas voltadas para a educação superior indígena, tanto no contexto brasileiro quanto no peruano.

Essa abordagem nos possibilitará uma investigação das políticas em questão, destacando suas semelhanças, diferenças e impactos dentro de cada contexto nacional. Nesse âmbito, ao analisar as disposições legais e regulamentares de ambos os países, poderemos identificar pontos de convergência e divergência, além de avaliar as estratégias adotadas para promover a inclusão e o acesso equitativo à educação superior para as comunidades indígenas.

## 2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Primeiramente, como ponto de partida dessa dissertação, temos que distinguir dois termos importantes: educação indígena e educação escolar indígena.

Historicamente, as sociedades indígenas sul-americanas são definidas por sua descendência de populações pré-colombianas de troncos linguísticos diferentes e que possuem sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores de força trabalho (Brasil, 1998). Por não possuírem a escrita alfabética, essas sociedades são consideradas ágrafas e transmitem seus conhecimentos e saberes através da oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração.

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Dessa forma, culminando em valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração.

Nesse âmbito, a educação indígena é aquela que acontece nas comunidades indígenas em espaços não formais. Nas sociedades indígenas não existe uma instituição responsável por esse processo, pois toda comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros plenos da sociedade, ou seja, é a forma pela qual os mais velhos socializam com as novas gerações e propagam os valores e instituições consideradas fundamentais. Maher (2006, p. 11), nesse contexto, afirma que “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade”.

Nesta sociedade desprovida de instituições educacionais formais, onde as interações sociais não eram exclusivamente voltadas para o ensino, o compartilhamento de conhecimento ocorria de forma orgânica, através de interações diárias, contatos pessoais e diretos. A aprendizagem acontecia de forma contínua e em todos os lugares e não existia uma separação clara entre quem ensinava e quem aprendia - não havia especialistas dissociados das realidades materiais do grupo. Nesse contexto, em um ambiente onde aprender algo novo era sempre possível em

qualquer interação social, cada indivíduo se tornava um agente da educação, mantendo vivo, assim, o princípio de que todos contribuem para o aprendizado de todos.

Como exemplo, podemos citar os Tupinambás. Para eles, o que definia uma ação como educativa não era a identidade da pessoa que a realizava, mas, sim, a sua natureza intrínseca (Fernandes, 1976, p. 80).

Antes da chegada dos europeus, de acordo com Freire (2003, p. 407), a educação era guiada por três princípios fundamentais: o respeito pela tradição oral, a importância da prática e o papel do exemplo. O autor detalha cada um desses princípios:

[...] 'o valor da tradição oral', que era uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade, capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos, em qualquer circunstância; 'o valor da ação', que levavam os adultos a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades tornando o 'aprender fazendo' a máxima fundamental da forma educacional indígena; e, finalmente, o 'valor do exemplo', dado pelos adultos e, sobretudo, pelos velhos, cujo comportamento tinha que refletir o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições. Naquela sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e diretos.

Por outro lado, a educação escolar indígena é o ensino formal, institucionalizado, que ocorre em espaços e tempos sistematizados, com vários níveis e modalidades, entendido hoje como um direito das comunidades indígenas e caracterizado pela afirmação das identidades étnicas. Nesse âmbito, são indissociáveis as ações: escola, sociedade e projetos societários de cada povo indígena, pois a relação entre esses elementos é fundamental para compreender e fortalecer a identidade, os valores e os conhecimentos específicos de cada comunidade indígena.

A relação entre a educação indígena não formal e a educação indígena escolar formal é complexa e multifacetada, mas ambas desempenham papéis importantes na preservação da cultura, na transmissão de conhecimentos tradicionais e na promoção do desenvolvimento das comunidades indígenas. São tão importantes que a legitimidade da educação indígena, tanto formal quanto não formal, é reconhecida em diversos instrumentos legais e políticos, como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e a legislação nacional de muitos países, como nas constituições do Brasil e do Peru,

países recortes dessa dissertação. Esses documentos garantem o direito das comunidades indígenas de determinar seus próprios sistemas educacionais e de preservar suas práticas culturais e línguas.

Os projetos societários, que incluem iniciativas de desenvolvimento comunitário, preservação cultural e defesa dos direitos indígenas, são moldados pela interação entre a escola, a sociedade e os valores tradicionais de cada povo indígena. Esses projetos são essenciais para fortalecer a autonomia e a autodeterminação das comunidades indígenas, garantindo que elas possam definir seu próprio caminho de desenvolvimento de acordo com suas aspirações e necessidades específicas, rompendo com as facetas que a escola assumiu ao longo da história a partir do “pós-contato”, conforme se pode observar a seguir:

Necessidade formada ‘pós-contato’, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (Brasil, 1998).

Portanto, a escola desempenha um papel crucial na transmissão do conhecimento formal, mas é importante que ela esteja alinhada com os valores, a cultura e as necessidades da comunidade indígena. Além disso, a escola deve estar integrada à sociedade mais ampla, proporcionando oportunidades de diálogo intercultural e promovendo o respeito mútuo entre diferentes grupos.

## **2.1 Educação escolar indígena no Brasil**

Para entendermos a educação escolar indígena brasileira, precisamos recorrer a questões históricas, assim, não podemos deixar de citar a atuação da ordem religiosa da Igreja Católica, Companhia de Jesus. Fundada na Europa, em 1540, por Inácio de Loyola, chegou ao Brasil em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega. A ordem atuou no Brasil até sua expulsão ordenada por Marquês de Pombal, em 1759 (Ribeiro, 1998, p. 28). A relevância dos jesuítas para a vida da Colônia brasileira e, principalmente, para a educação brasileira é apontada por Ribeiro (1998). Assim, a

vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (Ribeiro, 1998, p. 28).

A Coroa Portuguesa, influenciada diretamente pelo catolicismo, utilizou-se da Companhia de Jesus, ordem religiosa que tinha como missão catequizar e evangelizar as pessoas em nome da fé cristã no Brasil, iniciando, assim, a escolarização indígena no Brasil. Nesse contexto, inicialmente, os jesuítas tentaram implantar a catequese lançando mão do latim e do português, porém, como não obtiveram resultados satisfatórios, passaram a utilizar o *abanhengae*<sup>2</sup> e o *nhengatu*<sup>3</sup>.

Os princípios básicos da Companhia de Jesus eram: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 171).

O Projeto Educacional Jesuítico não era somente catequizar, mas um projeto de dominação e aniquilação da cultura originária. Teixeira Soares (1961, p. 142) afirma que a Companhia de Jesus surgiu como "uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidade sociais e religiosas, foi a ação da Ordem."

Azevedo (1976), ao descrever a atuação da Companhia de Jesus no Brasil Colônia, afirma que ela pode ser dividida em duas fases distintas: a primeira fase, considerando-se o primeiro século de atuação dos padres jesuítas, foi a de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos; já a segunda fase, no segundo século de atuação dos jesuítas, foi de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período. Evidencia-se, assim, que a Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Nesse contexto, a Ordem é útil à Igreja e ao Estado emergente, pois ambos pretendem

---

<sup>2</sup> Tupi do sudeste litorâneo usado para ensinar os princípios religiosos às crianças indígenas.

<sup>3</sup> Utilizado no Grão-Pará e Maranhão, colônia portuguesa da América brasileira, com administração própria independente do Brasil.

expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

Esse período histórico também é marcado, além da catequese, pela busca da incorporação dos povos indígenas na nação que se formava por meio da formação de mão de obra para os trabalhos necessários para o desenvolvimento do país.

Testemunhos históricos da educação indígena são encontrados desde os primórdios da colonização do Brasil, destacando-se, a partir de 1549, a ação e os trabalhos dos missionários jesuítas, trabalhos e atividades, tanto missionárias, quanto educacionais que se estenderam até o ano de 1759. A introdução da escola para povos indígenas é, assim, concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento, a escola foi o instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão de obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente a nação, como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira desde o período colonial até o final dos anos 80. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao tornarem-se brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade. Só em anos recentes este quadro começou a mudar (Brasil, 1999, p. 41).

As ações dominadoras e homogeneizadoras não ficaram restritas à fase jesuítica no Brasil. Ao longo da história, a expansão colonialista sobre os povos indígenas e seus territórios, em virtude da histórica imposição do projeto nacionalista monocultural do Estado brasileiro, caracterizou-se por inúmeras tentativas de superação de sua sociodiversidade e identificação étnica, considerado índice de atraso nacional, de entrave ao progresso e ao marco civilizatório almejado nos moldes europeus (Brand, Nascimento e Urquiza, 2009). De acordo com Saviani (2011), para uma melhor compreensão da educação brasileira durante o período colonial, é possível dividi-lo em três fases distintas.

A primeira fase, que vai de 1549 a 1599, é conhecida como o "período heroico", caracterizado pela chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil com o objetivo de converter os nativos, principalmente através da catequese. O marco final dessa fase é a implementação do *Ratio Studiorum*, que padronizou a abordagem educacional dos jesuítas na Colônia (Saviani, 2011).

A segunda fase, abrangendo o período de 1599 a 1759, é marcada pela consolidação dos jesuítas como a principal ordem missionária e sua influência

dominante no campo educacional, tanto entre os nativos quanto entre os filhos dos colonos e a elite colonial. Neste período, o ensino ministrado pelos jesuítas foi fortemente influenciado pelo *Ratio Studiorum*, que serviu como um guia regulador para sua prática pedagógica (Saviani, 2011).

A terceira e última fase, que vai de 1759 até 1808, é caracterizada pela expulsão dos jesuítas do Brasil e pelas reformas promovidas pelo Marquês de Pombal. Influenciadas pelo Iluminismo, as reformas pombalinas visavam difundir princípios científicos e iluministas tanto na metrópole quanto nas colônias. O ápice dessa fase é marcado pela chegada da família real portuguesa ao Brasil, fugindo das convulsões políticas na Europa, trazendo consigo toda a sua corte (Saviani, 2011).

Assim, é importante reconhecermos que ao longo da história do Brasil, desde o século XVI até praticamente metade do século passado, a educação destinada às comunidades indígenas foi marcada pela catequização, pela tentativa de civilização e pela integração forçada desses povos à sociedade nacional (Brasil, 1999).

Desde a atuação dos missionários jesuítas, passando pelo período da Reforma Pombalina até as políticas dos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, observa-se uma constante: a tentativa de negar as diferenças culturais, visando assimilar os indígenas e transformá-los em algo distinto de sua identidade original. Seja através do ensino catequético ou da introdução do ensino bilíngue, o objetivo era uniformizar, homogeneizar. Nesse processo, a introdução da escola entre os grupos indígenas foi utilizada como ferramenta para impor valores externos, muitas vezes resultando na negação das identidades e culturas distintas dessas comunidades. Em vez de promover o respeito e a preservação das diferentes maneiras de ser e de pensar, a educação escolar se tornou um meio de subjugação e assimilação, afastando os indígenas de suas raízes e tradições (Brasil, 1999).

Como vimos anteriormente, quando pensamos na escolarização indígena, as ações direcionadas aos povos indígenas no Brasil sempre estiveram associadas ao questionamento de como eles poderiam “participar” da formação da sociedade nacional e com vistas à subsunção de sua diferença sociocultural. Assim, Grupioni (2006, p. 40) explica que se estabeleceram concepções hegemônicas de que os povos indígenas “precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados”. Em síntese, o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil sofreu com a violência etnocêntrica que tentava

impor a cultura colonialista hegemônica. Somente entre as décadas de 1960 e 1980, a educação escolar indígena no Brasil teve um viés da defesa da causa indígena (Candau; Russo, 2010). Assim, de um processo imposto na perspectiva do apagamento das diferenças culturais e do assimilacionismo à sociedade nacional, a educação passa a constituir-se, contemporaneamente, como demanda dos povos indígenas (Gruponi, 2006).

Em termos legais, comparando-se com as Constituições anteriores (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967), a Constituição Federal de 1988, atualmente vigente, foi um divisor de águas para os interesses indígenas, sobretudo, por abandonar as concepções outrora hegemônicas de que os povos indígenas precisavam ser civilizados. A Constituição afirma os direitos das populações originárias e, também, reconhece que suas organizações sociais são anteriores à criação do Estado.

No âmbito específico da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), traz avanços no que tange à diversidade afirmada em nossa Carta Magna, ratificando o direito ao pluralismo cultural e linguístico e ressignificando o papel do Estado como defensor das línguas e culturas indígenas brasileiras, conforme segue:

Art. 78 - A União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Brasil, 1996).

A LDB preconiza que essas ações tenham o caráter democrático e participativo, consultando as comunidades indígenas para a implantação dos programas dirigidos a elas pelo poder público, atendendo, assim, suas necessidades e peculiaridades. Nesta direção, posteriormente, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), implantou inovações importantes no campo pedagógico, com a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Entre outros avanços democratizantes, destaca-se o disposto no artigo 2º:

O Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:  
I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (Brasil, 2012).

Esses objetivos não apenas delineiam um caminho educacional, mas representam um compromisso profundo com a preservação da identidade, línguas e conhecimentos das comunidades indígenas do Brasil. É nessa interseção entre passado e presente que encontramos as bases sólidas sobre as quais esses objetivos são construídos, e nessa perspectiva, continuam:

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012).

Já o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica destaca essa modalidade de educação tem como objetivo constituinte proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (Brasil, 2012).

Ainda no âmbito da Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, os artigos 4º e 5º trazem os elementos básicos norteadores para a organização, estruturação e funcionamento das escolas indígenas, nos seguintes termos:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade (Brasil, 2012).

Em seu parágrafo único e no artigo 5º fica evidente o protagonismo das comunidades indígenas na definição do modelo de organização e gestão das escolas:

Parágrafo único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas (Brasil, 2012).

Ainda levando-se em consideração a legislação vigente no país, para compreendermos a organização e a estrutura atual do ensino no Brasil, segundo a LDB, o sistema educacional brasileiro é vasto e diversificado, abrangendo diferentes

níveis, modalidades e públicos-alvo. Dos bebês na educação infantil até a educação superior, o Brasil tem buscado, ao menos em seu escopo jurídico, promover o acesso, a qualidade e a equidade na educação, visando o desenvolvimento integral de seus cidadãos.

Conforme estabelecido pelo artigo 21 da LDB, o sistema educacional brasileiro está constituído por dois níveis de ensino, Educação Básica e Educação Superior.

A Educação Básica, de acordo com os artigos 4º e 21 da LDB, está dividida em três etapas obrigatórias:

- Educação Infantil: segundo o artigo 29, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, apresenta como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
- Ensino Fundamental: segundo o artigo 32, o ensino fundamental é obrigatório e tem duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.
- Ensino Médio: segundo o artigo 35, o ensino médio, etapa final da educação básica, tem duração mínima de três anos e apresenta as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Já a Educação Superior, conforme preceitua o artigo 43, tem como propósitos:

- I – fomentar a criação cultural e o cultivo do pensamento científico e reflexivo;
- II – capacitar graduados em diversas áreas do conhecimento para ingressarem no mercado profissional e contribuir para o progresso da sociedade brasileira, além de colaborar em sua formação continuada;

- III – estimular a pesquisa e investigação científica para o avanço da ciência, tecnologia, cultura e compreensão do ser humano e do ambiente em que vive;
- IV – disseminar conhecimentos culturais, científicos e técnicos de valor universal, através do ensino, publicações ou outros meios de comunicação;
- V – instigar o interesse constante pelo aprimoramento cultural e profissional, integrando os conhecimentos adquiridos em uma estrutura intelectual que evolui com cada geração;
- VI – promover o entendimento dos desafios atuais, especialmente os nacionais e regionais, prestando serviços à comunidade e estabelecendo uma relação de colaboração mútua;
- VII – realizar a extensão universitária, acessível à comunidade, para difundir os frutos da criação cultural, pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição;
- VIII – contribuir para a universalização e melhoria da educação básica, através da formação de profissionais, pesquisa pedagógica e atividades de extensão que conectem os dois níveis educacionais (Brasil, 1996).

De acordo com o artigo 44, a educação superior englobará os seguintes cursos e programas:

- I – cursos sequenciais por área de estudo, em diferentes níveis de complexidade, acessíveis a candidatos que cumpram os requisitos das instituições de ensino e tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II – cursos de graduação, disponíveis a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido aprovados em processo seletivo;
- III – cursos de pós-graduação, incluindo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a graduados e que atendam aos critérios das instituições de ensino;
- IV – cursos de extensão, acessíveis a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos por cada instituição de ensino (Brasil, 1996).

Visando atender às necessidades e características específicas de cada grupo de estudantes e contextos educacionais, segundo o artigo 4º da LDB, a educação brasileira é composta também por modalidades de ensino, dentre elas: Educação a Distância – EaD; Educação Básica do Campo; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação Especial; e Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

Tendo em vista o objeto central dessa dissertação, importante também se faz destacar a organização e a estruturação da educação indígena no Brasil.

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão central responsável por formular e coordenar as políticas nacionais de educação, incluindo às de educação indígena.

Dentro da estrutura do MEC, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), foi instituída,

por meio da Portaria MEC Nº 995, de 23 de maio de 2023, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).

De acordo com o artigo 2º da Portaria supracitada, compete à CNEEI:

- I - assessorar o Ministério da Educação na coordenação e execução das ações de Educação Escolar Indígena no País;
- II - propor metas e medidas para a formulação de planos e programas de trabalho a serem executados pelo Ministério da Educação;
- III - manifestar-se sobre questões afetas à Educação Escolar Indígena, por iniciativa própria ou quando solicitado;
- IV - acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação Escolar Indígena - PNEEI, do Plano Nacional de Educação - PNE e dos planos estaduais e municipais que contemplam a Educação Escolar Indígena;
- V - propor e acompanhar a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, colaborando de modo a assegurar a regularidade do evento;
- VI - acompanhar e monitorar a implementação das deliberações resultantes das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, propondo medidas para a sua efetivação;
- VII - conhecer as estatísticas da Educação Escolar Indígena, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação;
- VIII - discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta da Educação Escolar Indígena na perspectiva da implantação e da execução dos Territórios Etnoeducacionais;
- IX - propor mecanismos para garantir a participação dos povos indígenas no processo de elaboração dos Planos de Ações Articuladas - PAR, dos estados e municípios;
- X - propor pesquisas que subsidiem as políticas da Educação Escolar Indígena;
- XI - acompanhar a execução orçamentária anual das ações em Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação;
- XII - propor ao Ministério da Educação a atualização da legislação da Educação Escolar Indígena;
- XIII - exercer e promover o controle social das políticas públicas em Educação Escolar Indígena;
- XIV - fomentar ações para o acompanhamento dos processos de regularização das escolas indígenas;
- XV - fomentar ações de acompanhamento e avaliação dos programas de formação de professores indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino;
- XVI - fomentar a proposição para acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior nos níveis de graduação e pós-graduação, fazendo o acompanhamento e a avaliação, visando a garantir seu sucesso;
- XVII - acompanhar e propor ações para a implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena"; e
- XVIII - colaborar com a mobilização dos povos indígenas para o exercício da representação em espaços de interlocução governamental vinculados à Educação Escolar Indígena (Brasil, 2023).

Apesar de vinculada ao Ministério da Justiça, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), órgão responsável pela proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas no Brasil, também exerce papel importante no contexto

educacional, tendo em vista que atua em parceria com o MEC para implementar políticas e programas de educação indígena, garantindo o respeito à diversidade cultural e linguística (Brasil, 2024).

No âmbito dos estados e municípios, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais são responsáveis por executar as políticas de educação escolar indígena em seus respectivos territórios, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC e pela FUNAI.

Dentro do contexto da organização da educação indígena, no Brasil, há também as escolas indígenas, que são instituições de ensino específicas para atender às comunidades indígenas, podendo ser geridas pelo poder público ou por organizações indígenas. Essas instituições oferecem desde a educação infantil até o ensino médio, com currículos que valorizam a cultura, a história e a língua indígena (RCNEI, 1998).

Reconhecida, nos meios acadêmicos, a necessidade de uma escola indígena apoiada em uma base de reafirmação e fortalecimento cultural, a questão passa também a ser considerada e expressa pelos próprios índios, particularmente após a Constituição de 1988. Como diz Jucineide Maria S. Freire, professora Xukuru, de Pernambuco: 'A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual se assegura e fortalece a tradição indígena' (RCNEI, 1998, p. 58).

Ainda, deve-se considerar os professores indígenas, que são membros das próprias comunidades indígenas, muitas vezes formados por meio de programas de formação específicos para atuar nas escolas indígenas. Esses docentes contribuem para a valorização da identidade cultural e linguística nas práticas pedagógicas e na transmissão de conhecimentos tradicionais (RCNEI, 1998).

Essa estrutura organizacional visa garantir o acesso, a qualidade e o respeito à diversidade cultural e linguística da educação indígena no Brasil, promovendo a valorização das identidades e dos saberes das comunidades indígenas.

De instrumento de dominação a escola indígena passa a ser um instrumento de reafirmação cultural e étnica, de informação sobre a sociedade envolvente e as relações internacionais, como base para um diálogo em que os índios são sujeitos que buscam construir seu destino através da reflexão, escolhas e autodeterminação (Capacla, 1995, p. 18).

Entrando mais especificamente na seara do ensino superior, foco dessa dissertação, o cenário de reivindicações à educação escolar indígena passou a ser

pauta de uma normatização pelo Estado brasileiro em 1991 (embora essa normatização não significasse a defesa, de fato, dos interesses indígenas), porém, o mesmo não acontecia em relação ao acesso de estudantes indígenas no ensino superior (Freitas; Harder, 2011).

Na perspectiva de Lima (2007), as organizações indígenas pensaram pouco sobre a educação superior porque a luta pela posse dos territórios e por formas que lhes garantissem a manutenção econômica, social e cultural de suas formas coletivas de vida assumiam centralidade em suas preocupações e nas formulações de suas demandas. Somente a partir da década de 1980 a participação dessas populações nas universidades culmina em um protagonismo crescente em que os indígenas se tornam professores e pesquisadores, e tanto suas produções acadêmicas quanto seus conhecimentos não acadêmicos ganham cada vez mais relevância em toda sociedade.

Como exemplo desse protagonismo, é possível citar os Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas que ocorrem desde 2013 e reuniram mais de 2.000 participantes em sua última edição, em 2023, em Brasília, trazendo como pauta a luta contra o ensino eurocêntrico nas universidades. Além disso, podemos citar, no âmbito da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a criação da SBPC Indígena, em 2014, que se tornou SBPC Afro e Indígena, em 2017; e a criação, em 2020, da Articulação Brasileira de Indígenas Antropólogos, no interior da Associação Brasileira de Antropologia – ABA (Medaets; Arruti; Longo, 2022).

Além do mais, desde pelo menos 2016, a atribuição de títulos de doutor honoris causa a lideranças indígenas, como Ailton Krenak, pela Universidade de Brasília (UnB), Almir Suruí, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Raoni Kayap, pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Babau Tupinambá, pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e Valdemar Xakriabá, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), evidenciou a participação acadêmica indígena. Ainda nessa direção, a eleição do escritor indígena e ativista ambiental Ailton Krenak para a Academia Brasileira de Letras (ABL), tornando-se o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na academia, ratificou processo de demarcação de espaços culturais, segundo o Núcleo Afro do Cebrap e pelo Gemaa do Iesp-Uerj (Medaets; Arruti; Longo, 2022).

Tais movimentos são desdobramentos de um fenômeno histórico de ocupação cultural, intrinsecamente relacionados ao crescimento demográfico de estudantes indígenas nas universidades.

## 2.2 Educação escolar indígena no Peru

Em relação à história, assim como no Brasil, o primeiro contato dos povos originários com a “educação” sistematizada foi por intermédio das ordens religiosas católicas, que intencionavam converter os indígenas ao catolicismo. Podemos entender que essas missões religiosas que atuaram no Brasil e no Peru fazem parte de algo maior, um projeto internacional da Igreja Católica interessada em evangelizar as populações nativas das colônias espanholas e portuguesas (Gonçalves, 2012, p. 180).

Nesse contexto, as ordens religiosas chegaram ao Peru, no século XVI, para evangelizar e pregar a doutrina católica. Das ordens religiosas que atuaram no Peru, podemos destacar a dos Franciscanos, a dos Mercedários, a dos Dominicanos, que teve papel importante no ensino produzindo vários manuscritos sobre gramática e vocabulário do idioma quéchua<sup>4</sup> e, como no Brasil, a dos Jesuítas, que, mediante seu trabalho evangelizador, tentaram cimentar nos indígenas a fé católica além dos valores cristãos (Gonçalves, 2012, p. 180).

