

Indígenas: Quais cursos fazem? Qual o comportamento de evasão? - Análise do período 2018-2020 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Indigenous people: What courses do they take? What is the dropout rate? - Analysis of the period 2018-2020 in the Federal Vocational Institutions of Higher Education (RFEPCT in portuguese)

*Alexandre Moura Giarola*¹

*Vássia Carvalho Soares*²

*Wenceslau Gonçalves Neto*³

Resumo: Esta pesquisa se enquadra em um estudo de caso que se propôs a investigar quais tipos de cursos os indígenas têm preferência na RFEPCT, bem como a delinear comportamentos de evasão para os cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia. A pesquisa pretende contribuir para a construção de políticas públicas de acesso e permanência de estudantes indígenas a partir da aprovação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas). Utilizando dados primários da RFEPCT, foi analisada a distribuição dos indígenas por tipo de curso, modalidade e eixos tecnológicos no período de 2018 a 2020. Como resultados, verificou-se um comportamento de menor evasão dos indígenas nos cursos de licenciatura em comparação com os cursos de bacharelado e tecnológicos, aumento do número de matrículas nos cursos à distância no ano de 2020, como possível efeito da pandemia de COVID-19, e predominância na pós-graduação dos eixos de desenvolvimento educacional e social

Palavras-chave: Educação; Indígenas; Política de cotas; evasão

Abstract: This research, based on official data fits into a case study that aimed to investigate which types of courses indigenous community prefer within the Federal Vocational Institutions of Higher Education (RFEPCT), as well as to outline dropout behaviors for bachelor's, technological's and undergraduate courses. With this paper, we would like to contribute to the development of public policies for the access and retention of indigenous students following the approval of Law 12.711/2012 (The Education Affirmative Action Law in Brazil). Using primary data from RFEPCT, the distribution of indigenous students by course type, mode, and technological fields was analyzed for the period from 2018 to 2020. As a results, a lower dropout behavior was observed among indigenous students in undergraduate courses compared to bachelor's and technological. An increase of number of students in remote education courses

1 Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania - GEPEDiCi. Pesquisa desenvolvimento de produtos com ênfase em formas e dobramento de chapas. Lidera a implementação do espaço IFMaker no campus Bambuí. E-mail: <sr.giarola@gmail.com>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2431-4712>>.

2 Doutora em Ciência e Tecnologia da Madeira pela Universidade Federal de Lavras (2011). Atualmente é professora do Instituto Federal Minas Gerais. Tem experiência na área de Química e Recursos Florestais, com ênfase em Gerenciamento de Resíduos Laboratoriais, Energia da Biomassa e Produção de Celulose e Papel. E-mail: <vassia.soares@ifmg.edu.br>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6910-7856>>.

3 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. E-mail: <wenceslau.neto@uniube.br>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4374-0311>>.

was observed in 2020, potentially due to the COVID-19 pandemic. Moreover, there was a prevalence of educational and social development axes in postgraduate programs.

Keywords: Education; Indigenous people; Affirmative action; dropout

Introdução

As políticas de ações afirmativas para povos indígenas nas universidades públicas foram desenvolvidas a partir do ano de 2000. Dentre as universidades, a Universidade de Brasília - UnB foi uma das pioneiras em fazer um vestibular exclusivo para povos indígena no ano de 2004 (Renault, 2019, p.16). A Universidade Estadual de Campinas - Unicamp desenvolveu bônus no processo seletivo de 40 pontos para os indígenas no ano de 2005 e posteriormente desenvolveu vestibular específico (TESLER, 2008, p. 10). No Paraná, o Vestibular de Povos Indígenas realizou provas anuais em parceria com a Universidade Federal do Paraná - UFPR para distribuição de vagas no estado (Porto; Silva; Otoni, 2012).

No âmbito da discussão na Câmara dos Deputados, a preocupação com a reserva de vagas para alunos indígenas possui registro no ano de 2003, com dois projetos propostos: PL 615/2003, de autoria do deputado Murilo Zauith (PFL-MS), que instituía que as universidades públicas deveriam matricular todos os indígenas aprovados no processo seletivo, independente da sua classificação (Brasil, 2003) e do PL 1.313/2003 deputado Dr. Rodolfo Pereira (PDT-RR), que destinava reserva de vagas para indígenas de acordo com a porcentagem de frequência em cada estado da federação, apenas o DF teria uma porcentagem maior devido ser a capital federal (Brasil, 2003a). Após longos debates na Câmara e no Senado, em 29 de agosto de 2012 foi promulgada a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que reserva vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas com recortes de cor/étnico-racial para pretos, pardos e indígenas respeitando a proporção da população em cada estado (BRASIL, 2012).

Uma dificuldade na permanência de indígenas no ensino de graduação, pode estar relacionada à pequena oferta de cursos específicos para esta população⁴. A maioria das vagas são destinadas a cursos formais de educação baseadas no modelo regulamentado pelo Ministério da Educação⁵. Nesta perspectiva, a reflexão de Grupioni (2010) se faz importante, pois condena a educação como instrumento de dominação e salienta que o estudo deve ser capaz de criar ferramentas que auxiliem na indução da autodeterminação dos povos.

Nesta perspectiva, a RFEPCCT apresenta nas suas concepções e diretrizes principais, a meta de buscar por justiça social e equidade no contexto de intensa desigualdade nacional (MEC, 2010).

Este estudo teve como objetivo verificar quais cursos os indígenas estão matriculados na RFEPCCT, bem como o tipo de modalidade, se optam pelo ensino presencial ou ensino a distância (EaD). Além disso, quantificou-se a evasão dos alunos por tipo de curso e foi realizado estudo cumulativo do perfil de evasão para ingressantes do ano de 2018, acompanhados nos anos de 2019 e 2020.

4 Como exemplo, o curso de licenciatura Intercultural Indígena é projetado especificamente para esta população.

5 O estudo de Gersem dos Santos Luciano (2007, p. 3-6) faz um contexto histórico da luta pelo direito da população indígena a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, do período colonial até o reconhecimento pela Constituição Federal de 1988 (Art. 210; Art. 215). Os direitos e defesa da educação indígena também podem ser observados em: Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Art. 32, Art. 78) e Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001 (item 9.3 Objetivos e Metas).

Panorama da RFEPC e considerações censitárias sobre a população indígena

A distribuição do tipo de curso que os indígenas mais procuram dentro da rede federal bem como as análises da evasão, podem ser ferramentas importantes para direcionamento do debate público, auxiliando na elaboração de diretrizes futuras para oferecimento de cursos.

A RFEPC é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica -CEFETs, Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais. No ano de 2020, contava com 654 unidades, 10.878 cursos e mais de 1,5 milhão de alunos matriculados. Com perfil abrangente, a RFEPC apresenta cursos de rápida duração de aperfeiçoamento profissional ao doutorado (PNP, 2021).

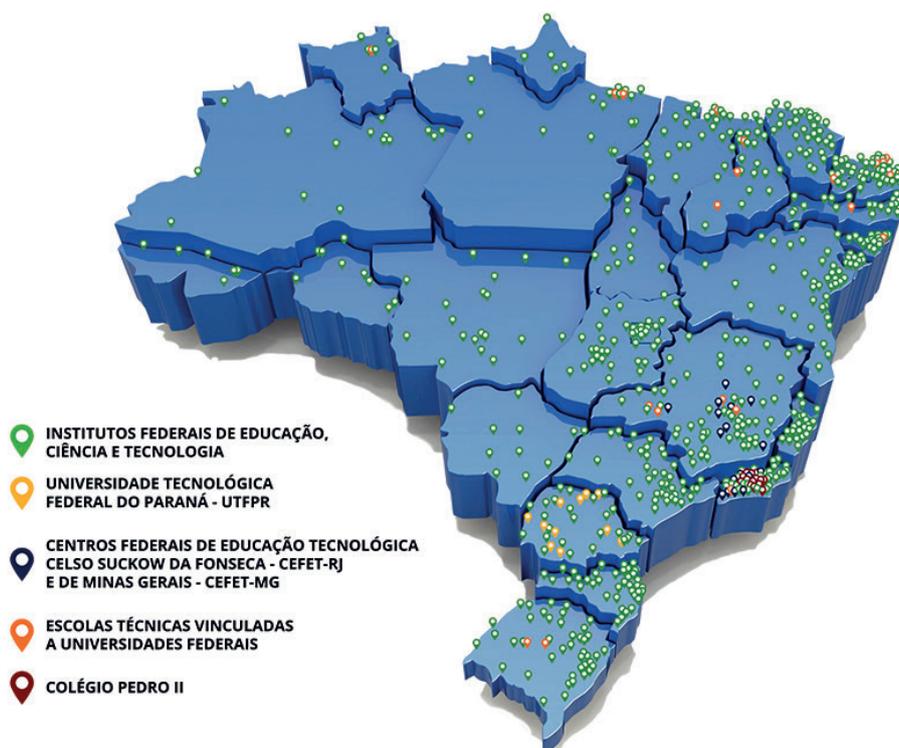
A Figura 1 ilustra a distribuição das unidades vinculadas a RFEPC e a Figura 2 apresenta a distribuição dos povos indígenas no país, obtida pelo IBGE com os dados do Censo 2010.