De acordo com Marzal (1997, p. 2):

*Los Jesuítas que llegaron al Brasil en 1549 y al Perú en 1568 evangelizaron los habitantes de las zonas periféricas de las colonias y en especial el área de la cambiante frontera hispano-portuguesa de América. Los religiosos trataron de establecer un sistema colonial diferente al oficial, el mismo que partía de la reducción de los indios en poblados con planteamientos urbanísticos y espaciales diversos y una eficiente organización social política y económica todo esto dentro de una constante y profunda evangelización de los pobladores.*

Como vimos anteriormente, na atuação da Companhia de Jesus no Brasil, não se tratava de caridade e benevolência cristã, mas, alinhados com os reinados europeus, os objetivos principais eram a posse da terra e o controle social. Nesse contexto, os indígenas peruanos, assim como os brasileiros, sofreram com a

---

<sup>4</sup> A língua quéchua teria uma antiguidade de cerca de cinco mil anos e se originado no Peru. Durante o Império Inca o quéchua se transformou na língua geral para comunicação entre os povos que falavam diferentes línguas e se consolidou como língua da administração e controle, bem como para a transmissão de saberes (Cabral, 2019, p. 26).

violência etnocêntrica e a educação foi utilizada como ferramenta ideológica que servia para manutenção dos interesses dos colonizadores e impor o eurocentrismo aos povos ameríndios e camponeses.

Posteriormente, a flexibilização proposta pela coroa espanhola, auxiliada pela ação dos gamonales, que constituíam grupos paramilitares armados que promoviam a grilagem das terras mediante o uso da violência (qualquer semelhança com os bandeirantes não é mera coincidência), garantiu o livre comércio das terras e proporcionou o crescimento do latifúndio e a expropriação das terras indígenas e cimentou as desigualdades socioeconômica e cultural do país (Galastri, 2017, p. 29).

Portanto, desde 1532, após o “conquistador” espanhol Francisco Pizarro desembarcar no Peru, todos os recursos naturais, culturais, tecnológicos, econômicos e humanos serviram aos interesses da coroa espanhola e esse processo de exploração colonialista persistiu até a independência do Peru, proclamada tardiamente pelo general argentino José de San Martín, em 28 de julho de 1821, que também foi o primeiro presidente do Peru. O Peru teve sua independência tardia por causa da revolta de Túpac Amaru, quarto e último imperador inca de Vilcabamba, pois os descendentes de espanhóis temiam que os nativos se voltassem contra eles (Galastri, 2017).

Na contramão do que aconteceu nos demais países latino-americanos, a resistência indígena peruana não nasce nas comunidades, mas sim nas cidades com a influência de artistas, intelectuais e movimentos políticos que defendem as causas populares e das populações originárias. Podemos citar como destaques importantes do movimento indianista: Luís Varcacel, Ex-ministro da Educação do Peru; Manuel Gonzales Prada, que foi o primeiro que comprovou a presença majoritária da população indígena no país e alertar que essa população era completamente desassistida das políticas públicas; José Mariategui, escritor cuja abordagem marxista não focava os direitos indígenas, todavia tratava a questão das terras indígenas que, para ele, tratava-se de um dos principais entreves para a sua afirmação cultural e econômica; e Julio C. Tello, arqueólogo que defendeu e documentou a questão indígena desde os tempos do império Inca cujo estudos receberam destaque no governo do presidente Augusto Bernardino Leguía y Salcedo, criando condições mais favoráveis para as pesquisas e debates (Flores; Burga, 1981, p. 133).

A partir do século XIX, incorporou-se à luta indianista a Associação Pró-Índigena, organizado por um grupo de intelectuais que deixaram mais robusta a resistência indígena. Nesse contexto, nasceu o primeiro reconhecimento jurídico e social da comunidade campesina e o respeito à cultura indígena, expressos na Constituição de 1920. Suas contribuições foram essenciais para o fortalecimento movimento indígena (Citarella, 1990, p. 20).

Seguindo nessa linha de garantia de direitos, agora no que tange à educação, surgiram movimentos regionais importantes nas cercanias de Cuzco e Puno. Podemos destacar as Brigadas de Culturalização Indígena (1930) e o Instituto Indigenista Peruano (1947), que levantavam a bandeira da democratização dos serviços sociais oferecidos pelo governo peruano como forma de empoderar as comunidades indígenas.

Nas décadas de 50 e 60, paralelamente à expansão do Estado e inserção da economia peruana no sistema mundial, aconteceu o fortalecimento da resistência indianista. No âmbito da expansão e projeção econômica do Peru, a escola foi um dos mecanismos que mais se expandiu, principalmente no período de 1950 a 1975. Nessa época as comunidades indígenas foram ao encontro dessa novidade institucional da sociedade dominante que, assim como no Peru colônia, lançava mão de ferramentas ideológicas para o controle social: “de fato a escola se converteu em um dos instrumentos fundamentais para a concretização da política linguística de castelhização forçada da população indígena” (Citarella, 1990, n.p.).

Em 1961, no segundo mandato do presidente Manuel Prado y Ugarteche, a Universidade Maior de São Marcos da capital peruana em parceria com a Universidade Cornell de Nova York nos Estados Unidos, rompendo com o paradigma eurocêntrico, homogeneizador e castelhanizador da população indígena, iniciou-se um programa pioneiro experimental que ministrava aulas em quéchua e espanhol, porém, a sociedade conservadora da época, assim como hoje, não estava pronta para compreender e tolerar políticas inclusivas de forma efetiva e o programa não perdurou.

Podemos citar outra importante iniciativa peruana que considerava a pauta indígena, em janeiro de 1972, em Lima, a realização do Primeiro Seminário Nacional de Educação Bilíngue culminou na proposição da Lei Geral de Educação, em cujo texto previa o fim da marginalização dos povos indígenas e a valorização das línguas dos povos originários. Assim como no Brasil através de outras frentes, esse

seminário trouxe à luz outra pauta importante, a necessidade da promoção da educação bilíngue, não apenas em seu aspecto linguístico, mas também no que concerne aos fatores históricos e culturais, assim como a valorização das múltiplas identidades e culturas que viveram, vivem e convivem no Peru (Citarella, 1990).

No ano de 1973, no governo Juan Velasco Alvarado, foi promulgado o Regulamento de Educação Bilíngue (Peru, 1973) que oficializou o Quéchua, acompanhada do espanhol, como línguas oficiais do Peru, porém essa regularização não trouxe transformações práticas significativas e duradouras. Os centros bilíngues criados para a efetivação desta regulamentação logo sucumbiram sem o devido planejamento, investimento e apoio técnico e administrativo (Flores, 1999).

Diferente da primeira experiência, posteriormente outras iniciativas bem-sucedidas de educação bilíngue ocorreram e colocaram o Peru na vanguarda entre os países multiétnicos das Américas (Citarella, 1990).

A título de exemplo podemos citar, como forma de registro, as iniciativas: Projeto Experimental de Educação Bilíngue de Puno; o Programa de Educação Bilíngue Intercultural Quechua-Castelhano de Ayacucho e o Projeto de Educação Bilíngue Intercultural Ashaninka (Rio Tambo); Projeto de Educação Bilíngue Intercultural do Alto Napo (grupo Quichua); o Projeto de Educação Bilíngue Candoshi; o Programa de Formação de Professores Bilíngue da Amazônia Peruana e o Programa de Educação Bilíngue para a Selva Peruana (Citarella, 1990).

Assim como a Constituição Brasileira de 1988, a educação intercultural bilíngue no Peru está prevista na Constituição Nacional de 1993. Além desta previsão constitucional, para a garantia dos direitos indígenas, o Peru também conta com a Lei Nacional de Educação de 2003, a Lei de Proteção dos Conhecimentos Tradicionais dos Povos Indígenas de 2009 e a Lei de Línguas Originárias de 2011.

Nos dias atuais, para Oliveira (2021), as instituições de ensino superior peruanas enfrentaram o desafio de migrar para o ensino remoto, o que impactou significativamente as trajetórias dos estudantes, especialmente os indígenas e aqueles de áreas rurais com acesso limitado à internet.

Para entendermos a educação no Peru, precisamos compreender a organização de seu sistema. A educação peruana é descentralizada, simplificada, participativa e flexível e o Ministério da Educação é o órgão responsável por preservar a unidade do sistema. A Lei Geral da Educação (Lei n.º 28.044, promulgada em 2003), estabelece que o sistema educacional peruano, assim como

o brasileiro, é composto pela educação básica e pela educação superior. A educação básica é oferecida nas modalidades regular, alternativa e especial e a educação superior, segunda etapa do sistema educacional, é normatizada pela Lei de Institutos e Escolas de Educação Superior e da Carreira Pública dos Docentes (Lei Nº 30.512, de 2016), e pela Lei Universitária (Lei Nº 30.220, de 2014).

A *modalidade regular* contempla a educação infantil, primária e secundária, já a modalidade alternativa, de acordo com o disposto na Lei Geral da Educação (Peru, 2003), é organizada por ciclos: inicial, intermediário e avançado. Trata-se de uma modalidade com os mesmos objetivos da educação básica regular, nos níveis primário e secundário e com qualidade equivalente, desenvolvida com a abordagem de educação ao longo da vida e direcionada às pessoas que não tiveram oportunidade de ingressar no sistema educacional na idade adequada ou que não concluíram a educação básica e que precisam conciliar o trabalho com o estudo, análogo à Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

Semelhante à educação especial brasileira, a *modalidade especial* peruana, também regulamentada pela Lei Geral da Educação (Peru, 2003), é voltada a pessoas com alguma deficiência que dificulte a aprendizagem, além de crianças e adolescentes dotados de talentos excepcionais. Busca a inclusão, em salas de aula regulares, para uma integração na vida comunitária.

No que tange à *educação infantil*, a Lei Geral da Educação estabelece que ela é destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. Constitui o primeiro nível da educação básica regular e especial. É oferecida em duas modalidades: escolarizada e não escolarizada. Compreende ações articuladas com o nível primário, para garantir a coerência pedagógica e curricular, e com outras áreas do Estado, para assegurar o acesso à saúde e nutrição (Peru, 2003).

O Estado assume a responsabilidade de garantir uma rede de serviços educacionais diversos – nos âmbitos familiar, comunitário, escolarizado e não escolarizado – para crianças de 0 a 2 anos. A educação infantil é obrigatória a partir dos 3 anos de idade (maternal, jardim e maternal-jardim). O atendimento não escolarizado é desenvolvido através dos Programas Não Escolarizados de Educação Infantil (PRONOEI). Em 2019, foi publicado o documento “Planejamento da Educação Infantil: guia de orientações”, com o propósito de oferecer orientações sobre o processo de planejamento da aprendizagem citada no Programa Curricular da Educação Infantil (Unesco, 2024).

A *educação primária* constitui o segundo nível da educação básica regular e especial. É voltada a crianças de 6 a 11 anos. Seu propósito é contribuir para desenvolver a capacidade de comunicação e promover o desenvolvimento pessoal, espiritual, físico, afetivo, social, vocacional e artístico, o pensamento lógico, a criatividade e a aquisição das habilidades necessárias para as potencialidades, assim como a compreensão dos eventos próximos ao seu ambiente natural e social (Unesco, 2024). Em 2016, foi publicado o Programa Curricular da Educação Básica, que apresenta referenciais teóricos e metodológicos para orientar o processo de ensino e aprendizagem, diretrizes gerais para o desenvolvimento de competências e vínculos entre as diferentes áreas da educação primária. A Resolução Ministerial Nº 159, de 2017, aprovou alterações no Currículo Nacional (Unesco, 2024).

A *educação secundária* é o terceiro nível da educação básica regular. Tem cinco anos de duração, considerando a idade de referência de 12 a 16 anos. É obrigatória (Unesco, 2024).

O Programa Curricular da Educação Secundária descreve as áreas curriculares e suas competências, além de indicar as competências das áreas transversais, com destaque para a gestão de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a produção autônoma da aprendizagem. Em 2019, foi aprovada a norma técnica “Disposições para a implementação do modelo de jornada integral em instituições públicas de educação secundária”, com orientações para adaptar o currículo a diversos contextos (Unesco, 2024).

Cabe destacar a aprovação do Regulamento da Lei Nº 29.600, de 2010, que estabelece o procedimento e as medidas que garantem, através das instituições de ensino e instâncias de gestão educacional descentralizada, o direito à permanência no serviço educacional a estudantes grávidas ou em situação de maternidade, considerando as oportunidades e facilidades para a continuidade de estudos ou o reingresso, sem que sua condição constitua obstáculo ou impedimento (Peru, 2024).

No que tange ao segundo nível educacional previsto na legislação peruana, a Lei Geral da Educação estabelece que a *educação superior* é a segunda etapa do sistema educacional peruano. A educação superior é orientada à formação especializada nas áreas de docência, ciências, humanidades, artes e tecnologia, com ênfase em uma formação aplicada. Esse nível educacional é oferecido em escolas de educação superior, institutos superiores, centros superiores de pós-

graduação e universidades. Emite diplomas de nível médio, graduação e pós-graduação.

Conforme já mencionado, a educação superior é regida pela Lei de Institutos e Escolas de Educação Superior e da Carreira Pública dos Docentes (Lei Nº 30.512, de 2016), e pela Lei Universitária (Lei Nº 30.220, de 2014).

A Lei Nº 30.512, de 2016, regula a criação, licenciamento, regime acadêmico, gestão, supervisão e controle dos institutos de educação superior (IES) e das escolas de educação superior (EES), públicas e privadas. O Decreto Supremo Nº 010, de 2017, aprova o regulamento da lei (Peru, 2024).

Já a Lei Nº 30.220, de 2014, tem como objetivo regulamentar a criação, funcionamento, supervisão e fechamento de universidades. Promove a melhoria contínua da qualidade educacional das instituições universitárias como entidades fundamentais do desenvolvimento nacional, da pesquisa e da cultura. Além disso, estabelece os princípios, fins e funções que regem o modelo institucional das universidades, determinando que o Ministério da Educação é o órgão regulador da política de garantia da qualidade da educação superior universitária (Peru, 2024).

A legislação peruana também trata de outras modalidades educacionais: *educação técnico-produtiva, comunitária, a distância e bilíngue intercultural* (Peru, 2003). Considerando a temática indígena, foco de nossa pesquisa, vale discorrer sobre essas modalidades, que mesmo indiretamente são importantes para temática.

A *educação técnico-produtiva*, prevista no Capítulo III da Lei Geral da Educação (Peru, 2003), foca na aquisição de competências profissionais e empresariais. É destinada a pessoas que buscam participar ou reingressar no mercado de trabalho. Para definir as estratégias, o Ministério da Educação se articula com o Ministério do Trabalho, setor empresarial, sindicatos, bem como associações civis e comunitárias. Cada centro de educação técnico-produtiva elabora seu projeto institucional e define os currículos das especialidades (Unesco, 2024).

No Peru, a educação técnica e profissional é oferecida no sistema educacional regular. Trata-se de uma modalidade dentro do nível secundário. O Decreto Legislativo Nº 1.375, de 2018, modificou os artigos da Lei Geral da Educação sobre a educação técnico-produtiva, estabelecendo que esta última é orientada à aquisição de competências profissionais e de empreendedorismo, em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e competitivo, com ênfase nas

necessidades produtivas em nível regional e local. Destina-se a quem busca inserção no mercado de trabalho, incluindo pessoas com deficiência e estudantes da educação básica. Em função da complexidade das competências e do desempenho nos diferentes contextos profissionais, sua oferta é organizada em ciclos de auxiliar técnico e técnico, que não são sucessivos ou propedêuticos, com base em um sistema de créditos acadêmicos. Acontece de forma presencial, semipresencial e a distância. Os centros de educação técnico-produtiva são as instituições que implementam a modalidade, com competência para desenvolver atividades de produção de bens e serviços, os quais são uma fonte complementar de financiamento (Peru, 2024).

Pautada a partir de organizações da sociedade civil, a *educação comunitária*, ministradas fora das instituições educacionais formais, busca a aprendizagem para o exercício pleno da cidadania e a promoção do desenvolvimento humano. Nesse âmbito, a aprendizagem é efetivada por programas desenvolvidos pelas próprias comunidades e pode ser validada nos níveis da educação básica e técnico-produtiva, conforme o Capítulo IV da Lei Geral da Educação (Peru, 2003).

A *educação intercultural bilingüe*, mais próxima à questão indígena e mais interessante para essa pesquisa, é oferecida em todo o sistema educacional e promove a valorização e o enriquecimento da cultura, o respeito pela diversidade cultural, o diálogo intercultural e a consciência sobre os direitos dos povos indígenas, assim como de outras comunidades falantes de línguas estrangeiras. Nesse contexto, considera a história dos povos originários, seus conhecimentos, tecnologias e sistemas de valores. Garante a aprendizagem na língua materna dos estudantes e o espanhol como segunda língua, além da posterior aprendizagem de idiomas estrangeiros, como aponta o artigo 20 da Lei Geral da Educação:

*La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:*

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.*
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.*
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.*
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.*

*e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica (Peru, 2003, p. 08).*

A *educação a distância*, aplicada a todas as etapas do sistema educacional e facilitada por meios tecnológicos, é uma modalidade caracterizada pela interação simultânea ou não entre os atores do processo educacional e tem como objetivo complementar, reforçar ou substituir a educação presencial, contribuindo para a ampliação da cobertura (Unesco, 2024).

Os marcos legais e as políticas públicas afirmativas para educação escolar indígena no Brasil e no Peru, no âmbito da educação superior, serão aprofundados nos próximos capítulos.

### 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÃO, CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Este capítulo trata da concepção, constituição e organização da educação superior, com foco no Brasil e no Peru. Inicialmente, realizaremos uma análise histórica abordando o surgimento das primeiras universidades nas Américas, destacando o atraso do Brasil em relação a outros países latino-americanos na fundação de suas universidades. Em seguida, o capítulo apresentará as finalidades da educação superior brasileira, conforme a LDB, e a categorização dos cursos e programas oferecidos pelas instituições de ensino superior no país.

O capítulo também explorará a organização das instituições de ensino superior no Brasil, categorizadas em faculdades, universidades e centros universitários, detalhando suas características e requisitos de funcionamento. Posteriormente, apresentaremos a estruturação do ensino superior no Peru, abordando suas regulamentações, finalidades e principais instituições, com destaque para o papel da *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria* (SUNEDU) na supervisão da qualidade educacional.

Por fim, será realizada uma breve descrição entre os sistemas de educação superior do Brasil e do Peru, o que proporcionará uma base para o estudo das políticas educacionais de ambos os países.

Iniciando, em uma análise histórica, constata-se que as primeiras universidades fora da Europa, segundo Gomes (2002), se estabeleceram na América espanhola. Nesse contexto, a Universidade de São Domingos, na República Dominicana, criada em 1538, é historicamente a primeira instituição de ensino superior das Américas. Em seguida, surgiram as universidades de San Marcos<sup>5</sup>, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). Para efeito de comparação, essas universidades surgiram na mesma época das primeiras universidades norte-americanas de Harvard, de Yale e da Filadélfia, que foram estabelecidas, respectivamente, em 1636, 1701 e 1755.

O Brasil, de acordo com Gomes (2002), foi um dos últimos países na América Latina a contar com instituições de ensino superior. Segundo o autor, embora já houvesse escolas superiores isoladas desde 1808, época da chegada da corte portuguesa ao Brasil, foi somente no século 20 que surgiram as universidades. A título de exemplo, quando Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1920,

---

<sup>5</sup> Em pesquisa recente, nos sites governamentais dos respectivos países, essas instituições não foram encontradas

primeira universidade brasileira, já existiam 78 universidades nos Estados Unidos e 20 em toda a América Latina.

Segundo Gomes (2002), durante o período colonial, houve várias tentativas de estabelecer uma universidade no país. Uma das tentativas aconteceu por iniciativa do jesuíta Marçal Beliarde ao sugerir ao rei de Portugal a criação de uma escola de ensino superior "para atender aos propósitos da colonização", porém a ideia foi considerada absurda na época. Outra tentativa ocorreu durante a Inconfidência Mineira<sup>6</sup>, quando se planejou mudar a capital para Vila Rica e estabelecer uma escola de ensino superior nos moldes de Coimbra, porém o plano foi interrompido devido à delação da rebelião.

Nesse contexto, e tendo em vista o recorte dessa dissertação, esse capítulo discute a estruturação e organização da educação superior em dois países latino-americanos, a saber: Brasil e Peru.

### 3.1 Educação Superior no Brasil

De acordo com o artigo 43 da LDB, a Educação Superior apresenta como finalidades:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

---

<sup>6</sup> A Inconfidência Mineira foi a revolta, de caráter republicano e separatista, organizada pela elite socioeconômica da capitania de Minas Gerais contra o domínio colonial português. Também conhecida como Conjuração Mineira, demonstrou a insatisfação local com a política fiscal praticada por Portugal. Essa revolta fracassou e teve em Tiradentes um de seus participantes mais conhecidos. (Fausto, 2013, p. 101).

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996; 2015).

Para desenvolver tais finalidades da educação superior a LDB, em seu artigo 44, apresenta os seguintes cursos e programas:

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Brasil, 1996).

Apesar de existir as quatro categorizações citadas acima, duas delas se destacam em políticas públicas educacionais: graduação e pós-graduação, pois os cursos sequenciais (programas de estudo que conferem um certificado para estudantes que cursem no mínimo três disciplinas em cursos de graduação) praticamente tem força nula no Brasil (Resolução CNE/CES nº 1/2017) e a extensão somente ganhou força com a publicação da Lei nº 13.005/2014 e, posteriormente, da Resolução CNE/CES nº 7/2018 que instituiu a curricularização da extensão.

Discorrendo sobre as duas categorizações mais relevantes para nossa pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 1, as instituições de ensino superior no Brasil podem disponibilizar os seguintes graus de cursos de graduação: bacharelado, licenciatura e tecnológico.

**Quadro 1 – Modalidades de Graduação com suas duração e área de atuação**

<b>Modalidade de Graduação</b>	<b>Duração</b>	<b>Atuação</b>
Bacharelado	3 a 6 anos, em conformidade com Diretrizes Curriculares próprias de cada curso	Possibilita ao estudante uma formação abrangente, que o prepara para atuar nas diferentes áreas de uma profissão, geralmente regulamentada em legislação específica. Isso aumenta as chances de

		ingresso no mercado de trabalho.
Licenciatura	4 anos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores	Forma profissionais aptos para atuarem na docência na educação básica, como professores.
Tecnológico	2 a 3 anos	Busca desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a produção de bens e serviços e suas aplicações no mundo do trabalho.

Fonte: Silva (2024).

Agora, entrando na seara da pós-graduação brasileira, é preciso considerar que a pós-graduação, em sua versão atual, pode ser subdivida em *lato* e *stricto sensu*. Os cursos *lato sensu* correspondem aos programas de especialização em que os estudantes formados recebem um certificado e não um diploma. Em contrapartida, os cursos *stricto sensu* correspondem aos programas com mestrado e doutorado, nos quais o aluno formado receberá um diploma e o respectivo título (Brasil, 2019).

Nesse âmbito, para abordarmos a pós-graduação precisamos citar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pois essa forneceu as bases para os estudos pós-graduados que temos hoje no Brasil e, também, evidenciar a importância de Anísio Teixeira, que comandou a secretaria geral do órgão do Ministério da Educação até os idos de 1963 (Mendonça, 2003).

Apesar da criação da Capes ter ocorrido na primeira metade da década de 1950, foi apenas em 1965, com o Parecer nº 977/65 (conhecido como Parecer Sucupira), que o Ministério da Educação reconheceu e regulamentou a pós-graduação no Brasil, instituindo o formato básico e subdividindo a formação nos níveis de especialização, mestrado e de doutorado, assim, a pós-graduação se caracterizou como um novo nível de formação (Balbachevsky, 2005).

Posteriormente, na década de 1970, a pós-graduação caminhou rumo à institucionalização no Brasil, assumindo importância estratégica no avanço do ensino superior (Capes, 2002).

Segundo a Capes (2010), a pós-graduação tem como ponto fulcral a pesquisa, dessa forma, as aplicações dessas permitem transpor tecnologias e conhecimentos para todos os setores da sociedade, fortalecendo, assim, os mecanismos para o desenvolvimento econômico e social. Nessa perspectiva, sem a pós-graduação há pouca perspectiva de desenvolvimento econômico, político e social num país, sobretudo de um desenvolvimento sustentável.

### **3.1.1 Instituições de Educação Superior no Brasil**

Entender a organização das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil é fundamental para compreendermos a diversidade e os requisitos que norteiam o funcionamento acadêmico no país. Segundo a LDB, complementada pelo Decreto n.º 9.235/2017, as IES são categorizadas em faculdades, universidades e centros universitários:

- Faculdades são instituições que não possuem autonomia plena e oferecem cursos de graduação, pós-graduação e extensão em áreas específicas do conhecimento. O corpo docente deve demonstrar qualificação através de titulação de especialista, mestre ou doutor, conforme os critérios estabelecidos pela própria instituição.
- Universidades, de acordo com o artigo 52 da LDB, são instituições pluridisciplinares responsáveis pela formação de profissionais de nível superior, pesquisa, extensão e promoção do conhecimento humano. Além disso, devem atender a requisitos como oferta mínima de programas de mestrado e doutorado, percentual mínimo de docentes com titulação de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são equiparados às universidades para fins de regulação e supervisão da educação superior (Brasil, 2008).
- Centros Universitários são instituições pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento. Para serem reconhecidos, devem cumprir

critérios como percentual mínimo de docentes em regime de tempo integral, percentual mínimo de docentes com titulação de mestrado ou doutorado, oferta mínima de cursos reconhecidos, programas institucionalizados de extensão e iniciação científica, obtenção de Conceito Institucional igual ou superior a 4 na última avaliação externa e ausência de penalizações nos últimos dois anos (Brasil, 2017).

Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2023), do total de Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, 76,9% são faculdades; 13,6%, centros universitários; 7,9%, universidades; e 1,6%, institutos federais (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets). Em relação à categoria administrativa, 87,8% das IES são privadas e 12,2%, públicas, sendo: 4,6% federais; 5,2% estaduais e 2,4% municipais.

### **3.2 Educação Superior no Peru**

A Constituição do Peru de 1993, em seu artigo 18, incentiva a "formação profissional, disseminação cultural, criação intelectual e artística e pesquisa científica e tecnológica" (Peru, 1993). Também assegura a liberdade acadêmica e estabelece órgãos reguladores governamentais, administrativos, econômicos, públicos e privados.

Em relação ao regime tributário, a Constituição, em seu artigo 19, isenta universidades, institutos superiores e centros educacionais de impostos diretos e indiretos sobre "bens, atividades e serviços voltados a fins educacionais e culturais" (Peru, 1993), incluindo doações e bolsas de estudo. No entanto, instituições educacionais privadas com fins lucrativos podem ser tributadas.

Na seara da Lei Geral de Educação (LGE), Lei n° 28.044, de 2003, são estabelecidas as etapas e níveis do Sistema Educacional peruano (Peru, 2003). Nesse âmbito, segundo o artigo 49 da Lei Geral de Educação, a Educação Superior é a segunda etapa do Sistema Educativo e apresenta as seguintes finalidades: consolidar a formação integral das pessoas, produzir conhecimento, desenvolver a pesquisa e a inovação, formar profissionais no mais alto nível de especialização e aperfeiçoamento em todos os campos do saber, da arte, da cultura, da ciência e da

tecnologia, com o objetivo de atender à demanda da sociedade e contribuir para o desenvolvimento e sustentabilidade do país (Peru, 2003).

O artigo 52 da Lei Geral de Educação define a comunidade educativa universitária. Ela é composta por estudantes, pais, professores, diretores, funcionários administrativos, ex-alunos e membros da comunidade local, respeitando as características da Instituição Educacional. Nesse âmbito, os membros da comunidade educativa podem integrar o Conselho Educativo Institucional, cuja finalidade é formular e executar o Projeto Educativo. A participação dos membros da comunidade educativa ocorre por meio de formas democráticas de associação, através da livre, universal e secreta eleição de seus representantes (Peru, 2003).

As funções do ensino superior no Peru são delineadas pela Lei nº 30.512, de 2016, que rege institutos e escolas de ensino superior e a carreira pública de ensino. Seus objetivos principais incluem: (i) treinamento de pessoas nas áreas de ciência, tecnologia e ensino para contribuir com o desenvolvimento pessoal e social; (ii) fornecimento de treinamento de qualidade capaz de responder às demandas do sector produtivo; (iii) contribuição para o desenvolvimento do país e de sua sustentabilidade; (iv) promoção do empreendedorismo, da inovação e da investigação para um desenvolvimento adequado no ambiente de trabalho regional, nacional e global (Peru, 2016).

### **3.2.1 Instituições de Educação Superior no Peru**

Em 2014, a Lei nº 30.220 (Lei Universitária) criou a *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria* (SUNEDU) como a entidade encarregada da supervisão e execução da política de melhoria da qualidade exclusivamente para o ensino superior universitário no Peru. A Lei Universitária regula universidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras, operando no país. A SUNEDU supervisiona universidades públicas e privadas, licenciando instituições e garantindo a qualidade educacional. Nesse âmbito, o licenciamento verifica a conformidade com condições básicas de qualidade e tem validade mínima de seis anos. A acreditação, regulamentada pela Lei n.º 28.740, de 2006, avalia a gestão pedagógica, institucional e administrativa das instituições, garantindo a qualidade da formação oferecida.

Segundo a Unesco (2024), a educação superior no Peru é ofertada por universidades, institutos superiores tecnológicos e pedagógicos. As universidades podem ser públicas ou privadas e são responsáveis pela oferta de cursos de graduação, pós-graduação e pesquisa. Os institutos superiores oferecem principalmente programas de formação técnica e tecnológica. No Peru, existem dois tipos de ensino superior: universitário e não universitário.

- O ensino superior universitário abrange apenas instituições autorizadas por lei a emitir diplomas e títulos em nome da nação. Desde 1995, o *Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades* (CONAFU), uma entidade autônoma da ANR estabelecida pela Lei Nº 26.439, de 2004, desempenhou um papel fundamental na regulamentação da criação de novas instituições universitárias, embora não possuísse o papel de liderança atual da SUNEDU, sendo responsável por articular as relações entre o Estado, mercado e universidade.
- O ensino superior não universitário compreende institutos pedagógicos superiores, institutos superiores de tecnologia, escolas superiores e institutos de formação artística, públicos ou privados, operando sob a supervisão da *Dirección General de Promoción, Participación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación*. Os cursos nesses centros variam de três a cinco anos, resultando em diplomas de profissional técnico, técnico, especialista ou artista profissional, dependendo da área. Embora ofereçam cursos de especialização e pós-graduação, essas instituições não têm autorização para conferir diplomas universitários como bacharelado, mestrado ou doutorado.

### **3.3 Educação Superior no Brasil e Peru: breve análise descritiva dos sistemas**

Ao se fazer uma análise descritiva sobre os sistemas de ensino superior dos países estudados, verifica-se que eles têm finalidades semelhantes, como a formação de profissionais, a promoção da pesquisa e a contribuição para o desenvolvimento social. No entanto, as trajetórias históricas e a estruturação institucional desses sistemas diferem significativamente.

A educação superior no Brasil desenvolveu-se tardiamente em comparação com outros países latino-americanos. Apesar das tentativas durante o período colonial, foi apenas no século XX que o Brasil consolidou suas primeiras universidades. A primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, décadas após a criação das primeiras universidades na América Latina e nos Estados Unidos, por outro lado, o início da experiência universitária peruana remonta ao século XVI, com a criação de uma das primeiras universidades das Américas, a Universidade de San Marcos, em 1551. Isso demonstra que o Peru possui uma longa tradição em educação superior.

O sistema de ensino superior brasileiro é composto por diferentes tipos de instituições, como faculdades, universidades e centros universitários, cada um com características específicas em termos de autonomia e requisitos acadêmicos. O Peru também conta com um sistema diversificado de instituições de ensino superior, incluindo universidades e institutos superiores tecnológicos e pedagógicos.

A legislação brasileira, assim como a peruana, define claramente as modalidades de cursos, como graduação e pós-graduação, sendo estas últimas essenciais para o desenvolvimento científico e tecnológico dos países.

Essa breve análise permite compreender as diferenças nos contextos históricos e nas abordagens de políticas educacionais dos dois países, refletindo seus esforços para enfrentar os desafios de qualidade e de acesso no ensino superior e servirá de base para o estudo que apresentaremos sobre as políticas do Brasil e Peru no capítulo 4.

#### **4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS PARA O ACESSO DA POPULAÇÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Ações afirmativas são políticas compensatórias fundamentadas nos princípios de igualdade de oportunidades e discriminação positiva, com o objetivo de atenuar os efeitos de uma discriminação histórica sobre grupos específicos, geralmente definidos por critérios socioeconômicos, étnico-raciais ou outras características atribuídas (Moehlecke, 2000; Jaccoud; Theodoro, 2005). As Ações Afirmativas tiveram sua origem na década de 1960, nos Estados Unidos, com o intuito de promover a igualdade social e representar as pessoas vítimas de discriminação. Esse movimento surgiu em um período de intensas reivindicações democráticas internas nos Estados Unidos, cujo principal objetivo era estender a igualdade de oportunidades a todos, buscando combater as leis segregacionistas daquele país (Moehlecke, 2002). Posteriormente, a sociedade civil de diversos países ao redor do mundo, como países da América do Sul, Europa, Ásia e África, se mobilizou para reivindicar direitos igualitários e reconhecimento identitários (Moehlecke, 2002).

Segundo Ibarra (2022), a literatura especializada revela que apenas sete países latino-americanos – Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, México, Peru e Uruguai, entre 20, possuem alguma ação afirmativa para efetivar o direito das populações pretas, pardas e indígenas ao ensino superior. Ainda segundo a autora, na Bolívia, país que apresenta um histórico de implementação de ações afirmativas, sobretudo ligado aos grupos indígenas sob o governo de Evo Morales, certas universidades públicas, como a universidade Mayor de San Simón e a Universidade de La Paz, possuem programas de ajuda de custos de matrícula, alimentação e plano de saúde para estudantes de origem rural.

Na Colômbia, respaldadas pelo artigo 13 de sua Carta Magna, pelas Sentenças da Corte Constitucional T-422/96 e T-371/2000 e pelo Conpes<sup>7</sup> 3310 de 2004, as cotas nas universidades públicas contemplam os povos indígenas e afro-

---

<sup>7</sup> O Conselho Nacional de Política Econômica e Social (CONPES) foi criado pela Lei 19 de 1958 e é a máxima autoridade nacional de planejamento.

colombianos, *raizales*<sup>8</sup> e *palenqueros*<sup>9</sup>. Um estudo de 2010 demonstra que 15 entre 19 Instituições de Educação Superior (IES) possuíam alguma iniciativa de cotas para a população negra (Ibarra, 2022).

No México, para a população negra, 18 universidades públicas oferecem programas de assistência acadêmica e social como desconto na taxa de inscrição e gratuidade no restaurante e no alojamento estudantil (Ibarra, 2022).

No Equador, o artigo 74 da Lei Orgânica de Educação Superior (Loes), de 2010, tencionou a obrigatoriedade de cotas para grupos historicamente discriminados. Porém, apenas em 2019, foi publicado a regulamentação do *Sistema Nacional de Nivelación y Admisión* (SNNA) que dispõe sobre essa pauta. No Uruguai, com a Lei nº 19.122, de 2013, ações reparativas promovem a participação escolar e laboral de pessoas afro-uruguayas ou afrodescendentes (Ibarra, 2022).

No Peru, segundo Ibarra (2022), somente 2,5% da população indígena tem acesso aos bancos universitários e o processo de admissão de indígenas é descentralizado, ou seja, é regulado por cada universidade a depender da totalidade de vagas. Nesse contexto, como política afirmativa de acesso dos estudantes indígenas, o país dispõe do Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educativo (Pronabec).

No Brasil, a primeira instituição a estabelecer reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e pardos foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001, porém, somente em 2012 a lei de cotas foi sancionada, determinando a reserva de 50% das vagas nas instituições públicas federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Pires; Wargas, 2020).

---

<sup>8</sup> O povo raizal da Colômbia está assentado nas ilhas de San Andrés, Santa Catalina e Providencia; há registro da presença de raizais na Colômbia desde o século XVIII. Os raizais se caracterizam como um povo que compartilha uma cultura, uma língua e uma religião. A realidade do povo raizal é que ele tem sido receptor de múltiplos processos de colonização: espanhola e inglesa inicialmente, de populações do interior do país e de outras zonas caribenhas posteriormente, e atualmente da constante chegada de população do mundo. Essa situação teve como consequência a perda de tradições culturais, assim como a perda de seu território tradicional. No entanto, o povo raizal permanece em constante luta para conservar e recuperar os traços de sua cultura. (ONU, 2024)

<sup>9</sup> O povo palenquero é o único povo afrodescendente no continente do país que conserva uma língua de origem africana e formas culturais de produção em pecuária e agricultura baseadas em práticas ancestrais de organização social, os "cuagros", o que lhes permite reconhecer-se "como um grupo de seres humanos com virtudes e conhecimentos afrodescendentes que mantiveram sua identidade". O povo palenquero destaca sua identidade como "particular e especial, distinta da identidade geral afro"(Banco Mundial, 2018).

Segundo Corbucci (2014), é inegável que o Brasil alcançou progressos significativos em seu sistema educacional e avanços importantes foram registrados em todos os níveis de ensino. Desde os anos 1990, o país alcançou a universalização do acesso ao ensino fundamental, reduzindo substancialmente a proporção de jovens sem essa etapa de ensino (de 58% em 1995 para 13% em 2017), e, como resultado desses avanços, aumentou a taxa de conclusão do ensino médio (de 12% em 1995 para 37% em 2017).

Para Corbucci (2014), a evolução no panorama educacional brasileiro permitiu ao governo federal adotar medidas mais específicas para ampliar a cobertura do ensino superior. Assim, dentro desse contexto geral de melhoria na escolaridade dos jovens brasileiros, o governo federal, visando ampliar o acesso ao ensino superior e diversificar o corpo discente, implementou duas frentes de atuação. A primeira frente voltada para o setor público, especialmente as universidades federais, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Lei das Cotas e a segunda frente direcionada aos estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, com o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o que fez com que os temas da diversidade e inclusão social se tornassem centrais na agenda da educação superior no Brasil.

Nesse contexto, o Brasil se inseriu no movimento de Ações Afirmativas impulsionado pelas demandas dos movimentos sociais (indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, negros etc.) que buscavam o reconhecimento identitário e direitos sociais. Esse impulso foi motivado pelo fim da ditadura militar no Brasil e foi marcado por uma série de mudanças políticas, sociais e institucionais. Esse processo teve início com a abertura política durante o governo do presidente Ernesto Geisel na década de 1970 e culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Baniwa, 2019).

Em relação ao processo de construção e efetivação dos direitos dos povos indígenas no Brasil, como evidenciado nessa dissertação, têm sido realizadas ao longo do tempo mediante a busca do protagonismo e do reconhecimento de suas identidades e culturas. Baniwa (2019) destaca que, para os povos indígenas, "as conquistas e os avanços de inclusão social no âmbito das políticas públicas brasileiras nos últimos 20 anos são inegáveis". Assim, a educação escolar indígena, seja de nível básico ou superior, assume um papel crucial.

Essas conquistas têm permitido aos povos indígenas o acesso ao ensino superior, não como um privilégio, mas como uma necessidade e um desejo legítimo de participação em todos os segmentos sociais e políticos do Estado (Baniwa, 2019). A educação se torna, então, uma ferramenta pela qual os povos indígenas podem compreender e influenciar questões sociopolíticas indígenas e não indígenas, possibilitando, assim, que decidam sobre o que é melhor para suas comunidades e povos.

Nesse contexto, Baniwa (2019) salienta que o direito à educação para os povos indígenas é uma questão de justiça social e reconhecimento de sua história, cultura e identidade. Segundo Bergamaschi *et al.* (2018), o acesso dos indígenas ao ensino superior deve ser garantido por meio de ações afirmativas.

As ações afirmativas têm um impacto significativo no acesso dos povos indígenas no ensino superior. Como evidenciado por Bergamaschi *et al.* (2018), no Brasil “havia uma estimativa imprecisa de 1.300 estudantes no ano de 2004”. Desde então, com a implementação das ações afirmativas, os indígenas têm conquistado espaço nas instituições de ensino superior e, conforme a Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019), observa-se um aumento significativo no número de educandos indígenas matriculados em cursos superiores no Brasil, tanto em instituições públicas quanto privadas, em todas as regiões do país, nos períodos de 2015 a 2018.

Entretanto, apesar dos avanços, segundo a mesma pesquisa, em 2019, houve uma leve diminuição (5,8% do total) no acesso dos povos indígenas ao ensino superior em comparação com o ano anterior. Mesmo assim, as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior continuam relevantes, pois são reparações históricas que reconhecem e garantem o direito ao acesso dos povos indígenas no ensino superior (Bergamaschi *et al.*, 2018).

#### 4.1 Marcos e Políticas do Brasil

Em relação à legislação brasileira, o direito da população indígena à educação, seja básica ou superior, está sob a luz da Constituição Federal de 1988, leis federais, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e decretos presidenciais. A Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988,

incumbiu o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais, tradições, organizações sociais e, especialmente, o respeito aos processos próprios de aprendizagem dos indígenas e ao uso da língua materna no processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, a escola indígena passou a ser de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue a partir da Constituição Federal de 1988. Na LDB, também conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos mais proeminentes educadores brasileiros, conhecido por seu trabalho com os povos indígenas, os artigos 78 e 79 contemplam o currículo específico e diferenciado e o financiamento para atender às necessidades educacionais de cada grupo étnico, respeitando suas peculiaridades.

Nesse âmbito, ratificando o proposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, foram aprovadas normativas complementares, a título de exemplo: i) o Parecer CNE/CEB Nº 14, de 14 de setembro de 1999, que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; ii) o Parecer CNE/CEB Nº 13, de 10 de maio de 2012, que fundamenta a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; iii) o Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que instituiu os territórios etnoeducacionais no Brasil; iv) as Diretrizes para uma Política Nacional da Educação Escolar Indígena, de 1994; v) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998; vi) o Referencial para a Formação de Professores Indígenas, de 2002; dentre outras normativas.

Destaca-se, nesse ínterim, as políticas afirmativas que contribuem para a elevação no número de matrículas no ensino superior, em instituições públicas, privadas e comunitárias. Em seguida apresentaremos em ordem cronológica uma síntese dessas medidas afirmativas.

Segundo Capó (2021), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) foi criado na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de substituir o Programa de Parcelamento Estudantil Privado Sem Juros (Creduc), para facilitar o acesso de estudantes no ensino superior. Por meio dele, há o financiamento para estudantes cursarem a educação superior em instituições privadas e comunitárias de ensino superior.

Conforme observado por Anhaia e Neves (2020), o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096/2005, oferece bolsas integrais e parciais concedidas na forma de desconto integral (100%) ou parcial (50%) em instituições privadas e comunitárias de ensino superior. Essas bolsas cobrem todas as semestralidades ou anuidades escolares e devem ser renovadas semestralmente. Nesse âmbito, para ser contemplado com uma bolsa integral, a renda familiar per capita não pode exceder 1,5 salários-mínimos e para receber uma bolsa parcial, a renda familiar per capita não pode ultrapassar 3 salários-mínimos.

O ProUni reserva também bolsas para candidatos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, entretanto, caso essas bolsas não sejam preenchidas, elas devem ser ocupadas por candidatos que se enquadram nos demais critérios e estão inscritos na ampla concorrência (Anhaia; Neves, 2020).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído em 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, aproveitando melhor a estrutura física e os recursos humanos já existentes nas universidades federais. O programa estabeleceu como meta a elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais para até noventa por cento e também fixou uma relação de dezoito alunos por professor nos cursos presenciais de graduação, ao longo de cinco anos (Brasil, 2007).

O programa teve como diretrizes: redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitassem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições; cursos e programas de educação superior; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007, p. 1).

Embora a permanência não seja o foco principal deste trabalho, é importante destacar que o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs). O objetivo do

programa é promover a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio de medidas que visam combater a repetência e a evasão (Brasil, 2024).

O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa (Brasil, 2024).

Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, o programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram R\$ 203,8 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das Ifes (Brasil, 2024).

De acordo com Maciel (2021), visando corrigir desigualdades históricas, especialmente as de natureza social e étnico-racial no acesso ao ensino superior, foi criada a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Nesse âmbito, esse movimento que já vinha sendo testado por diversas instituições de ensino superior, consolidou-se de maneira mais ampla e coesa com a formulação da lei.

A Lei de Cotas, aprovada em agosto de 2012, determinou que 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de ensino fossem reservadas para alunos que frequentaram o ensino médio em escolas públicas, enquanto a outra metade permaneceu sob a modalidade de ampla concorrência (Maciel, 2021).

Dentro do sistema de cotas, metade das vagas é destinada a estudantes de escolas públicas cuja renda familiar per capita seja igual ou inferior a um salário-mínimo e meio e os 50% restantes destinados a estudante da rede pública com renda familiar acima desse valor. Em ambas as situações há uma reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme a proporção desses grupos na população total da unidade federativa onde a instituição está situada. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de 2017, as pessoas com deficiência também passaram a ter acesso às cotas, com base na proporção da população do estado e do Distrito Federal (Maciel, 2021).

Em 2013, no âmbito do Pnaes, foi instituída o Programa de Bolsa Permanência, uma política pública voltada a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino

superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. Nesse contexto, o auxílio é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais (Brasil, 2024).

Outra mudança em políticas já existentes de acesso à educação superior que merece destaque é a implementação do Fies Social, instituído pela Resolução nº 58/2024, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa versão tem o objetivo principal de oferecer melhores condições para a obtenção do Fies, como a reserva de 50% das vagas, em cada edição dos processos seletivos do programa, e a concessão de até 100% de financiamento dos encargos educacionais, para os estudantes inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) que possuam renda familiar per capita de até meio salário-mínimo (Brasil, 2024).

No segundo semestre de 2024, outra ação importante que merece destaque é que, pela primeira vez, o Fies reservou vagas para candidatos autodeclarados indígenas. A iniciativa do MEC também inclui vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e quilombolas, além de pessoas com deficiência (PCDs) (Brasil, 2024b).

Com essas medidas afirmativas o Brasil tornou-se referência latino-americana, conforme aponta Ibarra (2022, n. p.):

Como desdobramento da mobilização social pela democratização do acesso, o Decreto presidencial de 2002, do governo Cardoso, oficializou as ações afirmativas. Em 2003, o governo Lula criou o Ministério para as Políticas de Promoção da Igualdade Racial e implementou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O governo Rousseff sancionou a Lei de Cotas nº 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e técnico de nível médio. A Portaria nº 13 de 2016 do Ministério da Educação incentiva a adoção de cotas na pós-graduação considerando os mesmos grupos contemplados pela normativa da graduação – negros, indígenas e pessoas com deficiência. Essa normatividade favoreceu a mobilização de outros públicos e identidades, tais como estudantes de comunidades tradicionais e quilombolas e pessoas da comunidade LGBTQIAP+.

Na perspectiva de Ibarra (2022), há que destacar que nos países latino-americanos as ações afirmativas são desdobramentos das demandas dos movimentos sociais. Políticas afirmativas de acesso e permanência são imperativas

diante do percentual de estudantes em situação de risco de desligamento ou desvinculação universitária.

Segundo Ibarra (2022), com base no Censo da Educação Superior brasileira de 2018, entre quem trancou a matrícula, apenas 3,7% recebiam apoio social para se estabelecer no ensino superior, enquanto 7,6% não teve acesso a nenhum tipo de assistência. O cenário é mais dramático no grupo de quem já foi desvinculado, pois 14,5% não teve nenhum tipo de apoio e 6% alguma assistência. Para tanto, o debate acadêmico latino-americano é relativamente consensual em que essas ações contribuem corrigindo iniquidades e diversificando o perfil discente universitário, principalmente no que diz respeito à classe e raça-etnia. Outros desdobramentos sinalizam repercussões concernentes à visibilidade de conhecimentos marginalizados e ao exercício cidadão mediante o alargamento de espaços democráticos e de instâncias representativas universitárias.

Desse modo, como veremos a seguir, não podemos negar que políticas públicas de ações afirmativas contribuíram para o crescimento do acesso ao ensino superior, pois, até o final dos anos 1990, os indígenas universitários eram diminutos.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2021, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na última década (2011-2021), o percentual de estudantes matriculados na educação superior aumentou 32,8% (Brasil, 2021); o que corresponde a um crescimento médio de 2,9% ao ano. Nesse contexto, segundo o Inep – Censo da Educação Superior, de 2009 a 2019 (microdados), podemos indicar o maior crescimento do número de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) em relação aos demais grupos de cor/raça entre 2009 e 2019.

Na curva de crescimento das matrículas indígenas é provável que parte do aumento tenha origem simplesmente na ampliação do contingente de alunos indígenas na educação básica. Nesse âmbito, entendemos que a ampliação do volume de alunos indígenas na educação básica naturalmente culminará no crescimento das matrículas no ensino superior. Os censos demográficos de 2000 e 2010 mostram um aumento do número de alunos, e especificamente no caso do ensino médio, um aumento ligeiramente superior àquele do total da população indígena. Já o Censo Escolar indica crescimento de 53,7% das matrículas na educação básica como um todo entre 2009 e 2019, e de 71% somente no ensino médio.

Outro levantamento importante é do Centro de Análise de Dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do estado de São Paulo (Semesp). Entre 2011 e 2021, na esteira do Fies e do ProUni, houve um aumento significativo de 374% na quantidade de alunos autodeclarados indígenas matriculados no ensino superior. Segundo a pesquisa do Semesp (2023), a maioria dessas matrículas (63,7%) ocorreu em instituições privadas durante esse período.

A pesquisa revelou que a modalidade presencial foi a preferida entre os estudantes indígenas, representando 70,8% das matrículas. O levantamento utilizou como base o Censo da Educação Superior, elaborado pelo Inep (Semesp, 2023).