Ao se relacionar as Figuras 1 e 2, pode-se inferir que existe uma maior capilaridade no atendimento aos povos indígenas, exceto no sul do estado do Pará, onde se observa a presença de tribos indígenas, porém não existe nenhuma unidade da Rede Federal. Deste modo a RFEPC consegue fornecer maior proximidade e possibilidades de acesso à educação das comunidades indígenas.

Outro ponto desafiador na oferta de cursos destinados à população indígena é a diversidade. Contando com aproximadamente 305 povos indígenas com características culturais e processos próprios de ensino-aprendizagem estabelece-se um panorama instigante para RFEPC (IBGE, 2010a).

Como forma de introduzir o debate, deve-se destacar a forma de contabilizar a população indígena e a sua distribuição no território nacional. Para tal, será feito um breve histórico de como a categoria indígena foi tratada nos recenseamentos no Brasil.

Figura 1- Distribuição da RFEPC no Brasil no ano de 2019



Fonte: MEC (2019)

Figura 2- Distribuição da população indígena em território nacional no ano de 2010.



Fonte: IBGE (2010b)

O histórico do censo nacional na categoria cor/raça/etnia esteve presente desde o Censo de 1872, neste primeiro as categorias eram de branca, preta, parda e cabocla. A categoria mestiça foi apresentada apenas uma vez no Censo de 1890 e a partir do Censo de 1940, ocorreu a remoção da categoria cabocla e a inclusão da categoria amarela. (; , 1999). No período da ditadura civil-militar (1964-1985) a situação dos povos indígenas foi marcada por dificuldades e violações de direitos. Buscou-se por meio de mecanismos de assimilação e integração, a incorporação dos povos indígenas à sociedade dominante. Como forma de dificultar a identificação e promoção de políticas públicas, a categoria indígena ficou ausente nos Censos de 1970 e 1980, sendo incluída na categoria parda. A oportunidade para o cidadão indígena realizar a autodeclaração só se concretizou após a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 – CF/1988, e os primeiros dados abrangentes foram solidificados no Censo de 1991.

Observou-se o progressivo aumento da população indígena na pesquisa censitária, progredindo de 294 mil (Censo-1991), 734 mil (Censo-2000), 896 mil (Censo-2010) e 1,7 milhão (Censo-2022)⁶. Este aumento pode estar subsidiado em menores taxas de mortalidade infantil, a melhoria da metodologia na coleta de dados e contratação de recenseadores de origem indígena (Campos, 2021).

Apesar de todas as dificuldades dos indígenas responderem a questões censitárias, por apresentarem

6 Disponível em: <[4](https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022#:~:text=O%20percentual%20de%20ind%C3%ADgenas%20em,foi%20de%201%2C6%25.>></p></div><div data-bbox=)

características e visões de mundo diferentes, os dados relativos ao censo são de extrema importância para a compreensão e análise das necessidades da população indígena, bem como o delineamento de políticas públicas (; , 2016).

No ambiente universitário, o início da adoção de política de ação afirmativa com objetivo de inclusão de indígenas nos bancos escolares foi implementado por instituições isoladamente ou por meio de promulgações de leis estaduais. A partir da aprovação da Lei de Cotas, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no ano de 2012, houve a universalização do modelo para todas as instituições de ensino federal vinculadas ao Ministério da Educação.

Como exemplo de política de inclusão anterior à Lei de Cotas (ano de 2012), houve a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS que desde o ano de 2008 disponibiliza 10 vagas suplementares em cursos de graduação⁷. Esta prática motivou o estudo de Valesca Both Ames e Marilis de Almeida (2021) sobre as experiências universitárias destes alunos. O estudo apontou que o processo de aprendizagem de indígenas é mais lento e mais árduo, vinculado a formação escolar inicial precária, falta de diálogo intercultural e pelo processo discriminatório dentro do ambiente universitário.

Após o ano de 2012, a admissão de alunos indígenas na Rede Federal obedeceu aos critérios definidos pela Lei de Cotas, que define que no mínimo 50% das vagas disponibilizadas no edital de vestibular serão destinadas a alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro destas reservas de vagas a distribuição será direcionada a dois eixos, o primeiro para rendas per capita inferiores a 1,5 salário-mínimo e outro independente de renda. Após a diferenciação por renda, ocorre a subdivisão pelo perfil de cor/étnico-racial em que haverá reserva de vagas exclusivas para pretos, pardos e indígenas – PPI de acordo com sua distribuição em cada estado da federação⁸.

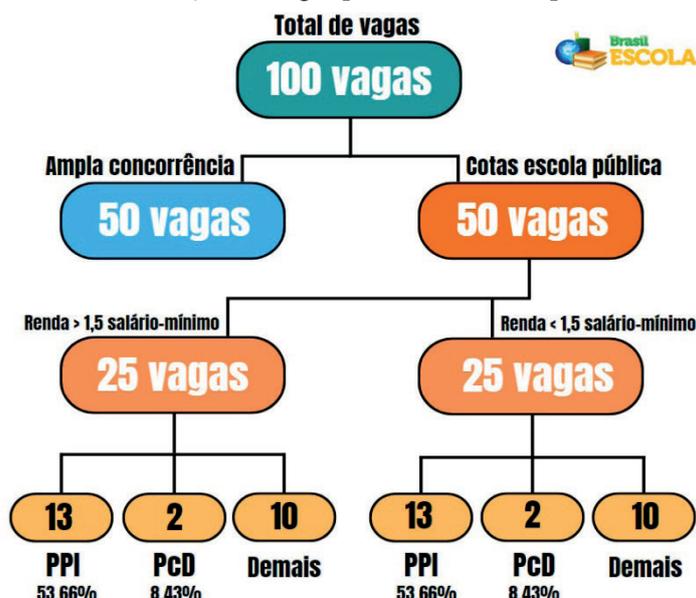
Uma demonstração da divisão de vagas calculada pela Lei de Cotas para o Estado de Minas Gerais em um curso hipotético de 100 vagas, pode ser observada na Figura 3. Neste caso, a população registrada de PPI foi de 53,96% (Censo de 2010), sendo assim, dentro da subdivisão de 25 vagas (relacionadas para renda inferior a 1,5 salário-mínimo per capita) foram destinadas 13 vagas para a população PPI ($25 \times 0,53 = 13,25$; aproximação matemática para 13)⁹, sendo o mesmo percentual reservado para renda superior a 1,5 salário-mínimo per capita.

7 Os cursos selecionados para este edital são para o ano de 2023: Ciências Jurídicas, Enfermagem, Geografia, Jornalismo, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Serviço social. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/prograd/wp-content/uploads/2023/01/PSEI-2023-EDITAL.pdf>>.

8 Desta forma a porcentagem de vagas reservadas será diferente para cada estado da federação, como exemplo, em Minas Gerais deve reservar 53,96% de vagas para PPI (Preta-9,22%; Parda-44,56%; Indígena-0,16) em contraste com Santa Catarina que deve reservar 15,73% de vagas para PPI (Preta-2,86%; Parda-12,61%; Indígena-0,26%) (Dados Censo-2010, que serviram para os cálculos vigentes da Lei de Cotas). A consulta pode ser feita pela plataforma Sidra IBGE, planilha 2093 <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2093>>.

9 A Lei de Cotas (12.711/2012) foi modificada pela Lei 13.409/2016 que reservou vagas para Pessoas com Deficiência – PcD, de acordo com sua frequência em cada estado. Discussão que não é foco deste artigo, mas aparece na divisão de vagas da Figura 3.

Figura 3 – Distribuição de vagas pela Lei de Cotas para Minas Gerais



Fonte: Adaptado Tancredi (2023, s.p.)

Cabe ressaltar que as instituições podem reservar vagas específicas para outros grupos vulneráveis¹⁰, se assim desejarem, dentro das vagas destinadas à ampla concorrência. Como exemplo, o vestibular do Instituto Federal da Bahia destinou no ano de 2022, 5% de vagas para quilombolas. Esta reserva não é contabilizada nas vagas reservadas pela Lei de Cotas.