Apesar desse crescimento expressivo, o número total de estudantes indígenas em 2021 era de pouco mais de 46 mil, correspondendo a apenas 2,72% dos 1.693.535 autodeclarados indígenas no último Censo do IBGE e 0,5% do total de alunos do ensino superior. Destaca-se ainda na pesquisa que as mulheres indígenas eram maioria, representando 55,6% do total (Semesp, 2023).

Entre os estudantes que concluíram seus cursos entre 2011 e 2021, a grande maioria (84,4%) se formou em instituições privadas, e a modalidade presencial foi predominante (80,2%) em relação ao ensino a distância (19,8%) (Semesp, 2023).

Em 2021, aproximadamente 8,7 mil estudantes indígenas concluíram o ensino superior, representando apenas 0,7% do total de ingressantes (Semesp, 2023).

Segundo um levantamento do Centro de Inteligência Analítica do Semesp (2023), na jornada universitária, os alunos indígenas enfrentam obstáculos específicos, como a questão do idioma, que leva muitos a abandonar os estudos ou nem mesmo iniciar a graduação. Ainda segundo a entidade, as políticas afirmativas têm sido essenciais para garantir o acesso à educação para todos, inclusive os indígenas, corrigindo falhas do passado.

De acordo com o levantamento do Semesp (2023), as áreas de Educação e Saúde e Bem-Estar são as que concentram o maior número de alunos indígenas, representando 52,7% das matrículas. Os cursos mais procurados pelos alunos indígenas são Direito (10,6%), Enfermagem (6,7%) e Pedagogia (5,7%) para cursos presenciais, e Pedagogia (21,3%) e Administração (7,0%) para cursos a distância.

## 4.2 Marcos e Políticas da Peru

A Constituição Peruana foi promulgada no ano de 1993, durante a ditadura do presidente Alberto Fujimori, e em seu artigo 13 diz que a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da pessoa humana, estendendo o direito de educar aos pais, bem como escolher os centros educativos e de participar do processo educativo.

No artigo 16, a lei diz que o Estado é o coordenador da política educativa e que supervisiona o seu cumprimento e a qualidade da educação. Outra informação importante está no artigo 17, em que se constata a possibilidade de criação de centros educativos e que o Estado assegure sua criação onde a população o solicite, garantindo a erradicação do analfabetismo. Fomenta ainda a educação intercultural bilíngue e intercultural com o intuito de promover integração nacional. No artigo 19, a Constituição do Peru reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da nação, entretanto, mesmo com tudo isso, a Constituição não fala especificamente das populações indígenas e seus direitos a uma educação baseada nas particularidades étnicas e culturais de sua população. Posteriormente, as Constituições peruana e brasileira serão aprofundadas em nossos estudos.

Correlata a LDB brasileira, a Lei Geral de Educação, promulgada em 17 de julho de 2003, discorre que a educação é um processo de aprendizagem e ensino que contribui para a formação integral das pessoas e se desenvolve em instituições educativas e em diferentes âmbitos da sociedade (Peru, 2003). Em seu arcabouço, entre os princípios que sustentam a educação peruana, está o da interculturalidade, que almeja a diversidade cultural, étnica e linguística do país, visando garantir a universalidade do ensino, a qualidade e equidade, adotando um enfoque intercultural, que visa igualar oportunidades a todos os estudantes. O Estado prevê que se tenha investimento mínimo por aluno, que compreenda a atenção às necessidades básicas de saúde, alimentação e materiais educativos, bem como a formação de docentes e autoridades educativas.

Considerando o texto anterior, da Lei Geral de Educação, a educação intercultural é transversal a todo o sistema educativo peruano, promovendo a valorização, conhecimento e enriquecimento da cultura das populações indígenas. Propõe a ideia do conhecimento como ponto fulcral para alcançar a valorização e promover a conscientização de toda população peruana no que diz respeito aos

direitos dos povos indígenas e preconiza que o ensino seja realizado na língua materna, tendo o castelhano como a segunda língua, fortalecendo, assim, as línguas e a cultura dos povos e os interesses e peculiaridades de cada comunidade indígena.

Comparado com outros países da região latino-americana que têm políticas há décadas que favorecem o acesso de jovens em situação de pobreza, vulnerabilidade social ou exclusão à educação superior, a implementação de ações afirmativas é muito recente no Peru. O Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educacional (Pronabec) foi criado em 2011 como parte de um conjunto de políticas de inclusão social, com o objetivo de

contribuir para a equidade e inclusão social na educação superior por meio da concessão de bolsas e crédito educacional a estudantes de baixa renda e alto desempenho acadêmico, garantindo o acesso, permanência e conclusão desta etapa (Peru, 2013, p. 26).

Na visão de González (2020, p. 128):

*De manera similar a sus antecesores en la región, el Pronabec es la forma en la que los Estados buscan cerrar brechas en los sistemas educativos que muestran profundas desigualdades sociales en el acceso a la educación superior. Las posibilidades de que jóvenes (sobre todo mujeres) de sectores pobres, rurales, indígenas o afrodescendientes continúen estudios luego de culminar la educación básica son dramáticamente menores que las de sus pares de clase media o alta, urbanos e hispanohablantes. La gran expansión de la oferta y de la matrícula de educación superior universitaria y técnica que tuvo lugar en nuestros países en la última década del siglo pasado y continúa al presente no cerró estas brechas.*

De forma geral, segundo consta na Plataforma “Del Estado Peruano” (Peru, 2024), o Pronabec é um programa que concede bolsas de estudo e créditos educacionais, por meio de concursos públicos, a peruanos talentosos de recursos econômicos limitados, proporcionando-lhes acesso e permanência em uma educação superior de qualidade, até sua conclusão. Além disso, visa desenvolver um modelo de acompanhamento abrangente ao longo de todo o ciclo de vida do beneficiário por meio de uma gestão moderna, eficiente, transparente e orientada para o serviço. Nesse âmbito, ainda segundo o “Del Estado Peruano” (Peru, 2024), a missão do Pronabec é alcançar uma sociedade mais equitativa, promovendo o acesso, a permanência e a conclusão de uma educação superior de qualidade para pessoas talentosas de baixa renda. Segundo o governo peruano, os valores

principais do Pronabec são: orientação para o serviço, comprometimento, inovação, integridade e excelência (Peru, 2024).

Dentro de uma política de integridade e antissuborno, o Pronabec, como política pública, encarrega-se de contribuir para uma sociedade mais equitativa, promovendo o acesso, a permanência e a conclusão de uma educação superior de qualidade para talentos de baixa renda. Portanto, teoricamente, o programa possui a filosofia de “tolerância zero” diante do suborno e de outros atos de corrupção envolvendo funcionários, diretores, servidores, fornecedores, usuários e outras partes interessadas (Peru, 2024).

Nesse sentido, em conformidade com a política do Pronabec, o programa compromete-se:

- i. Cumplir con la legislación nacional vigente en materia de integridad y lucha contra la corrupción, con el fin de erradicarla en todos los estamentos del Estado.*
- ii. Fomentar una cultura de integridad y transparencia, que ayude a que los posibles actos de soborno sean procesados en las instancias correspondientes en total confianza y sin temor a las represalias.*
- iii. Comunicar de manera oportuna al superior o a las personas designadas por el Pronabec cualquier situación potencial de conflicto entre el interés público y el privado en la que estuviera involucrado algún servidor de la institución.*
- iv. Prohibir, en la relación con nuestros usuarios o proveedores, así como con los representantes o autoridades de otras entidades públicas, dar, recibir u ofrecer regalos o cualquier clase de estímulos económicos, académicos o materiales para brindar o aceptar un beneficio ilegítimo para sí o para un tercero. Los lineamientos sobre regalos, cortesías y/o atenciones que establezca el Pronabec determinará los supuestos de excepción en razón al desempeño de las funciones en actos protocolares, los cuales deberán ser comunicados al superior o a la persona designada por el programa.*
- v. Hacer un buen uso del Sistema de Gestión Antisoborno, protegiendo los derechos de presunción de inocencia y el debido proceso.*
- vi. Promover la mejora continua del Sistema de Gestión Antisoborno en el Pronabec, que permita que su uso se siga aplicando de manera eficiente y transparente.*
- vii. Garantizar la autoridad e independencia del responsable del Sistema de Gestión Antisoborno, en el ejercicio de sus funciones.*
- viii. Revisar de manera periódica la política antisoborno y el logro de los objetivos del Sistema de Gestión Antisoborno, a fin de garantizar su idoneidad, actualización y conveniencia.*
- ix. Aplicar el Reglamento Interno de los Servidores Civiles y las disposiciones de la normativa vigente, en caso se incumpla la presente política o se comentan actos de soborno o corrupción debidamente probados o contra la integridad y la ética. Si estos son realizados por funcionarios, directivos, servidores, usuarios o personas ajenas a la entidad, se efectuarán las denuncias respectivas en las instancias competentes, de corresponder (Peru, 2024, n.p.).*

Segundo Ames (2020), desde sua instituição, o Pronabec tem incluído modalidades especiais voltadas para segmentos específicos, como as Comunidades Nativas da Amazônia (CNA) e Educação Intercultural Bilingüe (EIB). A primeira é direcionada aos jovens das comunidades indígenas da Amazônia, permitindo-lhes escolher entre os cursos oferecidos pelo programa: 59% dos beneficiários optaram por universidades e 41% por institutos, enquanto 57% migraram para Lima para prosseguir seus estudos (Pronabec, 2012). Já a segunda modalidade é destinada a jovens de diferentes grupos étnicos que falam uma língua nativa, seja amazônica ou andina (Pronabec, 2012).

Uma das modalidades especiais voltadas para segmentos específicos é a “Beca 18”. Por meio da Resolución Directoral Ejecutiva N° 154-2017-MINEDU VMGIPRONABEC, modificada pela Resolución Directoral Ejecutiva N° 204-2021-MINEDU/VMGIPRONABEC, foi aprovada a criação da Bolsa Especial denominada “Beca 18 para as Comunidades Nativas Amazônicas e População Afroperuana”. Segundo a mesma Resolução, o “Beca 18” é uma modalidade que atende os Povos Indígenas ou Originários e População Afroperuana em Situações Especiais, dirigida a jovens formados no ensino básico provenientes de comunidades nativas amazônicas ou populações afroperuanas, para que possam ter acesso a uma educação superior de qualidade, garantindo, assim, o uso e exercício de seus direitos fundamentais, pessoais e coletivos. Na Resolución Directoral Ejecutiva N° 163-2023-MINEDU/VMGI-PRONABEC, consta:

*Que, la OBE señala que la Convocatoria 2024 de la Beca 18 tiene como objetivo otorgar hasta diez mil (10,000) becas, distribuidas en los dos momentos de selección; precisando que la población objetivo del Concurso Beca 18 está conformada por jóvenes peruanos/as egresados/as de la educación secundaria básica regular (EBR) o alternativa (EBA) o especial (EBE), pública o privada cuyos estudios sean reconocidos por el Ministerio de Educación, que cuenten con alto rendimiento académico y bajos recursos económicos (pobres o pobres extremos) o poblaciones vulnerables o en situaciones especiales (según requisitos de la modalidad de la Beca) que hayan ingresado a una Institución de Educación Superior, sede y programa de estudio elegible, para iniciar estudios en el año académico 2024. Asimismo, al ser un concurso que financia estudios de Pregrado, el Concurso Beca 18 (Ordinaria), convoca además a los postulantes para las siguientes Becas Especiales: (i) Beca para pobladores del Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (Beca VRAEM), (ii) Beca para Licenciados del Servicio Militar Voluntario (Beca FF.AA.), (iii) Beca para pobladores residentes en el Huallaga (Beca Huallaga), (iv) Beca para Adolescentes con Protección Estatal (Beca Protección), (v) Beca para Víctimas de la violencia habida en el país durante los años 1980 - 2000 (Beca REPARED), (vi) Beca de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (Beca EIB) y (vii) Beca para Comunidades Nativas Amazónicas y Población Afroperuana (Beca*

*CNAyPA); cada una de las becas agrupadas en dicho concurso se sujeta a las normas y condiciones propias de su modalidad de beca (Peru, 2023, n.p.).*

Conforme Ames (2020), as instituições de ensino possuem pouca influência nas diretrizes estabelecidas pelo programa em relação aos bolsistas, pois elas se limitam a garantir a presença dos estudantes, reportar suas notas e providenciar locais para a realização de exames. Contudo, têm considerável autonomia em sua organização interna e adotam diferentes abordagens diante dos bolsistas oriundos de comunidades nativas. No que diz respeito ao apoio acadêmico aos bolsistas, Ames (2020) indica a existência de uma tensão entre processos de “integração” e de “segregação”, que perpassam a vida desses estudantes. A situação fica evidente na modalidade Educação Intercultural Bilíngue (EIB), pois esta modalidade não é ofertada aos alunos regulares, dessa forma os alunos bolsistas da EIB cursam suas disciplinas apenas entre outros beneficiários. Em uma das universidades, compartilham os estudos iniciais com estudantes de outras áreas, enquanto em outra, realizam todo o curso junto aos demais bolsistas. Durante o período de nivelamento, têm a oportunidade de interagir com alunos de outras modalidades da Beca 18, mas suas chances de interação com estudantes de diferentes grupos sociais e culturais são limitadas, impondo, assim, restrições significativas ao desenvolvimento do capital social na universidade, uma vez que estão parcialmente isolados do contato com outros indivíduos e grupos.

Para melhor compreender a Educação Intercultural Bilíngue (EIB), como língua originária, segundo o Decreto Supremo Nº 004-2016-MC, entende-se:

*La Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040, define a lenguas originarias (o indígenas) como todas aquellas que sin anteriores a la difusión del idioma castellano o español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional. Cualquier mención a lengua originaria se entenderá también como lengua indígena y originaria (Decreto Supremo Nº 004-2016-MC). La priorización se hace en el marco de la revitalización lingüística, que hace referencia a un conjunto de diversas estrategias emprendidas por el Estado Peruano con la finalidad de restituir o dinamizar la transmisión intergeneracional de una lengua (Decreto Supremo Nº 004-2016-MC) (Peru, 2016, n.p.).*

Em sua pesquisa, Ames (2020) constatou que as autoridades educacionais peruanas entendem que a segregação apresenta vantagens acadêmicas, pois permite uma atenção mais direcionada e adaptada às necessidades específicas dos alunos:

*Nosotros insistimos [en la separación para los estudios generales] porque una de nuestras mayores preocupaciones era que los chicos fracasaran en la universidad, o sea que las exigencias de una universidad como esta [de prestigio] hicieran que tuvieran un paso fugaz. Un semestre o dos semestres y chau, porque no pueden. Sabíamos de los niveles de calidad de los estudios en la educación básica en zonas rurales, y con mayor razón en que la población es originaria, digamos que iban a llegar con más déficit que los chicos de otras poblaciones que vienen a la universidad. Entonces eso nos hacía pensar que iban a requerir, veíamos ahí dos líneas de trabajo importantes, uno que era la nivelación académica y otra que era el proceso de adaptación, de encontrar un equilibrio, una manera de participar en la universidad, un dialogo entre la cultura de origen y la cultura universitaria urbana (Ames, 2020, p. 157).*

Conforme descrito por Ames (2020), na Educação Intercultural Bilingüe (EIB), as tutorias trabalham com os estudantes indígenas e implementam oficinas que abordam situações de violência doméstica, palestras sobre planejamento familiar, oficinas sobre as diversas culturas no mesmo grupo. Além disso, ofereceram atividades extracurriculares como oficinas artísticas, atividades recreativas, sessões culturais semanais, atividades de integração, compartilhamento de alimentos típicos, nivelamento acadêmico etc.

Da mesma forma, Ames (2020) relata como se tenta incorporar os conhecimentos dos estudantes, na visão de um tutor:

*En la tutoría tratamos de tener estrategias pedagógicas de trabajar estos dos tipos de conocimientos, lo que les dan los profesores en el currículo y los conocimientos del cual son portadores. Hay profesores que sí trabajan en estas dos lógicas de conocimiento, pero la mayoría todavía son docentes universitarios que les falta formarse en una pedagogía intercultural (Tutor, C1, EIB) (Ames, 2020, p. 161).*

Com base nas palavras do tutor, Ames (2020, p. 161-162) pontua que:

*Esta cita muestra una visión dicotómica del conocimiento y de su lugar en la universidad: está el conocimiento del currículo y aquel del cual los estudiantes indígenas son portadores (claramente fuera del primero). Si bien se aprecia una autocrítica en tanto se reconoce que los profesores no están formados en una pedagogía intercultural, no parece cuestionarse el estado actual del currículo, lo que incorpora y lo que deja fuera. Por ello, no llama la atención que otra estrategia muy mencionada sean los eventos especiales de tipo folclórico, como la recreación del Inti Raymi, por ejemplo, y el pago a la tierra, el 24 de junio<sup>10</sup>, en el que se invita a participar a toda la comunidad universitaria, o la participación en festivales estudiantiles con danzas folclóricas. Así, parece que el conocimiento indígena solo puede tener lugar en actividades extracurriculares, pero las curriculares quedan tal cual. En cuanto a las lenguas, hay algunas estrategias para visibilizar la*

<sup>10</sup> Inti Raimy, expressão do quéchua que significa Festa do Sol, é um festival religioso criado pelos Incas por volta de 1430 para celebrar Inti, o deus-sol. A data da celebração é o dia 24 de junho, que marca não só o solstício de inverno do hemisfério sul (ou seja, o dia em que o sol está mais afastado da Terra) como também marca, na tradição Inca, o início do ano (Peru, 2024).

*diversidad lingüística en el campus. En una de las universidades, se pusieron los carteles de las oficinas en quechua y castellano, por ejemplo. En otra, desde el trabajo de tutoría, se organizaron talleres de lenguas originarias para estudiantes de otras facultades. Se busca también especialistas indígenas para los cursos de lengua y cultura indígena en EIB. Los estudiantes amazónicos sienten, sin embargo, que sus culturas son casi invisibles en el espacio universitario y que la mayor parte de lo que se hace muestra la cultura andina (numéricamente mayor en el país), mas no la amazónica.*

Pelo exposto por Ames (2020), a visão da universidade muitas vezes se concentra exclusivamente na perspectiva andina, deixando de lado a realidade amazônica. Alguns estudantes expressam que a interculturalidade é promovida de forma desigual, pois existe predominância da cultura andina em detrimento da amazônica. Isso levanta questionamentos sobre o verdadeiro significado da interculturalidade, pois essa deveria envolver o respeito e o entendimento das diversas cosmovisões culturais. Neste contexto, surge o questionamento: onde está a representatividade da cosmovisão amazônica na universidade? Essa discrepância é evidenciada a seguir:

*[...] en la visión de la universidad, ahí solo se enfoca en lo andino y no hay amazónico [...] no existe la Amazonía (Becario EIB, C1, FGG). [...] a veces cuando escuchamos la EIB está avanzando, sí, está avanzado pero la EIB andina, más no, o sea no hay un equilibrio entre la EIB amazónica y la andina y por eso a veces nosotros también nos preguntamos por ¿qué es interculturalidad? O sea es conocer con tanto respeto la cosmovisión de diferentes culturas, pero aquí no estamos viendo eso, ¿dónde está la cosmovisión amazónica (Becario EIB, C1, FGG) (Ames, 2020, p. 162).*

Já o excerto a seguir evidencia como alguns alunos reconhecem que a interculturalidade transcende as expressões folclóricas da diversidade cultural, envolvendo uma compreensão do outro, de suas experiências e perspectivas, que, embora distintas, são igualmente relevantes e merecem valorização. Contudo, é perceptível que esses estudantes não encontram espaço ou receptividade na universidade para essa abertura, pois a instituição parece considerar a diversidade apenas em momentos específicos, nos quais as diferenças culturais são tratadas como exóticas.

*Antes se solía hacer... [actividades] de... tipo folclórico, danzas, cosas así... y bueno, la gente venía pero solo a vernos, pero no a interactuar con nosotros, por eso dejamos de hacer eso, y... ahora lo que buscamos es hacer talleres, eventos, pero casi... la recurrencia es poca porque más la gente viene a ver los bailes, las exposiciones de música, pero no a escuchar... la concurrencia fue poca mientras... cuando hacemos eventos como el Inti Raymi, o de danzas, ahí sí, la gente suele venir más, y también*

*eso queremos evitar, que no solamente vengan a vernos bailar, sino que también vengan a escuchar cuál es nuestra perspectiva, cómo pensamos, cómo... cuál es nuestra concepción sobre... sobre lo que estamos viviendo ahora (Becaria EIB, C2, FGD) (Ames, 2020, p. 163).*

Apesar das questões colocadas, segundo Pires, Sampaio e Poma (2020), o Pronabec apresenta ações importantes na adaptação dos bolsistas. Nesse contexto, as instituições de ensino superior peruanas assumem compromissos que incluem um ciclo de nivelamento acadêmico para os bolsistas antes do início das aulas e um programa de acompanhamento contínuo e um sistema de tutoria, no qual os professores oferecem suporte ao longo dos anos de estudo. Além disso, o Pronabec solicita das instituições de ensino superior privadas que recebem os bolsistas um envio regular de informações acadêmicas dos bolsistas aos gestores do programa e requer uma contrapartida institucional, que implica na implementação de medidas específicas para lidar com o desafio da adaptação dos bolsistas no ensino superior. Esse aspecto, segundo Pires, Sampaio e Poma (2020), se diferencia dos programas brasileiros de financiamento estudantil, como o Fies e o ProUni, que não exigem essa contrapartida institucional.

Segundo dados da Unesco (2021), houve um aumento significativo no número de estudantes indígenas nos últimos anos. Em 2011, havia 9.764 alunos indígenas no ensino superior, número que subiu para 46.252 em 2021. Isso indica um crescimento considerável na inclusão educacional dessas populações.

A educação superior no Peru, para a Unesco (2022), está em um processo de transformação contínua, buscando adaptar-se às novas demandas da sociedade e aos desafios impostos pela pandemia. O aumento no número de estudantes indígenas é um sinal positivo de inclusão, mas ainda há muito a ser feito para garantir o acesso equitativo e a qualidade da educação para todos.

#### **4.3 Análise descritiva dos Marcos e Políticas Educacionais do Brasil e do Peru: Inclusão e Interculturalidade**

Finalizando esse capítulo, faremos uma breve análise descritiva dos marcos e políticas educacionais do Brasil e do Peru, com foco especial nas abordagens à inclusão e interculturalidade. É salutar esclarecer que o objetivo desta descrição não é fazer juízo de valor sobre a eficácia, qualidade ou intencionalidade da educação intercultural e bilíngue implementada em cada país. Em vez disso, a análise se

baseia em uma revisão comparada dos pontos fulcrais das legislações e políticas educacionais mais relevantes, examinando como essas normas são estruturadas e aplicadas em ambos os contextos, destacando suas semelhanças e diferenças.

Ao explorar os marcos constitucionais e as legislações de educação, este capítulo buscou entender como os princípios de inclusão e interculturalidade são integrados nas políticas educacionais do Brasil e do Peru.

No que tange aos **marcos constitucionais e legais**, no Brasil, a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 210, define a educação como um direito fundamental e destaca a importância da valorização da diversidade cultural e do ensino da história e cultura dos povos indígenas. A LDB, de 1996, ratifica a importância educação intercultural e bilíngue para povos indígenas e prevê a formação de professores para atuar nessas áreas. No Peru, a Constituição Peruana de 1993 estabelece que a educação deve promover o desenvolvimento integral da pessoa e dá aos pais o direito de escolher centros educativos e participar do processo educativo. Ela menciona a criação de centros educativos e a promoção da educação intercultural bilíngue, mas não aborda especificamente os direitos das populações indígenas. A Lei Geral de Educação, de 2003, incorpora a interculturalidade como um princípio transversal e busca garantir a qualidade e a equidade na educação.

Em relação às **políticas de inclusão**, o Brasil possui políticas de inclusão educacional há mais tempo, como o Fies e o ProUni. Esses programas oferecem bolsas e financiamentos para estudantes de baixa renda, incluindo ações afirmativas para povos indígenas e quilombolas. Com o passar dos anos, outras políticas foram criadas e se consolidaram, como a Lei de Cotas, com reserva de vagas para a população indígena em Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). No Peru, o Pronabec, criado em 2011, é uma política recente focada na inclusão social na educação superior. Ele oferece bolsas e crédito educacional para estudantes de baixa renda e alto desempenho acadêmico. A Beca 18 é uma modalidade especial que atende jovens de comunidades nativas amazônicas e afroperuanas, dando suporte para acesso e permanência na educação superior. No entanto, ainda há desafios relacionados à segregação e à representação desigual das culturas indígenas.