A partir da contextualização da política de ingresso para estudantes indígenas, uma vez dentro do ambiente universitário, podemos fazer algumas considerações sobre evasão.

A evasão da população indígena na educação é motivo de estudos acadêmicos tanto em universidades, escolas de ensino médio/fundamental e na RFEPECT. Vini da Silva e Janaína Guerra (2021) estudaram os problemas relacionados à evasão e retenção na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Observaram dificuldades dos alunos em participarem de atividades complementares de extensão e pesquisa, prejudicando a conclusão de créditos e indicando uma taxa de evasão de 84,61% para os alunos indígenas. As pesquisadoras apontaram também a necessidade de aperfeiçoamento das políticas de permanência para estes alunos já que se configuram como casos especiais.

Maria Cordeiro e Shirley Zarpelon (2011) estudaram a implantação de cotas para indígenas na Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – UEMS, que foi uma das pioneiras na implementação da política de cotas. Sua pesquisa identificou tanto às dificuldades dos docentes em entenderem a questão do ensino para indígenas quanto as dificuldades com a língua, e apontou uma taxa de evasão/retenção de 85%. Apesar das dificuldades, as pesquisadoras adotaram como positiva a formatura de dez alunos no período, bem como as modificações implementadas pela academia e comunidade universitária.

A preocupação do modelo pedagógico das instituições de ensino superior e sua adaptação à realidade indígena foi debatida por Luis de Paula (2013). Em seu estudo, foi debatida a diferença entre oferta de cursos específicos para povos indígenas (licenciatura intercultural) e as vagas suplementares

¹⁰ Neste quesito, se Conselho Superior das instituições acharem pertinente, podem reservar mais vagas destinadas para povos indígenas.

fornecidas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. A denúncia das dificuldades encontrada pelos indígenas no curso pode ser observada no trecho:

Os estudantes dos cursos regulares que compõem as vagas suplementares (no caso da UFMG, medicina, odontologia, enfermagem, biologia, ciências sociais e agronomia) terão de “viver a ferro e fogo”, seguindo a regra do jogo clássica da universidade, ou seja, sem concessão de qualquer tipo de flexibilização de conteúdos, metodologias, material didático, calendário etc (PAULA, 2013, p. 804).

Fica evidente que no modelo formal de educação, a inclusão dos indígenas na comunidade universitária não se dá em totalidade. Muitas vezes, o que ocorre é meramente a integração desta população sem o devido respeito às suas considerações epistemológicas, relações interpessoais e aspectos culturais ou ontológicos.

O pesquisador indígena Bruno Ferreira Kaingang (2019) relatou as dificuldades com a língua escrita, processo de discriminação em ambiente de pós-graduação e teceu críticas acerca da busca pela homogeneização escolar universitária. Como forma de reconhecimento, elogiou os esforços dos primeiros estudantes indígenas que abriram as portas para as outras gerações alcançarem melhores condições de estudo.

Sobre a oferta de cursos identificados diretamente com a temática indígena na RFEPC, foram encontrados apenas dois cursos: o primeiro, de licenciatura intercultural indígena oferecido pelo Instituto Federal da Bahia – IFBA, campus Porto Seguro, que apresentou registro de ingressantes nos anos 2010, 2016, 2017 e 2020¹¹. Adotando os critérios deste estudo, apenas para o ano de 2020, foram computados 66 alunos indígenas matriculados. Relativo à evasão de primeiro ano para ingressante do ano de 2020, nenhum aluno foi identificado como evadido¹². O segundo curso encontrado foi do tipo qualificação profissional, com título de artesão de artigos indígenas oferecido pelo Instituto Federal do Maranhão – IFMA, campus Araisos. Este curso apresentou 33 matrículas no ano de 2020, porém nenhum aluno matriculado foi declarado indígena, não se configurando como curso diretamente reservado para a população.

Metodologia

Este trabalho tratou de um estudo de multicasos com abordagem quantitativa e foi realizado por meio de pesquisa no sítio virtual da Plataforma Nilo Peçanha, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com dados referentes aos anos-base 2018, 2019 e 2020. A partir da compilação dos microdados de matrículas, aplicou-se os filtros necessários para identificação e caracterização da pesquisa.