No que se relaciona à **implementação da educação intercultural**, o Brasil tem uma abordagem mais consolidada para a educação intercultural, com a LDB estabelecendo a educação bilíngue e intercultural para povos indígenas. As escolas indígenas são projetadas para oferecer educação nas línguas maternas e promover a cultura local, e há um esforço contínuo para melhorar a formação de professores e os currículos para atender às necessidades específicas dessas comunidades. No Peru, a educação intercultural bilíngue (EIB) visa atender estudantes de diferentes grupos étnicos com ensino em línguas nativas e do castelhano. No entanto, há uma observação de que a interculturalidade é frequentemente abordada de forma desigual, com uma predominância da cultura andina sobre a amazônica, o que limita a efetiva inclusão e representação das culturas indígenas.

Por fim, no que tange aos **desafios e avanços**, embora o Brasil também enfrente desafios, como a desigualdade regional e a implementação desigual das políticas, há um compromisso mais sólido com a educação intercultural e bilíngue. Os programas de inclusão e a legislação existente oferecem uma base mais robusta para o apoio às comunidades indígenas. No Peru, o Pronabec tem contribuído significativamente para aumentar o número de estudantes indígenas no ensino superior, mas ainda enfrenta desafios como a segregação acadêmica e a falta de representação das culturas amazônicas. A interculturalidade, muitas vezes, se limita a atividades folclóricas, em vez de ser integrada de forma mais profunda no currículo.

## 5 ESTUDO DAS POLÍTICAS DO BRASIL E PERU

Assim como Pires, Sampaio e Poma (2020), compreendemos que ao examinar as políticas do Brasil e do Peru é natural que o leitor se questione sobre a existência de pontos de convergência entre os sistemas educacionais desses países ou se é viável identificar elementos comuns nas estratégias de ampliação do acesso ao ensino superior e de inclusão social implementadas em ambos. Uma análise preliminar dos estudos revela diferenças significativas entre as abordagens adotadas no Brasil e no Peru, em primeiro lugar, destaca-se o momento de implementação, pois o Brasil iniciou algumas dessas políticas quase duas décadas antes do Peru; depois, fica evidente a diferença populacional entre os dois países, pois, atualmente, de acordo com o site “Países” do IBGE, o Brasil tem 203.062.512 de habitantes, enquanto o Peru apresenta uma população de 34.049.588, por esse motivo observa-se uma disparidade no alcance dessas políticas em cada país: enquanto no Brasil elas impactam milhões de pessoas, como é o caso do programa de financiamento estudantil (Fies), no Peru, tendem a atingir uma escala menor, na ordem dos milhares (Pires, Sampaio e Poma, 2020).

No entanto, para além dessas diferenças evidentes, nesse estudo, procuraremos revelar outros aspectos divergentes e convergentes das experiências brasileiras e peruanas e fornecer uma visão abrangente das oportunidades e dos desafios relacionados aos esforços de ampliação do acesso aos indígenas ao ensino superior.

Como ponto de partida para o estudo das políticas de ações afirmativas do Brasil e do Peru, temos que iniciar nossa incursão no sustentáculo de qualquer ação afirmativa, as respectivas Constituições do Brasil e do Peru a partir de artigos que citam e garantem a educação como um direito das respectivas populações.

Em relação às Constituições, precisamos deixar claro que o enfoque qualitativo, embora existente aqui, não é preponderante nesse momento da pesquisa, pois não nos propusemos a realizar comparações aprofundadas entre as duas cartas magnas no que se refere aos direitos à educação; pensamos apenas em estabelecer um alicerce que sustente a análise das respectivas políticas de ações afirmativas do Brasil e do Peru voltadas para o acesso das populações indígenas às universidades.

Porém, antes de cada apresentação, entendemos pertinente realizar breve contextualização das Constituições brasileira e peruana.

### 5.1 As Constituições do Brasil e do Peru

A “Constituição Cidadã” de 1988, na expressão de Ulisses Guimarães, o *Senhor Diretas Já* e fiador do processo de redemocratização pós-governos militares (1964-1985), é considerada analítica, pois descreve em pormenores todas as normas estatais, direitos e garantias por ela estabelecidas e progressista, pois garante a igualdade de gêneros e direitos sociais, como educação, saúde e trabalhos a todos os cidadãos. No primeiro artigo, por exemplo, é estabelecido o princípio da cidadania, da dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988).

Adiante, indicamos todos os artigos da Constituição brasileira de 1988 relacionados à educação, a eles acrescentando uma explicação sintética do objeto de normatização, indicativa, a nosso ver, da possibilidade de várias ações afirmativas, dada a importância que assume o princípio constitucional tanto para a legislação ordinária e normatizações infralegais quanto para a vida concreta da sociedade brasileira.

**Quadro 2 – Artigos da Constituição de 1988 relacionados à educação**

Artigos	Explicação Sintética
Art. 6º, <i>caput</i> , e Art. 7º, IV	Estabelecem a educação como direito social
Art. 22, XXIV	Reserva à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
Art. 23, V e XII, e Art. 24, IX	Estipulam competência legislativa compartilhada sobre educação

	entre os entes federados.
Art. 30, VI	Estipula competência dos Municípios para manter programas de educação infantil e de ensino fundamental em cooperação técnica e financeira com a União e o Estado.
Art. 40, § 5º	Trata de idade de aposentadoria dos professores.
Art. 144, § 10, I	Trata da segurança pública e da educação do trânsito.
Art. 150, VI, c	Trata das limitações de tributar instituições de educação.
Art. 201, § 8º	Trata da previdência social e idade de aposentadoria.
Art. 205	Trata da educação como direito de todos.
Art. 206, I a IX	Trata dos princípios da educação e da valorização dos seus profissionais.
Art. 206, parágrafo único	Trata das categorias de trabalhadores da educação e dos planos de carreira.
Art. 207, §§ 1º e 2º	Trata da autonomia das universidades e das instituições de pesquisa científica e tecnológica.
Art. 208, I a VII, §§ 1º a 3º	Trata dos deveres e garantias do Estado para com a educação.
Art. 209, I e II	Trata da liberdade do ensino da iniciativa privada e das condições para isso.
Art. 210, §§ 1º e 2º	Trata da fixação dos conteúdos mínimos necessários para o ensino fundamental.
Art. 211, §§ 1º a 7º	Trata da organização dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração.
Art. 212, §§ 1º a 9º	Trata da aplicação anual de recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na educação.
Art. 212-A, I a XIII, e §§ 1º a 3º	Trata da destinação dos recursos a que se refere o artigo anterior.
Art. 213, I e II, §§ 1º e 2º	Trata das condições da destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei.
Art. 214, I ao VI	Trata do estabelecimento do plano nacional de educação e das suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação.
Art. 225, § 1º, VI	Trata da promoção da educação ambiental.
Art. 227, <i>caput</i>	Trata do dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar

	à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação.
Art. 71	Das disposições transitórias: trata da instituição do Fundo Social de Emergência destinado ao saneamento financeiro da Fazenda Pública Federal e estabilização econômica para aplicação prioritária no custeio das ações dos sistemas de saúde e educação.
Art. 76, § 2º	Das disposições transitórias: trata da exceção dada ao salário-educação à regra do Art. 76, <i>caput</i> .
Art. 79	Caput: trata da instituição do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, cujos recursos serão aplicados em parte na educação.
Art. 103	Parágrafo único: trata da exceção dada à desapropriação para fins de necessidade pública nas áreas da educação e outras.
Art. 105, § 1º	Trata da proibição das compensações previstas quando há qualquer tipo de vinculação a recursos destinados à educação e outras áreas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Brasil (1988)

Por sua vez, a Constituição Política do Peru, de 1993, promulgada na ditadura do então presidente Alberto Fujimori, depois que ele dissolveu o Congresso Nacional em 1992, apresenta 11 artigos que abordam a educação. Visando não perder o sentido, optamos aqui em citar integralmente o artigo e a não traduzir os textos. Em relação à família, o artigo 06 discorre:

*Artículo 6. La política nacional de población tiene como objetivo difundir y promover la paternidad y maternidad responsables. Reconoce el derecho de las familias y de las personas a decidir. En tal sentido, el Estado asegura los programas de educación y la información adecuados y el acceso a los medios, que no afecten la vida o la salud (Peru, 1993).*

Continuando, o artigo 13 trata ainda da questão familiar, porém amplia o conceito de direito à educação:

*Artículo 13. La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo (Peru, 1993).*

Seguindo na mesma linha, o artigo 14 propõe:

*Artículo 14. La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad. Es deber del Estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país. La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias. La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa. Los medios de comunicación social deben colaborar con el Estado en la educación y en la formación moral y cultura (Peru, 1993).*

O artigo 16 amplia a abordagem e entra na seara relativa ao investimento financeiro público:

*Artículo 16. Tanto el sistema como el régimen educativo son descentralizados. El Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudios así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y la calidad de la educación. Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas. La educación es un derecho humano fundamental que garantiza el desarrollo de la persona y la sociedad, por lo que el Estado invierte anualmente no menos del 6 % del PIB (Peru, 1993).*

O próximo artigo vai além e apresenta as divisões educacionais, aborda a questão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do secundário e da gratuidade do ensino terciário nas instituições públicas:

*Artículo 17. La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación. Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa. El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera. El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional (Peru, 1993).*

Ampliando as questões do ensino terciário, o próximo artigo traz:

*Artículo 18. La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia. Las universidades son promovidas por*

*entidades privadas o públicas. La ley fija las condiciones para autorizar su funcionamiento. La universidad es la comunidad de profesores, alumnos y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley. Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes (Peru, 1993).*

Assim como a Constituição brasileira, a Constituição peruana discorre sobre a questão do trabalho relacionado à educação com a seguinte abordagem:

Artículo 23. El trabajo, en sus diversas modalidades, es objeto de atención prioritaria del Estado, el cual protege especialmente a la madre, al menor de edad y al impedido que trabajan. El Estado promueve condiciones para el progreso social y económico, en especial mediante políticas de fomento del empleo productivo y de educación para el trabajo. Ninguna relación laboral puede limitar el ejercicio de los derechos constitucionales, ni desconocer o rebajar la dignidad del trabajador. Nadie está obligado a prestar trabajo sin retribución o sin su libre consentimiento (Peru, 1993).

A iniciativa privada é contemplada no artigo 58 com o seguinte texto:

Artículo 58. La iniciativa privada es libre. Se ejerce en una economía social de mercado. Bajo este régimen, el Estado orienta el desarrollo del país, y actúa principalmente en las áreas de promoción de empleo, salud, educación, seguridad, servicios públicos e infraestructura (Peru, 1993).

Os artigos 192 e 195 tratam das obrigações dos governos regionais e locais:

*Artículo 192. Los gobiernos regionales promueven el desarrollo y la economía regional, fomentan las inversiones, actividades y servicios públicos de su responsabilidad, en armonía con las políticas y planes nacionales y locales de desarrollo. Son competentes para: 1. Aprobar su organización interna y su presupuesto. 2. Formular y aprobar el plan de desarrollo regional concertado con las municipalidades y la sociedad civil. 3. Administrar sus bienes y rentas. 4. Regular y otorgar las autorizaciones, licencias y derechos sobre los servicios de su responsabilidad. 5. Promover el desarrollo socioeconómico regional y ejecutar los planes y programas correspondientes. 6. Dictar las normas inherentes a la gestión regional. 7. Promover y regular actividades y/o servicios en materia de agricultura, pesquería, industria, agroindustria, comercio, turismo, energía, minería, vialidad, comunicaciones, educación, salud y medio ambiente, conforme a ley. 8. Fomentar la competitividad, las inversiones y el financiamiento para la ejecución de proyectos y obras de infraestructura de alcance e impacto regional. 9. Presentar iniciativas legislativas en materias y asuntos de su competencia. 10. Ejercer las demás atribuciones inherentes a su función, conforme a ley.*

[...]

*Artículo 195. Los gobiernos locales promueven el desarrollo y la economía local, y la prestación de los servicios públicos de su responsabilidad, en armonía con las políticas y planes nacionales y regionales de desarrollo. Son competentes para: 1. Aprobar su organización interna y su*

*presupuesto. 2. Aprobar el plan de desarrollo local concertado con la sociedad civil. 3. Administrar sus bienes y rentas. 4. Crear, modificar y suprimir contribuciones, tasas, arbitrios, licencias y derechos municipales, conforme a ley. 5. Organizar, reglamentar y administrar los servicios públicos locales de su responsabilidad. 6. Planificar el desarrollo urbano y rural de sus circunscripciones, incluyendo la zonificación, urbanismo y el acondicionamiento territorial. 7. Fomentar la competitividad, las inversiones y el financiamiento para la ejecución de proyectos y obras de infraestructura local. 8. Desarrollar y regular actividades y/o servicios en materia de educación, salud, vivienda, saneamiento, medio ambiente, sustentabilidad de los recursos naturales, transporte colectivo, circulación y tránsito, turismo, conservación de monumentos arqueológicos e históricos, cultura, recreación y deporte, conforme a ley. 9. Presentar iniciativas legislativas en materias y asuntos de su competencia. 10. Ejercer las demás atribuciones inherentes a su función, conforme a ley (Peru, 1993).*

Em uma análise descritiva das duas Constituições, podemos compreender que a educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento educacional de qualquer nação e as constituições nacionais refletem as prioridades e os compromissos dos países em relação a este direito essencial. Neste contexto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Constituição Política do Peru de 1993 oferecem perspectivas distintas sobre como a educação deve ser garantida e promovida.

A Constituição Brasileira de 1988 marca um período de redemocratização e de avanços sociais significativos após o regime militar. Nesse âmbito, é um documento amplamente detalhado e progressista, abordando a educação como um direito social abrangente e estabelecendo uma estrutura complexa de direitos e deveres relacionados à educação.

Em contraste, a Constituição Peruana de 1993, promulgada sob um regime autoritário, apresenta uma abordagem centralizada e pragmática. Embora também reconheça a educação como um direito fundamental, enfatiza a necessidade de um investimento substancial e a promoção de uma educação que reflita a diversidade cultural e linguística do país.

Ao contrastar as abordagens brasileiras e peruanas, buscamos compreender os alicerces constitucionais que influenciam as políticas educacionais. Nesse contexto, ao tratarmos dos **Princípios Gerais e Direitos Relacionados à Educação**, o quadro a seguir demonstra uma análise descritiva das Constituições dos dois países.

**Quadro 3 – Princípios Gerais e Direitos Relacionados à Educação**

	<b>Constituição do Brasil</b>	<b>Constituição do Peru</b>
<b>Princípios Fundamentais</b>	Define a educação como um direito social no Art. 6º e no Art. 7º, inciso IV, e um direito de todos no Art. 205, que estabelece a educação como um dever do Estado e da família.	O Art. 13 define a educação como um direito fundamental e garante a liberdade de ensino. O Art. 14 expande para incluir a educação como preparação para a vida e o trabalho, com foco em um desenvolvimento integral.
<b>Objetivos e Princípios</b>	O Art. 206 estabelece princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e valorização dos profissionais da educação.	O Art. 16 define a educação como descentralizada e exige que o Estado invista não menos que 6% do PIB na educação, enfatizando o desenvolvimento científico e tecnológico
<b>Direitos Específicos</b>	A Constituição brasileira detalha direitos específicos, como a gratuidade do ensino fundamental (Art. 208) e a destinação de recursos para a educação (Art. 212).	O Art. 17 garante a gratuidade do ensino primário e secundário em instituições públicas e a educação gratuita nas universidades públicas para alunos com desempenho satisfatório e sem recursos financeiros

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Brasil (1988) e Peru (1993)

Uma análise realizada nas duas Constituições também permite verificar como se dá a **Estruturação e Organização da Educação**, conforme podemos observar no quadro que segue.

**Quadro 4 – Estruturação e Organização da Educação**

	<b>Constituição do Brasil</b>	<b>Constituição do Peru</b>
<b>Competência Legislativa</b>	Art. 22, XXIV e Art. 23, V e XII, e Art. 24, IX definem uma competência compartilhada sobre educação entre União, Estados e Municípios.	O Art. 16 trata da descentralização do sistema educacional e da coordenação pela administração central.
<b>Autonomia das Instituições</b>	O Art. 207 assegura a autonomia das universidades e instituições de pesquisa.	O Art. 18 menciona a autonomia das universidades e a liberdade de cátedra, com a regulação por suas próprias normas e leis.
<b>Financiamento</b>	O Art. 212 determina que a União, Estados, Municípios e Distrito Federal devem aplicar um percentual mínimo da receita de impostos em educação.	O Art. 16 exige que o Estado invista anualmente pelo menos 6% do PIB em educação.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Brasil (1988) e Peru (1993)

As Constituições do Brasil e do Peru também apresentam alguns **aspectos adicionais** relacionados à educação e trabalho e à educação ambiental e inclusiva, conforme se pode verificar no quadro a seguir.

**Quadro 5 – Aspectos Adicionais**

	<b>Constituição do Brasil</b>	<b>Constituição do Peru</b>
<b>Educação e Trabalho</b>	O Art. 205 e o Art. 206, parágrafo único, abordam o desenvolvimento profissional e a valorização dos profissionais da educação.	O Art. 23 aborda a promoção de condições para o progresso social e econômico, inclusive por meio da educação para o trabalho.
<b>Educação Ambiental e Inclusiva</b>	O Art. 225 promove a educação ambiental e o Art. 227 enfatiza o dever da família, sociedade e Estado na garantia do direito à educação de crianças e adolescentes.	O Art. 17 promove a educação bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade cultural e linguística.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Brasil (1988) e Peru (1993)

Pelo exposto, podemos constatar que as duas Constituições reconhecem a educação como um direito fundamental e um dever do Estado, mas com abordagens e enfoques distintos. Enquanto a Constituição Brasileira detalha extensivamente os direitos e deveres relacionados à educação e estabelece uma estrutura detalhada de competências e financiamento, a Constituição Peruana oferece uma abordagem mais centralizada na coordenação e no financiamento da educação, destacando a importância de investimentos significativos e a inclusão de aspectos culturais e linguísticos.

Ambos os textos refletem compromissos robustos com a educação, mas as diferenças em estrutura e financiamento podem impactar a implementação e a eficácia das políticas educacionais em cada país.

## 5.2 Expansão da educação superior no Brasil e no Peru

É importante abordarmos aqui o processo de expansão universitária, pois este está intrinsecamente ligado às políticas de ações afirmativas. Assim, tanto no Brasil como no Peru é inegável, como veremos a seguir, que essas políticas contribuíram efetivamente para o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior.

No Brasil, apesar do crescimento considerável no número de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas desde os anos 1990, a taxa de escolarização líquida da população brasileira (entre 18 e 24 anos), conforme o Censo da Educação Superior de 2010, permanece bastante baixa, atingindo apenas 14,4%. Além disso, o setor privado concentra 74% de todas as matrículas de graduação, enquanto o setor público representa apenas 26% (Barros, 2015).

Segundo Senkevics (2021), três fases distintas marcaram a inclusão de estudantes de baixa renda ao longo da expansão do ensino superior. Até o início dos anos 2000, cerca de 75% dos estudantes pertenciam ao quinto mais rico de renda domiciliar per capita. A partir dessa década, a participação dos mais ricos diminuiu, abrindo espaço para os quintis mais pobres. Em 2015, apenas 39% dos estudantes pertenciam ao quinto mais rico, comparado aos 20% mais pobres, que aumentaram sua participação de 1,1% para 6,0% entre 1995 e 2015, e o 2º quintil cresceu de 1,6% para 10,1%.

Ainda segundo Senkevics (2021), três conclusões principais emergem desse processo: primeiro, a desigualdade permanece significativa, com uma sub-representação dos quintis mais pobres. Segundo, a expansão, aliada a políticas de inclusão, reduziu a desigualdade, permitindo uma maior presença de estudantes de quintis mais pobres nas universidades. Terceiro, após 2015, houve uma estagnação na inclusão de grupos desprivilegiados, indicando que a democratização do acesso perdeu fôlego nos últimos anos.

É preciso destacar que esse processo de expansão do ensino superior trata-se da massificação, passo inicial para a democratização, pois a verdadeira inclusão de novos grupos no ensino superior se manifesta não apenas pelo aumento numérico de estudantes, mas também pelo prolongamento da escolarização nas camadas populares. Nesse âmbito, a diversificação do perfil dos estudantes caminha com esse processo e depende diretamente de fatores como gênero e racialidade. Negros e indígenas, embora ainda sub-representados, aumentaram significativamente sua presença nas universidades devido à massificação e políticas afirmativas. A participação de negros no ensino superior cresceu 291% entre 2000 e 2010. Em termos de gênero, desde 1991, as mulheres têm sido maioria nas matrículas de graduação, beneficiadas pelas transformações nas desigualdades de gênero (Senkevics, 2021).

A expansão da rede pública, impulsionada por programas como o Reuni e a criação de Institutos Federais, tem desempenhado um papel crucial na democratização do acesso. Entre 2008 e 2018, as matrículas na rede federal duplicaram, e as políticas de assistência estudantil, como o Pnaes, têm sido fundamentais para garantir a permanência dos "novos incluídos" (Senkevics, 2021).

As universidades públicas, que antes atendiam principalmente as classes mais altas, agora desempenham um papel redistributivo, promovendo maior inclusão das camadas populares. Nesse contexto, a proporção de estudantes com renda familiar de até 1,5 salários-mínimos per capita nas universidades federais aumentou significativamente, refletindo as mudanças no perfil socioeconômico dos alunos (Senkevics, 2021).

Já na seara do ensino superior privado, no que diz respeito à sua expansão, o primeiro passo foi a fragmentação estabelecido pela LDB que, no seu artigo 20, categoriza três tipos de instituições privadas: as de fins lucrativos, as comunitárias, e as confessionais e filantrópicas. Nesse contexto, após a promulgação da lei, governos neoliberais implementaram uma série de decretos e leis para operacionalizar a nova legislação. Destacam-se, nesse íterim, o Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, que, na oportunidade, regulamentou o Sistema Federal de Educação e definiu as atribuições das instituições de ensino superior, e o Decreto n.º 3.860/2001, que na época promoveu a expansão da iniciativa empresarial no ensino superior (Chaves, 2010). Em 2019, por meio da Lei nº 13.868, houve uma alteração na LDB, definindo uma nova categorização para as instituições brasileiras, agora definidas como públicas, privadas e comunitárias (Brasil, 2019).

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, a política privatista continuou com novos decretos que favoreceram a expansão do setor privado, como o Decreto n.º 4.914/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto n.º 5.622/2005, que regulamentou a educação a distância. Assim, essas medidas legais impulsionaram a diversificação institucional e a liberalização do mercado, contribuindo para o crescimento acelerado do setor privado do ensino superior no período pós-LDB (Chaves, 2010).

No âmbito das Instituições públicas, a introdução do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), em 2010, alimentado pelo Exame Nacional do Ensino Médio

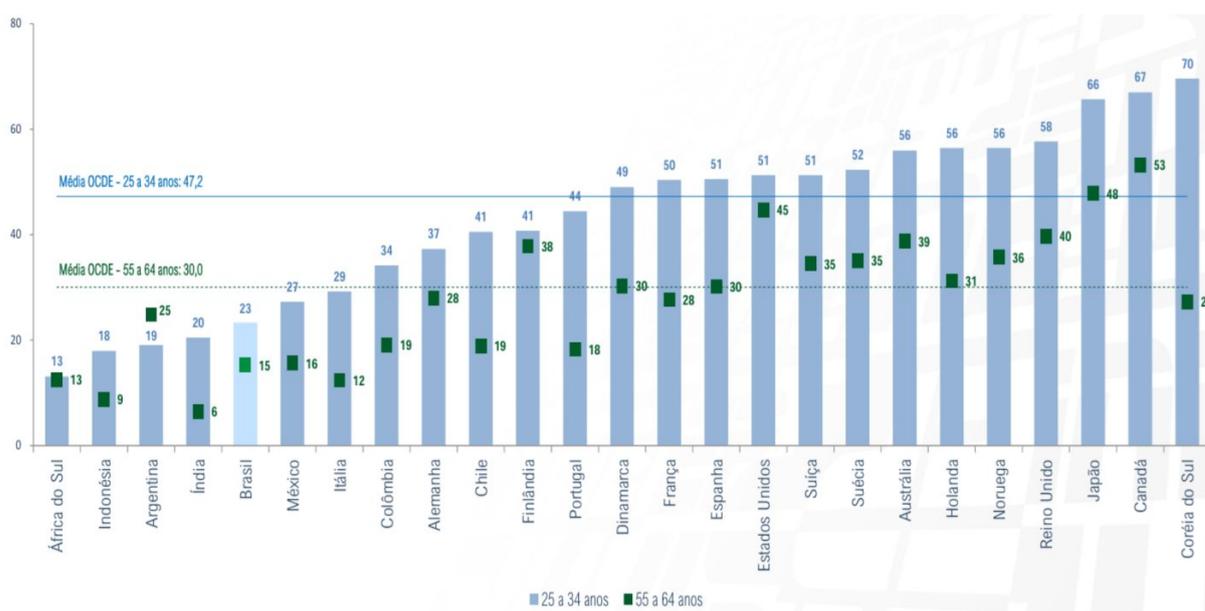
(Enem), centralizou parcialmente a admissão de estudantes, contribuindo para a ampliação do acesso ao ensino superior. Apesar das mudanças significativas, desafios persistem, como a necessidade de reduzir vagas ociosas, garantir maiores taxas de conclusão e diminuir as taxas de evasão, além de expandir o período noturno. A eficiência e a criação de novas vagas são essenciais para enfrentar o desequilíbrio entre o setor público e privado (Senkevics, 2021).

No contexto internacional, a expansão da educação superior no Brasil, segundo Cipriani e Heinzle (2023), está alinhada com tendências globais de inclusão e diversificação do ensino superior.

Essa tendência global, para Cipriani e Heinzle (2023), reflete o reconhecimento da importância da educação superior como um motor para o desenvolvimento socioeconômico e a inovação em um mercado cada vez mais globalizado.

O gráfico a seguir apresenta uma descrição interessante entre as porcentagens de indivíduos nas faixas etárias de 25 a 34 anos e de 55 a 64 anos em diversos países. Os dados destacam as diferenças e semelhanças entre as gerações em cada nação. Além disso, o gráfico inclui as médias da OCDE para ambas as faixas etárias, servindo como um ponto de referência para a análise.

**Gráfico 1 – Percentual da população com educação superior, por faixa etária (2021)**



Fonte: INEP (2023)

Observa-se no gráfico que a maioria dos países elencados possuem uma porcentagem maior de indivíduos na faixa etária de 25 a 34 anos em comparação com a média da OCDE, que é de 47,2%.

Em contraste, a faixa etária de 55 a 64 anos mostra uma variação maior entre os países. A média da Unesco para este grupo é de 30,0%, e países como México e Brasil estão significativamente abaixo dessa média. Por outro lado, países como Noruega e Suíça estão acima da média, possivelmente devido a sistemas de apoio social mais robustos e uma população envelhecida.

Antes de entrarmos na seara da educação peruana, mais precisamente na expansão da educação superior, precisamos contextualizar a realidade política peruana nos primeiros anos da década de 1990. Em 1992, Alberto Fujimori rompeu com as estruturas democráticas e iniciou o caminho para um estado neoliberal (Murakami, 2006). Para legitimar essa ação e ganhar a confiança dos círculos de poder econômico em escala nacional, Fujimori estabeleceu um conjunto de alianças, destacando-se aquelas realizadas com os comandos militares, através de Vladimiro Montesinos; com a cooperação internacional, por meio do economista Hernando de Soto; e com a Igreja Católica, a partir de seus vínculos com representantes do *Opus Dei* (Cotler, 2000). Essas alianças, somadas a novas formas de relação que se instalaram entre o Estado e a sociedade (Tanaka, 1999) e ao estilo neopopulista que permitiu o enfraquecimento da ação coletiva da sociedade civil, originaram um controle social bem-sucedido do governo, criando condições para que grande parte da população apoiasse as decisões do regime fujimorista (Grompone, 1998; Rousseau, 2012).

No entanto, com o autogolpe de 1992, consolidou-se também um conjunto de transformações culturais em que o esforço pessoal, o mérito, o consumo e a busca pelo sucesso se tornaram os organizadores da vida social. Com a ideia da revolução silenciosa, Cuenca e Reátegui (2016) afirmam que todas as mudanças estruturais próprias do estado neoliberal operaram fundamentalmente na construção de uma nova ideia de “boa vida”, que foi se tornando senso comum. Esse imaginário social só foi possível de ser desenvolvido a partir da promoção da ideia de sucesso construída com base no esforço individual, no contexto de um sistema meritocrático (Bresser, 1999).

Nesse sentido, como apontam Cuenca e Reátegui (2016), o paradigma que se instaura com o novo capitalismo é o do consumo, através do qual todos os indivíduos são chamados a serem “consumidores por vocação”; ou seja, independentemente das condições sociais, a vocação consumista é dada, em última instância, pelo desempenho pessoal.

Provavelmente, o mecanismo mais direto para alcançar essa meta particular de sucesso é a educação e, sobretudo, a educação superior universitária. Tubino (2007) chamou esse fenômeno de mito da educação superior, aludindo a uma ideia cunhada por Carlos Iván Degregori. Esse mito supunha que, a partir da educação, as injustiças sociais seriam eliminadas e que, por meio dela, o progresso da nação seria alcançado. Hoje em dia, é a educação superior que ocupa esse lugar na narrativa do progresso e, como aponta Tubino (2007), é a partir dessa ideia que as comunidades mais distantes das capitais demandam a criação de universidades em suas regiões e que os jovens indígenas começam a fazer esforços consideráveis para ter acesso a elas.

O processo peruano de expansão da educação superior universitária começou durante a década de 1980. Entre as décadas de 1960 e 1980, a matrícula universitária passou de 30.000 para 255.000 e, em média, nesses trinta anos, 79% da matrícula concentrava-se na oferta pública. No entanto, foi a partir do ano 2000 que o crescimento da matrícula universitária realmente disparou (Cuenca; Reátegui, 2016).

Esse último e explosivo crescimento da matrícula universitária não foi um evento fortuito; foi uma decisão do Estado peruano que em 1996 liberalizou o mercado educacional. Dessa maneira, permitiu-se o lucro nas universidades com a finalidade de atrair investimento privado em educação para atender a uma demanda crescente por serviços de educação superior, que, por sua vez, deveria contribuir para o crescimento econômico, dinamizando os mercados de trabalho (Cuenca; Reátegui, 2016).

Essa decisão transformou o sistema universitário peruano não apenas em termos de magnitude, mas também impactou diretamente na “ideia” de universidade. A esse respeito, Cuenca e Reátegui (2016) sustentou que a transformação que ocorreu na universidade, de uma orientação ligada à produção de conhecimento para uma voltada à satisfação do mercado de trabalho, provocou um descompasso entre a universidade e a sociedade. Assim, essa lógica empresarial instalada na

cultura universitária questionou a natureza da universidade pública (Burga, 2008), de tal forma que não apenas o equilíbrio entre a demanda e as necessidades do mercado de trabalho foi alterado, mas também a pesquisa ficou postergada como um objetivo secundário na formação universitária.

Nesse contexto, a universidade pública entrou em uma crise como resultado do descuido do Estado, evidenciado pelo desfinanciamento (Sandoval, 2002) e pela desintegração do tecido institucional como resultado dos anos de incursão da ideologia de Sendero Luminoso<sup>11</sup> (Degregori, 2010).

Por outro lado, no contexto internacional, segundo o Siteal (2024), a expansão da educação superior no Peru em 2022, é um reflexo das tendências globais de internacionalização e aumento do acesso à educação de nível superior. O Peru, nesse contexto, tem se destacado por seus esforços para integrar-se mais plenamente ao cenário educacional global, adotando práticas que promovem a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional.

O Peru, segundo Siteal (2024), tem participado ativamente de redes e associações acadêmicas internacionais e promovido mobilidade de estudantes e profissionais e a transferência de conhecimento. Essas iniciativas, segundo o levantamento do Siteal (2024), são fundamentais para o desenvolvimento de um sistema de educação superior que seja competitivo e alinhado com padrões globais de qualidade.

A seguir, apresentaremos, segundo dados do Siteal (2024), um quadro com dados estruturados sobre a expansão da educação superior no Peru no contexto internacional em 2022:

**Quadro 6 – Expansão da Educação Superior no Peru em 2022 - Comparação Internacional**

<b>Indicador</b>	<b>Dados do Peru</b>	<b>América Latina</b>	<b>Observações</b>
Número de Instituições de Ensino Superior	140	-	Inclui universidades e institutos tecnológicos
Matrículas na Educação Superior	1,2 milhão Representando 3,52% do total de 34.049.588	29 milhões (em 2020)	Crescimento contínuo em relação aos anos anteriores

<sup>11</sup> O Sendero Luminoso foi uma das tantas facções surgidas das cisões sucessivas do Partido Comunista do Peru, como resultado do enfrentamento entre adeptos do maóismo e do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). Alinhado com a facção chinesa, o nome do Sendero Luminoso alude a uma das frases de José Carlos Mariátegui: “o marxismo-leninismo é o sendeiro luminoso do futuro” (USP, 2024).

	habitantes do Peru		
Taxa de Mobilidade Acadêmica	3%	2% (média na América Latina)	Superior à média regional
Parcerias Internacionais	200	-	Inclui acordos de cooperação e intercâmbio
Observação: Segundo o site Países do IBGE o Peru possui 34.049.588 de habitantes (dados de 2022)			

Fonte: Siteal (2024)

O quadro acima destaca o número de instituições de ensino superior no Peru, o total de matrículas, a taxa de mobilidade acadêmica e o número de parcerias internacionais estabelecidas. O Peru supera a média latino-americana em termos de mobilidade acadêmica, indicando, assim, segundo Siteal (2024), um ambiente educacional dinâmico e conectado internacionalmente, evidenciando, dessa maneira, o compromisso com a internacionalização e a melhoria da qualidade educacional. Em relação ao indicador de matrículas na educação superior, o Peru, com 1,2 milhão de matrículas em 2022, possui 3,52% do total de 34.049.588 habitantes no ensino superior. Já o Brasil, segundo o Censo da Educação Superior 2022, com 9.443.597 milhões de matrículas, possui 4,1% dos 215 milhões de habitantes no ensino superior, notamos, portanto, que independente das diferenças populacionais as porcentagens de matrículas no ensino superior são aproximadas.

Levando-se em consideração as informações descritas nessa seção, podemos constatar que a expansão da educação superior é um fenômeno global que reflete o crescente reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento socioeconômico e a inclusão social. No Brasil e no Peru, embora os contextos históricos, políticos e econômicos tenham diferenças significativas, ambos os países passaram por processos de expansão que visam aumentar o acesso ao ensino superior para populações tradicionalmente desfavorecidas.

O Brasil e o Peru passaram por processos significativos de expansão da educação superior, mas com diferenças marcantes em seus enfoques e resultados. No Brasil, a expansão foi fortemente impulsionada pela criação de novas instituições, tanto públicas quanto comunitárias e privadas, com grande predominância deste último segmento, além de implementação de políticas públicas de expansão que beneficiaram estudantes em todos os modelos e segmentos de

instituições de ensino superior, também com maior expansão no segmento privado. No Peru, a liberalização do mercado educacional e a entrada de investimentos privados foram fatores determinantes para a expansão da educação superior.

### 5.3 Principais políticas de acesso na educação superior do Brasil e do Peru

Nessa seção, trabalharemos com um estudo mais detalhado das principais políticas de acesso na educação superior do Brasil e do Peru.

No Brasil, ao longo dos últimos anos, foram criadas políticas relacionadas ao acesso de estudantes na educação superior, sendo que as três que apresentam maiores reflexos na expansão da educação superior são, no âmbito das instituições privadas e comunitárias, o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), e no âmbito das instituições públicas, a Lei de Cotas.

#### 5.3.1 Fies

Em relação ao Fies, podemos afirmar que o primeiro programa de financiamento estudantil público no Brasil foi implementado durante o regime militar, em 1975, sob o nome de Programa de Crédito Educativo. Ele utilizava recursos do orçamento do Ministério da Educação e uma porcentagem das receitas das loterias (Almeida *apud* Scudeler, 2022), beneficiando mais de 870 mil estudantes. Posteriormente, em 1992, durante o governo do Presidente Fernando Collor, o programa foi reformulado e passou a se chamar Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (Creduc), porém, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Creduc foi substituído pelo Fies, por meio da Lei nº 10.260 (Brasil, 2001b). No último ano do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Fies passou por uma reformulação significativa, com a Lei nº 12.202 (Brasil, 2010a), tornando-se um programa com um funcionamento e regras de contratação bastante diferentes do modelo anterior (Rossetto; Gonçalves *apud* Scudeler, 2022). O Fies, com sua última atualização datada de 2022, concede financiamento estudantil, parcial (50%) ou integral (100%), a estudantes de cursos superiores, presenciais ou a distância, não gratuitos, que obtiveram conceito igual ou superior a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

(Brasil, 2010). Nesse âmbito, o Fies utiliza recursos financeiros oriundos de várias fontes, como:

- dotações orçamentárias previstas para o Ministério da Educação (MEC);
- encargos e penalidades aplicadas nos financiamentos concedidos;
- multas decorrentes de sanções pelo descumprimento das normas estabelecidas por esta Lei;
- encargos e penalidades em financiamentos concedidos no âmbito do Programa de Crédito Educativo;
- rendimentos de aplicações financeiras;
- receitas patrimoniais;
- outras receitas (BRASIL, 2001).

Os estudantes que desejam acessar o benefício devem atender aos seguintes requisitos: i) ter renda familiar bruta mensal de até três salários-mínimos; ii) ter participado de alguma edição do ENEM desde 2010, obtendo pelo menos 450 pontos na média das provas e nota superior a zero na redação (Brasil, 2024).

O pagamento do financiamento ocorre em três fases, conforme descrito pelo Ministério da Educação (2015) e ilustrado a seguir:

**Quadro 7 – Condições de pagamento do Fies, pelas suas fases e características**

<b>Fase</b>	<b>Características</b>
Fase de utilização	Durante o curso, o estudante paga, trimestralmente, até R\$ 150,00 referentes aos juros do financiamento.
Fase de carência	Após a conclusão do curso, o estudante tem 18 meses de carência, pagando trimestralmente até R\$ 150,00.
Fase de amortização	Após o período de carência, o saldo devedor é parcelado em até três vezes o período financiado do curso.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Silva (2024).

Uma modalidade de pagamento foi incluída pela Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, permitindo o abatimento da dívida do Fies para profissionais do magistério público e médicos no serviço público. Para professores em escolas públicas, cada mês de trabalho reduz 1% da dívida consolidada, o mesmo valendo para médicos atuando no Sistema Único de Saúde (SUS), em programas de Saúde da Família (Brasil, 2010).

Historicamente, o Fies tem desempenhado um papel importante na democratização do ensino superior com a redução das desigualdades regionais ao direcionar mais recursos para áreas de menor renda, como o Norte e o Nordeste, e expandindo o acesso à educação superior, garantindo o financiamento para estudantes que não dispõem dos recursos necessários para pagar as mensalidades (Silva *apud* Oliveira; Carnielli, 2010).

### **5.3.2 ProUni**

Segundo Scudeler (2022), uma das principais políticas públicas criadas para ampliar o acesso à educação superior no Brasil foi ProUni, um programa federal de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda.

O ProUni foi instituído inicialmente pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e transformado na Lei nº 11.096, de 2005. O programa é direcionado a cursos de graduação em instituições privadas e comunitárias de ensino superior (IES), sejam elas com ou sem fins lucrativos, sendo que para as instituições beneficentes e sem fins lucrativos a adesão ao programa é obrigatória.

Ainda segundo Scudeler (2022), originalmente, o ProUni beneficiava estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas ou como bolsistas integrais em escolas privadas. Além disso, contemplava alunos com deficiência e professores da rede pública que buscavam especialização em cursos de licenciatura. Porém, com a publicação da Medida Provisória nº 1.075, em 6 de dezembro de 2021, houve uma ampliação do público-alvo: passou a incluir estudantes que concluíram o Ensino Médio em instituições privadas, mesmo sem serem bolsistas. Essa Medida Provisória foi, posteriormente, convertida na Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022.

Em contrapartida, a concessão de bolsas pelas instituições privadas implica em uma renúncia fiscal por parte do governo. Assim, para compensar os custos assumidos pelas IES que participam do programa e recebem os alunos beneficiados, o governo abre mão de arrecadar tributos como o Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e o Programa de Integração Social (PIS), conforme o artigo 8º da Lei nº 11.096/2005. Nesse contexto, Ristoff (2016, p. 22 *apud* Scudeler, 2022), destaca que, no ProUni, a renúncia fiscal é pequena em relação ao número de vagas oferecidas e o resultado foi um aumento significativo do acesso dos estudantes ao ensino superior, com baixo impacto financeiro para o governo.

Historicamente, o ProUni se tornou fundamental para democratizar o acesso à educação superior no Brasil beneficiando a população de baixa renda. Desde a criação do programa até 2021, foram concedidas mais de 4,7 milhões de bolsas, sendo que, em 2019, foram concedidas 473 mil bolsas, das quais 60% eram integrais. O programa tem sido apontado por estudiosos como uma solução viável para as limitações financeiras do setor público, permitindo que alunos sem condições financeiras ingressem no ensino superior (Scudeler, 2022).

No entanto, a pandemia de Covid-19 impactou significativamente a oferta de bolsas do ProUni. Em 2020 e 2021, houve uma queda expressiva no número de bolsas concedidas, em comparação com 2019, devido à diminuição das matrículas, especialmente no ensino presencial. Isso afetou diretamente a quantidade de alunos beneficiados pelo programa. Ainda assim, o ProUni continua sendo uma importante

ferramenta de inclusão social, possibilitando o acesso à educação superior para estudantes que enfrentam profundas desigualdades (Scudeler, 2022).

No que diz respeito as Cotas no ProUni para Pretos, Pardos, Indígenas (PPI) e PCDs, conforme Brasil (2005), a reserva é obrigatória desde a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Essas cotas são específicas para candidatos que se autodeclararam nessas categorias. A Lei também exige que os candidatos cotistas atendam aos demais critérios de seleção do programa.

Essas cotas no ProUni são exclusivamente raciais e não sociais, diferentemente do Sisu. O ProUni já filtra os candidatos por renda per capita familiar e pelo histórico escolar, o que significa que as vagas reservadas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência são uma forma de garantir maior acesso para esses grupos específicos. A quantidade de bolsas reservadas é proporcional ao número de pretos, pardos e indígenas registrado no último censo do IBGE na região (Brasil, 2024).

Para se beneficiar das cotas, os candidatos devem realizar uma autodeclaração de sua etnia ou deficiência. Aqueles que concorrem na modalidade de cotas disputam vagas apenas com outros candidatos da mesma modalidade, e a seleção é feita com base nas melhores notas entre os concorrentes (Brasil, 2024).

Ristoff (2016, p. 21 apud *Scudeler*, 2022), discute que, apesar das críticas, o ProUni tem méritos inegáveis, principalmente do ponto de vista do público beneficiado. Assim, em conjunto com outras políticas públicas, como a Lei de Cotas que veremos na sequência, o programa promove avanços rumo a um sistema educacional mais equitativo ao levar para os campi universitários estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, que dificilmente teriam condições de pagar as mensalidades das instituições privadas.

### **5.3.3 Lei de Cotas**

Motivadas pela Lei Estadual nº 3.708 (Rio de Janeiro, 2001), que estabeleceu cota mínima de até 40% para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação, as primeiras políticas de ação afirmativa para admissão de estudantes foram implementadas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Estadual do

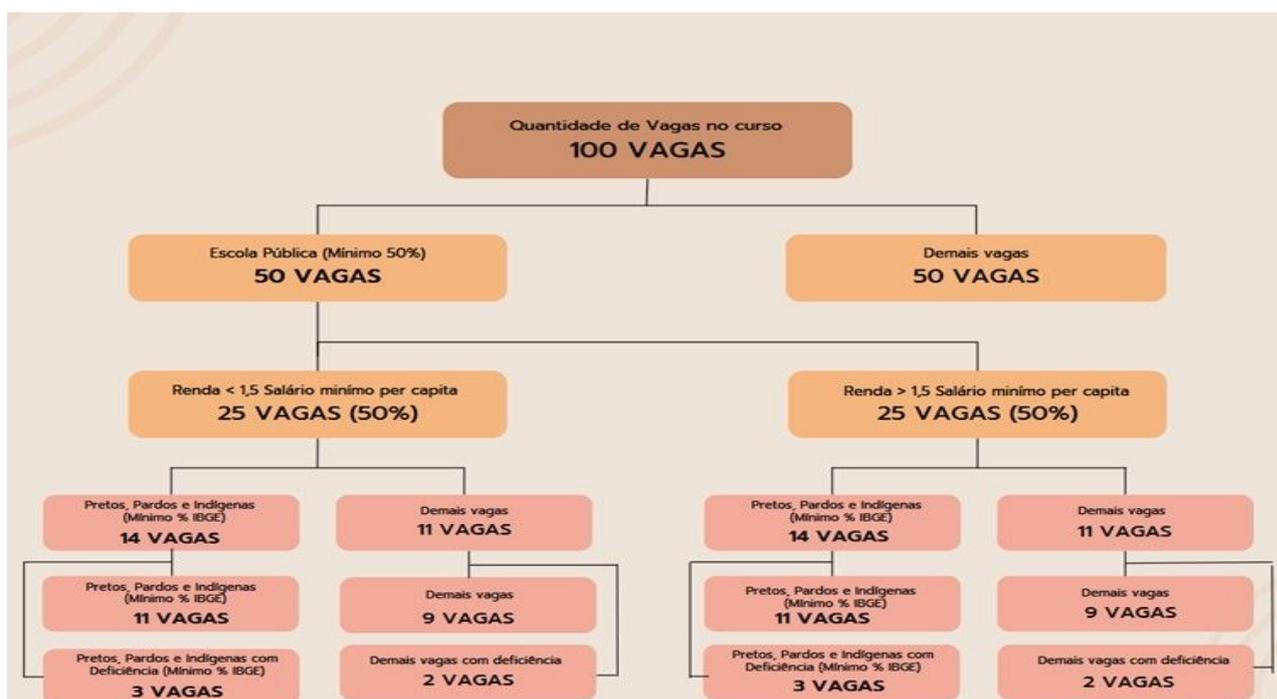
Norte Fluminense (UENF). Nesse contexto, no mesmo ano, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também iniciou um programa de cotas raciais e no ano seguinte a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se a primeira universidade federal a implementar um programa de reserva de vagas, destinando 20% das vagas para candidatos negros (Carvalho, 2006). Desde então, várias universidades públicas começaram a criar suas próprias políticas de ação afirmativa, dentro de seus conselhos universitários. No final da década, a maioria das instituições federais já adotavam algum tipo de ação afirmativa, com liberdade para definir critérios de inclusão.

Não obstante, as ações afirmativas somente se tornaram política pública nacional após o Supremo Tribunal Federal (STF) declarar em 26/04/2012, de maneira unânime, a constitucionalidade dessas ações, inclusive seu componente racial, na Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, promovida pelo Partido Democratas contra a Universidade de Brasília. Logo em seguida, em agosto do mesmo ano, no governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016) foi sancionada a Lei nº 12.711 (Scudeler, 2022). Assim, a lei estabeleceu um sistema complexo de reserva de vagas para as Ifes, combinando vários critérios. Primeiramente, ela estipula que 50% das vagas por instituição, curso e turno devem ser destinadas a alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Além disso, dentro desse contingente, deve haver uma reserva mínima de 50% para estudantes de famílias com renda mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e para autodeclarados PPI em proporção mínima igual à soma desses grupos na unidade da Federação do respectivo estabelecimento de ensino, conforme o último censo demográfico.

Portanto, essas vagas passam por uma distribuição baseada em três critérios: i) ter cursado o ensino médio integralmente no sistema público; ii) ser preto, pardo ou indígena (PPI); e iii) ter renda média per capita igual ou menor a 1,5 salários-mínimos (Brasil, 2012).

A Figura a seguir ilustra esse afunilamento das reservas de vagas conforme esses critérios.

**Figura 1 – Sistema de Cotas**



Fonte: Silva (2024).

Segundo Scudeler (2022, *apud* Heringer, 2014), a adoção da política de cotas viabilizou a “ampliação expressiva do acesso ao ensino superior por parte de estudantes pretos e pardos ao longo da década”. Essa regra, conforme registra Oliveira (2019), permitiu que em 2016, pela primeira vez, mais de 50% das vagas das universidades federais fossem reservadas para cotas: das vagas ofertadas, 114,5 mil (51,7% do total) foram reservadas, enquanto o restante foi disputada livremente, o que permitiu, na prática, a ampliação da participação de alunos que se declaram pretos, pardos ou indígenas em IES públicas que, em 2010 (antes, portanto, da adoção da política de cotas), representavam apenas 39,1%, atingindo, dez anos depois, 49,7% dos alunos matriculados em IES públicas em 2020 (Scudeler, 2022).

De acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2023), em 2022, 55.371 estudantes ingressaram em universidades, faculdades e institutos federais pelo critério étnico-racial. Esse número de cotistas só é menor que o de 99.866 da modalidade de egressos do ensino médio de escolas públicas.

Cabe ressaltar que a revisão sancionada pelo presidente Lula em 2023 ampliou o rol de cotistas e altera alguns dos critérios previstos na Lei anterior. As novas regras já valerem para a edição de 2024 do Sistema de Seleção Unificada

(Sisu). Para Senkevics, um aspecto que merece destaque é justamente o impacto no funcionamento do Sisu. Nesse âmbito, cotistas potenciais poderão ingressar pela ampla concorrência, assim o candidato que teve desempenho suficiente para entrar pela ampla concorrência vai poder ingressar por essa via, evitando, como destaca Senkevics, a reprovação injusta, que é quando a pessoa tem nota para entrar, mas não entra porque as vagas dos cotistas estão todas preenchidas (Brasil, 2024).

Senkevics destacou, ainda, a redução da renda familiar máxima que, anteriormente, era de 1,5 salário-mínimo por pessoa, para 1 salário-mínimo *per capita*. Na avaliação do pesquisador, esse recorte “ficou mais focado nos mais pobres”. Outro ponto revisado na legislação diz respeito às ações afirmativas para programas de pós-graduação (Brasil, 2024).

Em relação à permanência e trajetória, segundo Senkevics, as políticas voltadas à permanência dos estudantes nos cursos e o acompanhamento da trajetória após estarem formados devem ser aprimorados. “O fenômeno da evasão é uma questão grave de modo geral, independentemente de ser ou não cotista”, [...] “E observar o desempenho dos egressos, no mercado de trabalho, também é importante” (Senkevics, *apud* Brasil, 2024).

Dentre os aspectos que foram incorporados à Lei de Cotas, em 2023, cabe destacar, segundo Brasil (2023):

- No mecanismo de ingresso anterior, o cotista concorria apenas nas vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência. Agora, primeiramente serão observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas;
- Monitoramento anual da Lei e sua avaliação a cada 10 anos;
- Inclusão de outros ministérios, além do Ministério da Educação, como responsáveis pelo acompanhamento da Política de Cotas: Ministério da Igualdade Racial; dos Direitos Humanos e da Cidadania; e dos Povos Indígenas;
- Estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil;
- Redução do critério de renda familiar *per capita* para um salário-mínimo na reserva de vagas de 50% das cotas;

- Extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação;
- Inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas;
- Vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública;
- Utilização de outras pesquisas além do Censo para o cálculo da proporção de cotistas nas Unidades da Federação.

No que diz respeito aos indígenas na Lei de Cotas, segundo Souza (2003), muitas décadas se passaram sem a presença de indígenas no ensino superior, porém, em 1991, aparecem discretamente os primeiros registros. Ainda segundo Souza (2003), os índices de acesso da população indígena ao ensino superior eram insignificantes, sendo que em diferentes fontes, FUNAI e IBGE, não ultrapassavam 0,6% da população. Apesar das universidades federais e estaduais receberem incentivos e obrigações com a educação superior indígena, em 2002, a FUNAI apontou que 61,39% dos estudantes indígenas que chegavam ao ensino superior estavam na rede privada (Souza, 2003).

De acordo com Souza (2003), depoimentos obtidos de estudantes indígenas do Amazonas e do Mato Grosso, especialmente de instituições de ensino superior (IES) privadas, revelaram que a educação oferecida nas escolas das aldeias era considerada insuficiente para a aprovação nos vestibulares das instituições públicas, conseqüentemente levando muitos indígenas a prestarem vestibulares em instituições privadas. Este estudo explica a elevada presença de indígenas em instituições de ensino superior privadas. Os acordos estabelecidos entre a FUNAI e instituições privadas, antes da entrada do MEC como órgão responsável pela educação superior indígena, asseguraram o financiamento necessário.

Continuando na linha do tempo da inclusão, em 2003, considerando dados da FUNAI, especulava-se que 1.300 indígenas estavam recebendo educação superior universitária, dos quais cerca de 60 a 70% estavam matriculados em IES privadas.

Até então, as estratégias para ingressar e conseguir manter-se durante os estudos universitários eram principalmente individuais e familiares, e a

FUNAI era o único órgão de governo que atendia parcialmente a demanda indígena por educação superior (Paladino, 2012, p. 177).

O Censo Educacional realizado em 2008 pelo Inep mostrou que o acesso dos indígenas ao ensino superior não tinha avançado consideravelmente, pois das 2.985.137 vagas do ensino superior ofertadas pelas 2.252 instituições brasileiras, 1.093 foram destinadas a indígenas, o que corresponde a 0,03% desse total. Ainda de acordo com o Instituto, foram 1.713 inscritos em todos os vestibulares do País, dos quais somente 282 indígenas conseguiram ingressar e, o mais grave, apenas 13 conseguiram concluir.

Porém, segundo Baniwa (2006), em 2011, pouco antes da Lei de Cotas, dos 896,9 mil autodeclarados indígenas no Censo 2010, aproximadamente sete mil estavam cursando o ensino superior no Brasil. Baniwa (2006) chama a atenção para esse crescimento acelerado das matrículas indígenas na educação superior, lembrando que em meados da década de 90 o número de estudantes nesse nível de ensino não chegava a 500.

Em 2012, novas diretrizes foram estabelecidas para firmar o compromisso da rede pública de ensino e a forma de acesso à universidade, criando-se então a Lei de Cotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, podendo ela ser ou não preenchida por indígena, mas colocando os três grupos raciais disputando as mesmas vagas.

Podemos considerar a Lei de Cotas como ponto fulcral desse processo de crescimento das matrículas indígenas no ensino superior. Pesquisa de Paladino (2012) apontava que, em 2012, mais de 70 universidades mantinham programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por reserva de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares.

Segundo Paladino (2012), os cursos ofertados pelas universidades precisam ser adequados aos interesses específicos em que os indígenas estão inseridos, dando a eles condições de melhorarem seu modo de vida, das aldeias, da comunidade, seja na educação, na intervenção das políticas públicas, no tratamento da saúde etc., para que possam assumir de forma qualificada atividades de seus interesses. Nesse âmbito, Paladino (2012) relata que o acesso deve ser garantido em outras áreas de conhecimento que não a da formação pedagógica, principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão territorial.

A reserva de vagas em todos os cursos que as instituições oferecem é algo fundamental para garantir o acesso dos indígenas em todas as áreas do conhecimento. Nesse âmbito, a Lei de Cotas garante esse direito, porém, não garante que a vaga seja especificamente para indígenas, mas que deve ser reservada para pretos, pardos ou indígenas.

Dessa forma, algumas universidades criaram políticas específicas reservando vagas somente para indígenas. Paladino (2012) relata que esse movimento é positivo, pois amplia o rol de escolhas dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, como é oferecido um número de vagas limitado por curso, impede que alunos indígenas possam participar da mesma turma, ou que tenham uma presença maior nos cursos que são de mais interesse para eles.

Levantamentos de 2013 sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados pelos povos originários, aparecem os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas, além de cursos da área da saúde, do direito, das ciências da terra e áreas que dialogam diretamente com as políticas indigenistas (Bergamaschi; Kurroschip, 2013).

Lima (2012, p. 2) demonstra os desejos dos indígenas em relação ao ensino superior:

Em primeiro lugar, na demanda indígena pelo ensino superior está colocada a busca de reconhecimento da necessidade do diálogo com seus conhecimentos tradicionais, o que implicaria uma verdadeira revolução do sistema de ensino superior no país, surgimentos de outros saberes, outros cursos, outras grades curriculares. Em segundo lugar, eles têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuída entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com essas instâncias administrativas, ocupando, de modo qualificado, autônomo e em prol de suas coletividades, os espaços de representação que vêm sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões e grupos de trabalho ministeriais em áreas como as da educação, da saúde, do meio ambiente, da agricultura, dos direitos humanos, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, mesmo quando fora delas, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito.

Os estudantes indígenas experimentam uma mudança drástica em suas vidas ao ingressarem na universidade, e a necessidade de compreender essa nova

realidade é fundamental para que possam permanecer nela, participar ativamente e transformá-la (Morelo, 2009). Sem esse entendimento, as ações afirmativas podem garantir o acesso ao ensino superior, mas a permanência pode ser comprometida quando enfrentam dificuldades.

As ações afirmativas, como a Lei de Cotas, são políticas implementadas para assegurar direitos a grupos historicamente excluídos da cidadania plena (Moehlecke, 2004, p. 761). Nesse contexto, é notório o divisor de águas que foi a Lei de Cotas para o acesso à educação superior para os indígenas, pois, no período entre 2011 e 2021, recorte iniciado pouco antes da implementação da Lei de Cotas, o ingresso dos estudantes indígenas sofreu um aumento de 374%, segundo o Instituto Semesp (2023), grupo de inteligência analítica criado pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, entidade que representa as instituições de ensino superior.

Todavia, segundo Souza (2003), a opção de acesso à universidade para os indígenas nem sempre corresponde à sua escolha ou demanda ideal, porém, atualmente, muitos jovens indígenas estão deixando suas comunidades e aldeias para buscar formação universitária, o que é benéfico para suas comunidades de origem.

É importante reconhecer que essa saída pode inicialmente enfraquecer os laços identitários com suas comunidades, mas é possível gerenciar esse distanciamento e transformar a inquietude em benefício, aplicando o conhecimento adquirido em prol de seu povo, o que traz realização e felicidade tanto individual quanto coletivamente (Luciano, 2006, p. 25).

Assim, a Lei de Cotas é um marco na inclusão às Ifes e colaborou para a expansão das políticas de ação afirmativa no país, permitiu a criação de cotas suplementares respeitando os mínimos legais e influenciou universidades não abrangidas pela legislação, como as estaduais paulistas (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013).

Em resumo, tanto o Fies, como o ProUni e a Lei de Cotas contribuem para a democratização do ensino superior, investindo em políticas que ampliam o acesso nas universidades privadas e comunitárias, com foco em grupos historicamente menos favorecidos, como os indígenas. Os três programas atendem a segmentos

específicos, como negros, indígenas, pessoas de baixa renda e com menor nível de escolarização.

#### 5.4 Principal política de inclusão na educação superior do Peru

Diversos estudos demonstram que, no Peru, o componente étnico está fortemente ligado aos níveis de pobreza. Entretanto, nos últimos anos, várias iniciativas governamentais têm buscado integrar populações historicamente excluídas no ensino superior (Trivelli, 2008, Thorp; Paredes, 2011). Um exemplo de política de inclusão é o Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educativo (Pronabec), que, através do programa Beca 18, financia a educação superior de jovens em situação de vulnerabilidade. Nesse âmbito, o processo de seleção de beneficiários para o Beca 18 considera a condição de pobreza, o pertencimento a um grupo étnico e a trajetória familiar e escolar (Cotler, 2016).

Cotler (2016), informa que o programa Beca 18 foi criado em 2011 e possui as seguintes modalidades de bolsas:

- Modalidade Ordinária do Programa de Bolsa 18, que concentra o maior número de bolsas e é destinada para jovens em situação de pobreza ou extrema pobreza;
- Bolsa para Comunidades Nativas Amazônicas e População Afroperuana (CNAyPA): destinada à população que pertence a uma Comunidade Nativa Amazônica, Comunidade Camponesa ou População Afroperuana reconhecida pelo Ministério da Cultura (MINCUL) ou por outras autoridades administrativas competentes;
- Bolsa de Formação em Educação Intercultural Bilíngue (Bolsa EIB): bolsa para populações vulneráveis, com domínio de uma das Línguas Originárias elegíveis nesta convocatória, e que ingressam em uma Instituição de Educação Superior elegível para seguir estudos na carreira de Educação Intercultural Bilíngue;
- Bolsa para Licenciados do Serviço Militar Voluntário (Bolsa FF.AA.): destinada a Licenciados do Serviço Militar Voluntário que tenham prestado serviço militar voluntário por um período não inferior a doze (12) meses;

- Bolsa para moradores do Huallaga (Bolsa Huallaga): destinada à população que comprove pertencer aos distritos incorporados à zona do Huallaga;
- Bolsa para adolescentes sob proteção estatal (Bolsa Proteção): destinada à população que comprove estar ou ter estado sob tutela do Estado durante a adolescência;
- Bolsa para Vítimas da violência ocorrida no país durante os anos 1980-2000 (Bolsa REPARED)<sup>12</sup>: destinada à população que esteja registrada no Registro Único de Vítimas (RUV) ou, nos casos de transferência do benefício, esteja no Registro Especial de Beneficiários de Reparações em Educação (REBRED);
- Bolsa para moradores do Vale dos rios Apurímac, Ene e Mantaro (Bolsa VRAEM): destinada à população que comprove pertencer aos distritos incorporados ao âmbito do VRAEM<sup>13</sup>.
- 

### Figura 2 – Zona de Huallaga

---

<sup>12</sup> "O que observamos é que, ainda que a violência armada que aterrorizava a população do Peru há 30 anos já tenha terminado, as sequelas deixaram cicatrizes profundas. O tecido social está destruído em grande medida pela violência, mas também pelo abandono. Os habitantes ainda vivem com o medo de que a violência possa voltar a acontecer", comenta Giorgio Negro, delegado do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) (OjoPúblico, 2021).

<sup>13</sup> O Peru apresenta algumas áreas de risco, onde a presença do Estado é limitada e na qual há incidência de problemas ligados ao narcotráfico, à mineração irregular e ao tráfico de madeira. Área de particular risco é o vale dos rios Apurímac, Ene e Mantaro (VRAEM), onde atuam grupos criminosos. O VRAEM localiza-se em área relativamente próxima à área turística de Cusco. Há incidência de delitos também em áreas de potencial trânsito de viajantes, como alguns trechos das zonas de fronteira com Bolívia, Brasil e Colômbia (Brasil, 2024).



Fonte: RPP Notícias (2024)

**Figura 3 – O VRAEM e as zonas de intervenção (direta e indireta) do narcotráfico**



Fonte: RPP Notícias (2024)

Segundo Cotler (2016), de 2012 a 2015, o programa Beca 18 beneficiou 45.079 estudantes. Desses, 72,5% foram atendidos pela modalidade ordinária e 2% pela EIB (Pronabec, 2015). O programa teve um impacto positivo significativo nos jovens dos setores mais pobres do país, oferecendo uma oportunidade importante para aproximar o Estado desses grupos ainda excluídos.

Román (2016) destaca que o Beca 18, desde sua criação em 2011, representa um novo paradigma estatal no qual o Estado assume a responsabilidade de facilitar a inclusão para que os setores excluídos possam competir no mercado

de trabalho e na esfera produtiva em condições iguais. No entanto, apesar dos esforços para incorporar a EIB no sistema educacional e dos resultados positivos no nível primário, ainda não há continuidade nos níveis secundário e terciário, pois falta uma oferta educativa de EIB consistente para esses níveis (Montero *et al.*, 2015). Assim, a interculturalização da educação superior peruana ainda é uma questão pendente (Tubino, 2012; Cuenca; Ramírez, 2015).

Segundo as bases do concurso Beca 18 de 2024, do Pronabec, que estabelecem as regras de caráter público que regulam os procedimentos, as etapas, os requisitos, as condições, os critérios de priorização, os benefícios, os direitos e obrigações, formatos e aspectos que regulam o Concurso “Beca 18” - Convocatória 2024, em conformidade com a Lei n° 29.837, de 2012, lei que cria o Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educativo, foram oferecidas 10.000 (dez mil) bolsas. As bolsas foram distribuídas por modalidade e tipo de Instituição de Educação Superior (IES). A distribuição aconteceu em dois momentos, conforme quadro a seguir:

**Quadro 8 – Distribuição de Becas em 2024**

1° MOMENTO (40%)			2° MOMENTO (60%)			TOTAL
Modalidade	Universidades e Escolas Pedagógicas	Institutos de Educação Superior e escolas Tecnológicas	Modalidade	Universidades e Escolas Pedagógicas	Institutos de Educação Superior e escolas Tecnológicas	
Beca 18 Ordinaria	2232	528	Beca 18 Ordinaria	3348	792	6900
Beca Protección	80	12	Beca Protección	120	18	230
Beca CNAyPA	CNA 160	52	Beca CNAyPA	240	78	530
	PA 48	32		72	48	200
Beca EIB	80	-	Beca EIB	120	-	200
Beca FF.AA.	80	32		120	48	280
Beca Huallaga	80	32	Beca Huallaga	120	48	280
Beca REPARAD	360	80	Beca REPARAD	540	120	1100
Beca VRAEM	80	32	Beca VRAEM	120	48	280
<b>TOTAL</b>	3200	800	<b>TOTAL</b>	4800	1200	10000
	4000			6000		

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do concurso Beca 18 de 2024 (Peru, 2024)

No que diz respeito aos indígenas no Pronabec, desde sua criação, em 2012, o programa concedeu mais de 223.000 bolsas de estudo a peruanos e peruanas com alto rendimento acadêmico e poucos recursos econômicos. Dentro desse grupo

estão aqueles pertencentes a povos indígenas ou originários, que têm diferentes modalidades para se candidatar à Beca 18. Além disso, também possuem outras oportunidades como a Beca Técnico Productiva para Comunidades Nativas Amazônicas (Peru, 2024).

Segundo Peru (2024) a *Beca Técnico Productiva para Comunidades Nativas Amazônicas* é destinada a peruanos pertencentes a povos indígenas ou originários localizados em 25 distritos das províncias de *Datem del Marañón, Loreto, Alto Amazonas, Requena e Maynas*, no departamento de *Loreto*, de forma que acessem, permaneçam e concluam cursos de capacitação.

A convocação para o concurso de 2024 à *Beca 18 Técnica Productiva para Comunidades Nativas Amazônicas*, segundo Peru (2024), ofereceu 110 bolsas integrais que proporcionaram: matrícula, mensalidades escolares, alojamento, materiais de estudo, mobilidade local, transporte interprovincial, materiais de escritório, alimentação e o certificado emitido pela instituição onde o estudante irá realizar o curso (se concluir seus estudos com sucesso). Além disso, o beneficiário dispõe de acompanhamento socioemocional durante todo o período de seus estudos.

Como requisito, o governo peruano apresenta, conforme Peru (2024):

- Ser cidadão peruano;
- Ter pelo menos 18 anos de idade na data de aprovação das bases do concurso;
- Pertencer a povos indígenas ou originários localizados nos distritos abrangidos pelo *Plano de Fechamento de Lacunas* para a população na área petrolífera das províncias de *Datem del Marañón, Loreto, Alto Amazonas, Requena e Maynas*, no departamento de *Loreto*;
- Apresentar comprovação de estudos de educação básica: primária ou secundária, completa ou incompleta, em uma Instituição de Educação Básica Regular, Alternativa ou Especial, reconhecida pelo Ministério da Educação;
- Ter sido admitido por uma instituição de educação superior, sede e curso de capacitação, elegíveis pelo concurso;

- Apresentar os Formatos e Declarações Juramentadas estabelecidos nas bases do concurso.

De acordo com Peru (2024), os bolsistas de povos indígenas ou originários provêm principalmente das regiões amazônicas, como *Loreto*, que é a região de origem de 32,45% deles; seguida por *Junín*, com 17,38%; *Amazonas*, com 13,14%; e *Ucayali*, com 8,92%.

Especialistas consultados pelo portal *OjoPúblico* (2021) afirmam que é necessário reformar este programa com um enfoque intercultural, pois as universidades não reconhecem a língua indígena como segundo idioma. Porém, os dados revelados pelo portal também destacam que, das oito modalidades da Beca 18, a categoria de comunidades indígenas amazônicas tem o maior índice de evasão: dos 2.824 estudantes que receberam a bolsa entre 2014 e 2020, 43% não concluíram sua formação profissional. Em outras palavras, 1.217 jovens indígenas, nesse período, deixaram de receber os benefícios do Estado: pagamento da matrícula e mensalidades escolares, custos de alimentação, alojamento e transporte.

A pesquisa do *OjoPúblico* (2021) apresenta como principais motivos que impediram as trajetórias profissionais dos indígenas o distanciamento familiar dos jovens, a disparidade educacional entre as regiões amazônicas e Lima, a reprovação em algumas disciplinas, a falta de enfoque intercultural nos cursos e a exigência de aprender inglês ao recuperar os cursos perdidos. Além disso, existem os compromissos impostos pelo Pronabec, que obrigam os bolsistas a permanecerem no Peru por um período de três anos após a conclusão dos estudos (Servind, 2020).

Outra modalidade que pode atender as comunidades indígenas é a Educação Intercultural Bilíngue (EIB). O Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educacional (Pronabec) oferece bolsas integrais para este curso também por meio do concurso Beca 18.

De acordo com Peru (2024), mais de 4.300.000 pessoas no Peru têm uma língua originária como língua materna, o que reflete uma rica diversidade cultural. A EIB aborda essa diversidade no contexto educacional, priorizando, assim, o ensino na língua materna das populações originárias. O Pronabec, do Ministério da

Educação, oferece a Beca 18 para os estudantes se especializarem no ensino bilíngue, cobrindo todos os custos. As línguas prioritárias variam conforme a convocatória e os pré-selecionados de outras modalidades também podem candidatar-se a esta modalidade que oferece cursos que abrangem as 48 línguas originárias.

No âmbito da educação bilíngue intercultural, em seu artigo 20, a Lei Geral da Educação apresenta:

*La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:*

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.*
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.*
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.*
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.*
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica (Peru, 2003, p. 08).*

## **5.5 Análise descritiva de Políticas de Inclusão no Ensino Superior: Fies, ProUni e Lei de Cotas no Brasil e Pronabec no Peru**

Em resumo, a inclusão educacional tem sido um objetivo central de políticas públicas em diversos países, refletindo o reconhecimento da educação superior como um instrumento essencial para a promoção da equidade social. No contexto latino-americano, evidenciamos iniciativas que se destacam por suas abordagens distintas e impactos significativos, como: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a Lei de Cotas no Brasil, e o Pronabec no Peru.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), estabelecido pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, é uma política de inclusão que oferta financiamento para estudantes em instituições privadas e comunitárias. Nesse contexto, o Fies permite que estudantes de baixa renda financiem integral ou parcialmente seus estudos, mediante cumprimento de pré-requisitos como renda familiar mensal de até três

salários-mínimos e a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com desempenho mínimo exigido. Além disso, em 2010, a Lei nº 12.202 introduziu a possibilidade de abatimento do saldo devedor para profissionais do magistério público e médicos que atuam no Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao permitir o acesso ao financiamento, o Fies tem sido crucial para a democratização da educação superior, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde há maior concentração de estudantes de baixa renda.

O ProUni, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é uma política pública brasileira destinada à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior privadas. Desde sua criação, o programa tem sido um importante instrumento de inclusão para grupos historicamente desfavorecidos, incluindo pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PCDs). A Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021, convertida na Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022, trouxe alterações significativas, ampliando a elegibilidade para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas particulares sem a condição de bolsista. O ProUni contribui para a inclusão social e educacional, oferecendo uma alternativa para estudantes que não teriam acesso à educação superior sem esse suporte.

A Lei de Cotas, sancionada em 2012, estabelece um sistema nacional de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, visando garantir o acesso de grupos historicamente marginalizados, como estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Esta política tem promovido uma ampliação significativa no acesso ao ensino superior no Brasil, direcionada especificamente para universidades públicas federais.

Por sua vez, o Pronabec, criado em 2011, oferece uma gama diversificada de modalidades de bolsas e créditos educativos voltados para peruanos e peruanas de alto desempenho acadêmico e com poucos recursos econômicos, ou que vivam em situação de vulnerabilidade. O Pronabec, com foco específico em atender as necessidades de grupos vulneráveis em diferentes contextos regionais e étnicos, se caracteriza por sua flexibilidade e adaptação a contextos locais, permitindo que cada instituição de ensino tenha autonomia para definir seus próprios critérios de seleção, respeitando as diretrizes legais. No entanto, apesar de seu impacto significativo, o

Pronabec ainda enfrenta desafios na plena integração e continuidade da interculturalização no sistema educacional peruano.

Em comparação, enquanto o Fies, o ProUni e a Lei de Cotas representam esforços importantes de inclusão no Brasil, com o primeiro e o segundo voltados para instituições privadas comunitárias e o terceiro para universidades públicas federais, o Pronabec, no Peru, destaca-se por sua abordagem adaptativa e regional. Ambos os programas ilustram como políticas de ação afirmativa podem contribuir para a inclusão social e educacional, refletindo esforços para superar desigualdades estruturais em diferentes contextos nacionais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso) e à Linha de Pesquisa “Políticas, Gestão e História da Educação”, estudou as políticas públicas de ações afirmativas no acesso das populações indígenas no ensino superior, com foco no Brasil e no Peru. O objetivo geral foi compreender como essas políticas influenciam o acesso dos estudantes indígenas e contribuir com possíveis soluções para os desafios enfrentados.

A problemática central da pesquisa foi: como as políticas públicas de ações afirmativas afetam o acesso das populações indígenas no ensino superior no Brasil e no Peru? Para responder a essa questão, além do objetivo geral supracitado, foram definidos quatro objetivos específicos: a) realizar uma incursão histórica sobre a educação indígena; b) descrever a organização do ensino superior no Brasil e no Peru; c) descrever os marcos legais e as políticas públicas afirmativas para educação indígena em ambos os países; d) realizar um estudo sobre as políticas de acesso para populações indígenas ao ensino superior do Brasil e do Peru.

A relevância desta pesquisa residiu na possibilidade de traçar conexões significativas entre os dois países, possibilitando um intercâmbio de ações e reflexões sobre as políticas públicas de ações afirmativas. A análise descritiva entre o Brasil e o Peru permitiu identificar semelhanças e diferenças nas abordagens adotadas para promover a inclusão das populações indígenas no ensino superior e avaliar suas respectivas eficácias.

Entrando na seara da análise, a pesquisa evidenciou a importância de uma abordagem culturalmente sensível às realidades locais dos estudantes indígenas. Nesse âmbito, em ambos os contextos, é crucial que as políticas públicas não apenas ofereçam oportunidades de acesso, mas também garantam a permanência e o sucesso dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior.

No Brasil, políticas afirmativas como o Fies, o ProUni e a Lei de Cotas, investindo em políticas que ampliam o acesso nas universidades privadas e comunitárias, nos dos primeiros casos, e nas universidades públicas federais, no terceiro caso, com foco em grupos historicamente menos favorecidos, como os

indígenas, têm desempenhado um papel crucial no aumento do acesso à Educação Superior para grupos historicamente excluídos. Contudo, a eficácia dessas políticas ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à permanência e à conclusão dos cursos, refletindo a necessidade de um acompanhamento mais atento e de medidas adicionais para garantir o sucesso acadêmico desses estudantes.

Por outro lado, no Peru, o contexto de concentração populacional em Lima, que abriga cerca de 40% da população, está relacionado à maior dificuldade de acesso à educação superior nas áreas rurais e periféricas. O país experimentou uma democratização do ensino secundário antes do período estudado, o que aumentou a demanda por acesso ao ensino superior. Nesse contexto, a expansão das instituições privadas de ensino superior, incentivada por políticas estatais, também contribuiu para a ampliação das oportunidades educacionais.

Como política afirmativa, para enfrentar as desigualdades educacionais e fornecer oportunidades para grupos historicamente desfavorecidos, o Peru implementou o Pronabec para oferecer bolsas e créditos educativos para estudantes de baixa renda, incluindo indígenas. Nesse contexto, a pesquisa mostrou que o Pronabec tem sido eficaz em aumentar o número de estudantes indígenas no ensino superior, mas também enfrenta desafios no que diz respeito a permanência, a necessidade de aprimorar o suporte culturalmente sensível e garantir que as bolsas e créditos sejam adequados às realidades específicas dos estudantes indígenas.

Em síntese, a comparação entre Brasil e Peru evidencia que, embora ambos os países tenham avançado na inclusão educacional através de políticas públicas, ainda há uma necessidade premente de abordagens mais eficazes no que diz respeito a permanência. É importante ressaltar que a análise descritiva realizada aqui oferece uma visão macrossocial do fenômeno das políticas públicas de ações afirmativas no Brasil e no Peru, mas a compreensão completa exige também análises qualitativas mais detalhadas sobre as particularidades e complexidades envolvidas.

Por fim, cabe destacar que, embora este estudo tenha abordado de forma abrangente as políticas públicas de acesso das populações indígenas brasileiras e peruanas ao ensino superior, é necessário um estudo específico e aprofundado

sobre a permanência desses estudantes. A implementação de políticas afirmativas para ampliar o ingresso dos indígenas nas universidades tem mostrado avanços significativos, mas os desafios para garantir a continuidade e o sucesso acadêmico desses estudantes ainda são grandes. A permanência pode envolver uma série de fatores, como o suporte culturalmente adequado, a adaptação ao ambiente acadêmico, as condições socioeconômicas e a sensação de pertencimento. Portanto, a realização de pesquisas focadas na permanência dos estudantes indígenas é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas que não apenas ampliem o acesso, mas também assegurem o sucesso e a conclusão dos cursos, contribuindo, assim, para uma educação superior verdadeiramente inclusiva e transformadora.

## REFERÊNCIAS

AMES, Patricia Yolanda Rodríguez. – Políticas de inclusión en la educación superior: la experiencia de los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. *In*: PIRES, André; SAMPAIO, Helena; POMA, Luis Simi (org.). Ensino superior no Brasil e Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas | Educación superior y políticas de inclusión: experiencias desde Brasil y Perú. ed. Campinas: FE-Unicamp, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=110355&opt=1> . Acesso em em: 1 jul. 2024.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BANCO MUNDIAL. A América Latina Indígena no século 21. 2016. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/603241467994679041/pdf/Am%C3%A9rica-Latina-ind%C3%ADgena-no-s%C3%A9culo-XXI-a-primeira-d%C3%A9cada.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Afrodescendentes na América Latina**: rumo a um marco de inclusão. Germán Freire, Carolina Díaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler López, Flávia Carbonari. 2018. Prática Global Social, Urbana, Rural e de Resiliência, Prática Global de Pobreza e Equidade, Região da América Latina e Caribe. Disponível em: [https://dgmbrasil.org.br/media/publicacoes/Relatorio\\_Port\\_JH4BjdV.pdf](https://dgmbrasil.org.br/media/publicacoes/Relatorio_Port_JH4BjdV.pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

BANIWA, G. J. dos S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades**. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 131, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BASSIS, Ananda; MADEIRA, Fellipe; BALDASSO, Júlio César. *Educação Superior Comparada: desigualdades em Brasil, Peru e Uruguai (2000-2018)*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/119955/65290>. Acesso em: 3 set. 2024.

BERGAMASCHI, M. A.; KURROSCHIP, A. R. S. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45654/28834>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BERGAMASCHI, M.A.; DOEBBER, M.B.; BRITO, P.O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagógico.**, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337

BRAND, A. J.; Nascimento, A. C.; Urquiza, H. A. Os povos indígenas nas instituições de educação

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.306%2C%20DE%2019%20DE%20AGOSTO%20DE%201997.&text=Regulamenta%2C%20para%20o%20Sistema%20Federal,1996%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.306%2C%20DE%2019%20DE%20AGOSTO%20DE%201997.&text=Regulamenta%2C%20para%20o%20Sistema%20Federal,1996%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências**. Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3860.htm#:~:text=D3860&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.860%2C%20DE%2009%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do,institui%C3%A7%C3%B5es%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Il%20%2D%20privadas%2C%20quando%20mantidas%20e,ou%20jur%C3%ADdicas%20de%20direito%20privado](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm#:~:text=D3860&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.860%2C%20DE%2009%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do,institui%C3%A7%C3%B5es%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Il%20%2D%20privadas%2C%20quando%20mantidas%20e,ou%20jur%C3%ADdicas%20de%20direito%20privado). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 4.914, de 11 de dezembro de 2003. **Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências.** Revogado pelo Decreto nº 5.786, de 2006. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4914.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.914%2C%20DE%2011%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202003&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20centros%20universit%C3%A1rios,vista%20o%20disposto%20no%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4914.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.914%2C%20DE%2011%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202003&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20centros%20universit%C3%A1rios,vista%20o%20disposto%20no%20art.). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm). Acesso em 3 Jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Superior. 2015, 2016, 2017, 2018, 2019. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021. Brasília, DF: INEP/MEC, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,que%20estudavam%20em%20escola%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. 2014. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03//LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03//LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família, utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm). Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 01 set. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015.** Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 out. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13174.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.174%2C%20DE%2021,envolvimento%20com%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13174.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.174%2C%20DE%2021,envolvimento%20com%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica..) Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019.** Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13868.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13868.htm). Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021.** Exposição de motivos. Altera a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, para dispor sobre o Programa Universidade para Todos. Convertida na Lei nº 14.350, de 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1075.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1075.htm). Acesso em: 03 set. 2024.

**Brasil.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021.** Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2021>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL, **Ministério da Educação.** Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu? [s. l.], 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 02 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE/CNB.** Parecer nº 14/99. de 14 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 03 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB. Parecer nº 13/2012. de 10 de maio de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB.** Resolução nº 5, de 22 de junho de 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&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14/99. Assunto:** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 2 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00026.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil.** Resolução nº 58, de 8 de fevereiro de 2024. Institui o "Fies Social". Brasília, DF, 2024. Publicado em: 16 fev. 2024. Edição: 32. Seção: 1. Página: 29. Disponível em: <file:///C:/Users/wasantos/Downloads/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2058,%20DE%208%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202024%20-%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2058,%20DE%208%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202024%20-%20DOU%20-%20Imprensa%20Nacional.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Portaria MEC nº 995, de 23 de maio de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2023.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Referenciais para formação de professores indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998. Disponível em: [https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei\\_programa\\_ufmg2019.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf). Acesso em: 02 jul. 2024.

**BRASIL. Ministério das Relações Exteriores.** Segurança. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-lima/sc/viagem/viagem-ao-peru/seguranca#:~:text=O%20Peru%20apresenta%20algumas%20%C3%A1reas,%20onde%20atuam%20grupos%20criminosos>. Acesso em: 11 jul. 2024.

**Brasil. Ministério dos Povos Indígenas.** Institucional. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/Institucional>. Acesso em: 2 jul. 2024.

**BRASIL. Parecer CESU nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

**BRASIL. Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. 1999: Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024 e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1/2017. Dispõe sobre os cursos sequenciais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=65181-rces001-17-pdf&category\\_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65181-rces001-17-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL.. **Programa de financiamento estudantil. FIES**. O que é o FIES. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRESSER, L. 1999 **Reformas del Estado para la ciudadanía**. La reforma gerencial en América Latina en la perspectiva internacional. Buenos Aires: CLAD-Eudeba.

BURGA, M. 2008 **La reforma silenciosa**. Descentralización, desarrollo y universidad regional. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. BURGA, Manuel; FLORES GALINDO, Alberto. *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*. Lima Rikchay, 1981.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação in: CAPACLA, M. V. (Org.). O debate sobre a educação indígena no brasil (1975-1995).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC-FGV. Rio de Janeiro: FGV; Brasília: CAPES.2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010. v.

CAPO, Pedro. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**: Um olhar através da política beneficiária. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar, 2006.

CENTRO DE ANÁLISE DE DADOS DO SEMESP. **Alunos declarados indígenas no ensino superior aumentam 374%**. 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/semesp/2023/04/19/alunos-declarados-indigenas-no-ensino-superior-aumentam-374/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pará, Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 687-708, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPRVBR78m/#>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CHIROLEU, A. **La inclusión en la educación superior como política pública**: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15. 2009.

CIPRIANI, Andreza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. **Internacionalização da educação superior em contextos emergentes**: a produção recente em teses e dissertações no Brasil. *INTERAÇÕES*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 2, p. 591-605, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/nZPsVqqn3FhjbyzdX5TbXDM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2024.

CITARELLA, Lucca. 1990. **La Educación Indígena en América Latina**. Quito: Abya-Yala

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD\\_1950.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

COTLER, J. 2000 “**La gobernabilidad en el Perú: entre el autoritarismo y la democracia**”. En J. Cotler y R. Grompone, *El fujimorismo: ascenso y caída de un régimen autoritario*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

COTLER, J. 2016 **Educación superior e inclusión social**. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: [http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/download/serie7\\_educacionsuperior.pdf](http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/download/serie7_educacionsuperior.pdf). Acesso em: 4 jul. 2024.

CUENCA, R. y A. RAMÍREZ 2015 “¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena”. En R. Cuenca (ed.), *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 59-94.

CUENCA, Ricardo; REÁTEGUI, Luciana La **(incumplida) promesa universitaria en el Perú**. Lima: IEP, 2016 (Documento de Trabajo, 230. Serie Educación, 11)

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DARELLA, Maria Dorothea Post. **A Presença Guarani no Litoral de Santa Catarina**: breve informe. Curitiba: Campos (UFPR), v. 4, n.04, pp. 203-

DARELLA, Maria Dorothea Post. **A presença Guarani no litoral de Santa Catarina**: breve informe. Campos (UFPR), Curitiba, v. 4, n. 04, p. 203-205, 2003. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/campos/article/viewFile/1605/1353>. Acesso em: 1 jul. 2024.

D'ALESSANDRE, Vanesa. **El desafío de universalizar el nivel medio: trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos**. Buenos Aires, 2014

DEGREGORI, C. I. 2010 **Qué difícil es ser Dios**. El Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. discussões. Educar. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.

FERNANDES, Florestan. 1976. "Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis". In: Holanda, Sérgio Buarque (org.). **História geral da civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Difel, vol. I. p.72-86.

FLORES FLORES, C. R. Problemas y perspectivas de los docentes en la enseñanza del castellano (L2) de las escuelas con programa de EBI [Educación Bilingüe Intercultural] de la zona quechua Puno. Puno, 1999. Maestría (Linguística Andina y Educación) - Universidad Nacional del Altiplano. Mimeog.

FREIRE, José R. Bessa. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

FREITAS, Ana Elisa Castro e HARDER, Eduardo. **Alteridades indígenas no ensino superior**: perspectivas interculturais contemporâneas. Anais... XI REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, Curitiba, junho de 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/?publication=alteridades-indigenas-no-ensino-superior-perspectivas-interculturais-contemporaneas>. Acesso em: 02 jul. 2024.

GALASTRI, Leandro. Mariátegui **e as especificidades da luta de classes latinoamericana**: as questões da raça e do latifúndio. [S.l.], [s.n.], [s.d.]. Disponível

em: file:///C:/Users/wasantos/Downloads/33241-Texto%20do%20artigo-99045-1-10-20180121%20(2).pdf. Acesso em: 02 jul. 2024.

GALASTRI, Leandro. **Mariátegui e as especificidades da luta de classes latino-americana**: as questões da raça e do latifúndio. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 38, p. 24-39, jan./jun. 2017.

GOMES, Eliane de Fátima Massaroli Metzler. **Política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da Lei de Cotas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015. Orientador: Dr. Leonel Piovezana.

GOMES, Eustáquio. **País tem história universitária tardia**. *Jornal da UNICAMP*, n. 191, ano XVII, 23 a 29 de setembro de 2002. Disponível em: [https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/setembro2002/unihoje\\_ju191pag7a.html](https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html). Acesso em: 02 jul. 2024.

GONÇALVES, R. P. **Ordens Religiosas e missões no vice-reino do Peru**. *Revista Faz Ciência*, Francisco Beltrão/PR, v. 14, n. 20, p. 177-198, 2012.

GONZÁLEZ, Yolanda Rodríguez. **Trayectorias universitarias de becarios de Beca 18: ¿son suficientes las becas para la inclusión en la educación superior?** .

SAMPAIO, Helena; POMA, Luis Simi (org.). **Ensino superior no Brasil e Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas** | Educación superior y políticas de inclusión: experiencias desde Brasil y Perú. ed. Campinas: FE-Unicamp, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=110355&opt=1>

SILVA, Rafael Augusto Moreira. **Políticas públicas para o acesso e a permanência de travestis e mulheres transexuais na universidade: um estudo sobre o município de Sorocaba/SP**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação, Sorocaba/SP, 2024.

GROMPONE, R. 1998 **Fujimori, neopopulismo y comunicación política**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, L. D. B.. (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68.

HERINGER, Rosana. **Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil**. *Revista Tomo*, n. 24, jan./jun. 2014, p. 17-35. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184/2786>. Acesso em 18.01.2020.

IBARRA, Elizabeth Ruano. **Ações afirmativas no ensino superior público latino-americano**. Brasil: Notícias UnB, 01 ago. 2022. Disponível em:

<https://noticias.unb.br/artigos-main/5916-acoes-afirmativas-no-ensino-superiorpublico-latinoamericano>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Países*. Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/mapa/brasil>. Acesso em: 3 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Países*. Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/mapa/peru>. Acesso em: 3 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2021**: divulgação de resultados. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 8 out. 2023.

LAZARO, A. **Observatório da Lei de Cotas**: proposta de avaliação da Lei n. 12.711/2012. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (org.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 125-156.

LIMA, A. C. **Educação superior para indígenas no Brasil**: sobre cotas e algo mais. In: Brandão, A. A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 253-279.

LIMA, A. C. S. **Povos indígenas e ações afirmativas**: as cotas bastam?. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opiniao/GEA\\_OPINIAO\\_N5.pdf](http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opiniao/GEA_OPINIAO_N5.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Coleção Educação para todos, 2006. Disponível em: . Acesso em: 04 set. 2013.

MACIEL, A. M. A. **Políticas afirmativas no ensino superior público: melhores oportunidades para minorias bem qualificadas?** 2021. Tese (doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021.

MAHER, Terezinha Machado Maher. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-37.

MARZAL, Manuel. Resúmenes del 49º Congreso Internacional de Americanistas.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira.** Educar em Revista, [S. l.], n. 21, p. 289–308, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.296>. Acesso em: 02 ago. 2024.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa no ensino superior: Entre a excelência e a justiça racial.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial-Out. 2004.

MOEHLECKE, S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. A Educação e os afro-brasileiros. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p.167-181.

**MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício; LONGO, Flávia.** O crescimento da presença indígena no ensino superior. *Nexo Jornal*, 1 set. 2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opinia0/2022/09/01/o-crescimento-da-presenca-indigena-no-ensino-superior>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MOEHLECKE, Sabrina (2002). “**Ação afirmativa: história e debates no Brasil**”. Brasil: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217.

MONTERO, C. et ál. 2015 **Estudio sobre oferta y demanda de educación secundaria rural y periurbana en el Perú.** Informe de consultoría no publicado. Lima.

MORELO, B. **O curso de inglês para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência da UFRGS.** Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MURAKAMI, Y. 2006 **Perú en la era del chino.** La política no institucionalizada y el pueblo en busca de un salvador. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, CIAS.

OLIVERA, I.; SALDARRIAGA, A.; PESANTES, M. A. La Ensino superior no Peru em tempos de pandêmica e seus efeitos nos percursos universitários de estudantes indígenas. **Revista Educação Superior E Sociedade**, v. 33, n. 2, p. 443-469, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.464>. Acesso em: 02 jul. 2024.

ONU. **Povos Indígenas na América Latina: Progressos da última década e Desafios para Garantir seus Direitos**. 2014. Disponível em: . Acesso em: 1 jul. 2024.

ONU; CEPAL. **Povos Indígenas na América Latina: progressos da última década e desafios para garantir seus direitos**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/674dfaa2-fe61-484a-a61f-390330e9174a/content>. Acesso em: 5 jul. 2024.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PERU. **Bases del Concurso Beca 18 - 2024**. Disponível em: <https://www.pronabec.gob.pe/beca-18/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PERU. **Constitución (1993). Constitución Política del Perú**. Lima: Congreso de la República, 1993.

PERU. **Decreto Legislativo N° 1375, de 13 de agosto de 2018**. Sobre Educación Técnico-Productiva. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11105.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11105.pdf). Acesso em: 02 jul. 2024.

PERU. **Decreto Supremo N.º 004-2016-MC**, 22 de julio de 2016. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las Lenguas Originarias del Perú. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/cultura/normas-legales/206205-004-2016-mc>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PERU. **Lei N° 28044, de julho de 2003**. Ley General de Educación. El Presidente de la República. Disponível em: [https://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf). Acesso em: 02 jul. 2024.

PERU. **Lei N° 29600, de 15 de outubro de 2010**. Ley que fomenta la reinserción escolar por embarazo. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118430-29600>. Acesso em: 02 jul. 2024.

PERU. Lei n° 29837, **Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo**. Diário Oficial El Peruano, 19 jun. 2012. Disponível em: <https://portal.apci.gob.pe/Compendio%20Normas%20Legales%20CTI/106.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PERU. **Lei N° 30.512, de 2016**. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Disponível em: <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley->

de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-publica-de-sus-docentes/. Acesso em: 02 jul. 2024.

PERU. **Lei N° 30220, de 9 de julho de 2014.** Ley Universitaria. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>. Acesso em: 02 jul. 2024.

PERU. **Ley N.º 28740, 23 de mayo de 2006.** Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (derogada parcialmente por la Ley N° 30220, Ley Universitaria publicada el 09 de julio del 2014, al Capítulo II de Título I, a excepción del numeral 8.3 del artículo 8, y los Títulos II, III, IV y V, dejándose sin efecto en tal sentido, al Consejo Superior y los órganos operadores del sistema). Disponível em: [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105121/\\_28740\\_-\\_16-10-2012\\_10\\_16\\_02\\_-LEY\\_28740.pdf?v=1586905345](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105121/_28740_-_16-10-2012_10_16_02_-LEY_28740.pdf?v=1586905345). Acesso em: 10 jul. 2024.

PERU. **Ley N° 26439, 2 de octubre de 2004.** Disponível em: [https://busquedas.elperuano.pe/api/media/http://172.20.0.101/file/4Td3\\_YpnqIPADUMTg6hIH8\\*/892706-1.pdf/PDF](https://busquedas.elperuano.pe/api/media/http://172.20.0.101/file/4Td3_YpnqIPADUMTg6hIH8*/892706-1.pdf/PDF). Acesso em: 10 jul. 2024

PERU. **Ministério da Educação.** Programa Nacional de Bolsas de Estudo e Crédito Educativo (PRONABEC). Disponível em: <https://www.gob.pe/pronabec>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PERU. **Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec).** Beca Técnico Productiva Comunidades Nativas Amazónicas. Disponível em: <http://www.pronabec.gob.pe/beca-tecnico-productiva-cna/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PERU. **Programa Nacional de Bolsas de Estudo e Crédito Educativo (PRONABEC).** *Resolución Directoral Ejecutiva N.º 163-2023-MINEDU-VMGI-PRONABEC, de 8 de setiembre de 2023.* Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/normas-legales/4616653-163-2023-minedu-vmgi-pronabec>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PIRES, André; SAMPAIO, Helena; POMA, Luis Simi (org.). ***Ensino superior no Brasil e Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas | Educación superior y políticas de inclusión: experiencias desde Brasil y Perú.*** Ed. Campinas: FE-Unicamp, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=110355&opt=1>. Acesso em: 3 jul. 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual do Rio de Janeiro n. 3.708, de 9 de novembro de 2001, Diário Oficial do Estado de 09 nov. 2001.

ROMÁN, A. 2016 **Trayendo de vuelta al individuo**: los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de Beca 18. Tesis para optar por el grado de Magíster en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ROSA, A. A.; FONSECA, M. A política de inclusão social na educação superior: a nova Lei de Cotas nas instituições federais de ensino. **In**: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Ed.). *Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 133–150.

ROUSSEAU, S. 2012 **Mujeres y ciudadanía. Las paradojas del neopopulismo en el Perú de los noventa**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

SANDOVAL, P. 2002 **Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 3. ed. Campinas SP,: Autores Associados, 2011.

SCUDELER, Marcelo Augusto. *O FIES e as estratégias dos grupos empresariais da educação superior frente à redução dos contratos de financiamento público*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontificia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas-SP, 2022.

SENKEVICS, A. S. **Contra o silêncio racial nos dados universitários**: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&td=S151797022018000100317&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&td=S151797022018000100317&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 4 jul. 2024.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?** *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Orientadora: Marília Pinto de Carvalho. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11012022-103758/ptbr.php>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SERVINDI. **Beca 18: el 43% de los estudiantes indígenas no termina la carrera**. Servindi, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/14/12/2020/beca-18-el-43-de-los-estudiantes-indigenas-no-termina-la-carrera>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SOUSA CABRAL, E. (2019). O resgate de uma língua – a construção da escrita quéchua. Muiraquitã: **Revista De Letras E Humanidades**, 7(1). Disponível em: <https://doi.org/10.29327/212034.7.1-4>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SOUZA, A. R. **Reformas Educacionais**: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar, Curitiba, n. 22, 2003. P. 17/49, Editora da UFPR.

TANAKA, M. 1999 “**Del movimientismo a la media-política**: cambios en las relaciones entre la sociedad y la política en el Perú de Fujimori”. En J. Crabtree y J. Thomas (ed.), El Perú de Fujimori: 1990-1998. Lima: Universidad del Pacífico e Instituto de Estudios Peruanos.

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

THEODORO, Mário e JACCOUD, Luciana. **Raça e educação**: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto. (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Mec/Secad, 2005.

THORP, R. y M. V. PAREDES 2011 **Etnicidad y la persistencia de la desigualdad**: el caso del Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TRIVELLI, C. 2008 **La persistente desigualdad entre indígenas y no indígenas en América Latina**. Santiago de Chile: Rimisp.

TUBINO, F. 2007 “**Las ambivalencias de las acciones afirmativas**”. En J. Ansión y F. Tubino (eds.), Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 91-110.

TUBINO, F. 2012 “**La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina**”. En R. Cuenca (ed.), Educación superior, movilidad social e identidad. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 117-130.

UNESCO. **Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)**. Peru. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/educacion-pdf/peru>. Acesso em: 02 jul. 2024.

UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO (UNSAAC).

Biografía de Nilo Meza. Disponível em: <https://www.unsaac.edu.pe/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe - Sites/USP: Español - Sendero Luminoso. Disponível em: <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-sendero-luminoso>. Acesso em: 5 jul. 2024.

VIEIRA, P. A. S. **Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VIEIRA, R. S.; SENKEVICS, A. S.; ARENDS-KUENNING, M. Ações afirmativas na década de 2000 e suas consequências para o perfil discente das universidades federais. **In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Ed.). Pesquisa em educação e transformação**. Brasília: Inep, 2019, (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3). p. 129–156. y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas. La Paz, Bolívia: 2009. p. 377-396.