A compilação dos dados encontrou uma barreira para a operação, pois programas habituais de planilhas não comportam banco de dados superiores a 600 mil linhas. Assim, fez-se necessário a utilização do programa *Access 2007* e o desenvolvimento de códigos de programação para seleção dos dados. O programa *Excel 2007* foi utilizado para geração de gráficos.

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) foi criada em 2018 e se caracteriza por ser um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da RFEPC. Reúne informações sobre as unidades que a compõem, os cursos, o corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. Essas informações embasam o cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação

11 A oferta do curso de licenciaturas intercultural indígena nos anos de 2010, 2016 e 2017 foram identificadas através do site do Instituto Federal da Bahia – campus Porto seguro, apresentando-se como oferta intermitente. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/cursos/cursos-1/cursos-superiores/licenciaturas/lic_inter_indigena>.

12 Não foi possível verificar a quantidade de alunos que ingressaram nos outros anos, pois o banco de dados da plataforma não contempla os anos de 2010, 2016 e 2017 para este curso.

Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC (MEC, 2020). A PNP é alimentada pela Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas (Revalide), a partir da qualificação dos dados coletados, inicialmente, do Sistema Nacional de Informações (Sistec), Sistema Integrado de Administração de Recursos humanos (Siape) e do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi) (MEC, 2020).

Para execução do processo de seleção de dados foram observados os seguintes parâmetros: Anos de Matrícula (2018, 2019 e 2020); Ciclo de Matrícula (2018, 2019 e 2020); Classificação cor/étnico-racial (indígena); Situação do Curso: (matriculados, evadidos e concluintes); Modalidade do curso (presencial e à distância); Estado da Federação (todos os Estados); Tipos de cursos (Formação Inicial e Continuada – FIC ou qualificação profissional, técnicos, graduação, pós-graduação); Eixo Tecnológico (recursos naturais, informação e comunicação, gestão e negócios e desenvolvimento educacional e social).

Os tipos de cursos e sua descrição estão descritos no Quadro 1. Pode-se observar a grande diversidade dos cursos ofertados sendo de pequena duração para capacitação profissional e também a presença de cursos de alta complexidade como doutorados.

Quadro 1: Tipos de Cursos selecionados na pesquisa*

Formação Inicial e Continuada (FIC):	Apresentam-se como cursos de menor duração, podendo variar de 20 a 160 horas, são vocacionados para melhorar a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho.
Técnicos:	Integrados, subsequentes, técnicos para jovens e adultos ou concomitantes.
Graduação:	Licenciaturas, bacharelados e tecnológicos.
Pós-graduação:	Especialização, mestrado profissional, mestrado acadêmico, ou doutorado.

*Observação: Os alunos alocados no ensino médio e fundamental foram excluídos da pesquisa, pois não é foco de oferta dos cursos da RFEPCT, bem como apresentam frequência inferior a 0,1% da amostra.

Fonte: O autor

A opção de vincular o ano de matrícula com o ciclo de matrícula foi realizada para identificar os sistemas de evasão como primeira prioridade. Essa junção das seleções faz com que mecanismos de transferência e obtenção de novo título não interfiram no resultado da primeira escolha dos alunos.

Distribuição de alunos indígenas por tipo de curso na RFEPCT a nível nacional:

Os dados referentes aos alunos autodeclarados indígenas ingressos no ano de 2018 são representados na Tabela 1. Um total de 2268 alunos foram selecionados. A distribuição em relação aos tipos de cursos foram: Curso FIC: 30,6%; Curso técnico: 55,5%; Curso graduação: 13,9%; Curso de pós-graduação: 2,4%.

Tabela 1- Distribuição quantitativa de alunos da RFEPECT por tipo de curso, análise nacional para discentes indígenas no ano de 2018

ANÁLISE NACIONAL - COR/ ÉTNICO-RACIAL: INDÍGENA														
1º ANO DE CURSO - ANO DE MATRÍCULA: 2018 - ANO DE ANÁLISE DA AMOSTRA: 2018														
CURSO	T O - TAL DE A L U - NOS	% EM RE- LAÇÃO A TODOS OS CURSOS	PRESENCIAL						DISTÂNCIA					
			Matrículas		Evadidos		Conclu- tes		Matrícu- las		Evadidos		Con- cluintes	
			Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
FIC	640	30,6	583	91,1	105	18,0	417	71,5	57	8,9	19	33,3	28	49,1
TÉCNICO	1258	55,5	1059	84,2	107	10,1	5	0,5	199	15,8	61	30,7	-	-
GRADUAÇÃO	316	13,9	302	95,6	40	13,2	1	0,3	14	4,4	-	-	-	-
P Ó S - G R A - DUAÇÃO	54	2,4	47	87,0	0	0,0	-	-	7	13,0	1	14,3	-	-
TOTAL POR MODALIDADE	-	-	1991	-	252	12,7	423	21,2	277	-	81	29,2	28	10,1
TOTAL GERAL	2268	-	1991	87,8	252	11,1	423	18,7	277	12,2	81	3,6	28	1,2

Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2019)

Estratificando pelo tipo de modalidade, o ano de 2018 prepondera o ensino presencial com 1991 alunos correspondendo a 87,8% e o ensino a distância com 277 estudantes matriculados totalizando o restante de 12,2%.

Em se tratando de evasão, considerando os dados internos de cada modalidade obtém-se que para o ensino presencial, 252 alunos evadiram em um universo de 1991 alunos, o que corresponde a uma evasão média de 12,7%. No caso da modalidade à distância a evasão correspondeu a 29,2%. Em dados relativos evidenciou-se que a evasão da modalidade a distância foi maior que a da modalidade presencial para o ano de 2018. A evasão total correspondente ao primeiro ano de curso dos alunos analisados foi de 333 alunos, correspondendo a 14,6%.

Os concluintes concentraram-se nos cursos identificados de menor duração, representados principalmente pelos cursos FIC. Na modalidade presencial, 71,5% dos alunos completaram os cursos neste primeiro ano. Já na modalidade a distância uma taxa inferior foi computada, de 49,1%.

Com o objetivo de entendimento de quais áreas os alunos indígenas possuem preferência, executou-se um filtro na parte de eixos tecnológicos. Os eixos que obtiveram maior retorno foram: recursos naturais; informação e comunicação; gestão e negócios; desenvolvimento educacional e social. Os resultados para todos os anos analisados foram compilados e apresentam-se na Tabela 2.

Tabela 2: Representação da distribuição de alunos indígenas por eixo educacional no período 2018-2020

Ano	Recursos Naturais		Informação e comunicação/ Gestão e negócios		Desenvolvimento educacional e social		Σ %
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	
2018	515	22,6	553	24,3	687	30,2	77,1
2019	314	15,4	440	21,5	564	27,7	64,6
2020	303	10,4	602	20,7	588	20,2	51,3

Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2019, 2020, 2021)

No eixo de recursos naturais, 515 alunos se dedicaram a escolher cursos relacionados com pesca, pecuária e agrícola, todos na modalidade presencial, representando uma proporção total de 22,6%. Cabe ressaltar, que 95,3% dos alunos estavam matriculados com cursos FIC ou técnicos.

Interessante notar que, o processo de verticalização dos cursos na área de recursos naturais não se dá de forma fácil ou natural. Na base de dados, apenas 4 alunos estavam inscritos na modalidade de cursos de graduação, divididos em agronomia, agroecologia e agroindústria. Uma das possibilidades seria o desinteresse ou dificuldade da comunidade indígena em cursos de maior duração, identificando problemas adicionais para permanência por períodos mais longos.

Cursos relacionados à informação e comunicação juntamente com gestão e negócios corresponderam a 553 alunos, apresentando uma proporção de 24,3%. desenvolvimento educacional e social computaram 687 alunos, representando 30,2% das matrículas.

Na pós-graduação, apenas um aluno cursava mestrado em Desenvolvimento Educacional e Social (IFRN¹³- Campus Natal). Os outros 53 alunos cursavam especialização (*Lato Sensu*) onde 50 deles estavam em cursos vinculados ao eixo tecnológico desenvolvimento social e educacional.

Os dados referentes aos indígenas ingressantes no ano de 2019 são representados na Tabela 3. O total de 2040 alunos foram selecionados na planilha, sua distribuição em relação aos tipos de cursos foram: curso FIC (37,7%); curso técnicos (46,7%); curso graduação (13,9%); curso de pós-graduação: (2,9%).

13 IFRN- Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Tabela 3 - Distribuição quantitativa de alunos da RFEPECT por tipo de curso, análise nacional para discentes indígenas no ano de 2019

ANÁLISE NACIONAL - COR/ ÉTNICO-RACIAL: INDÍGENA														
1º ANO DE CURSO - ANO DE MATRÍCULA: 2019- ANO DE ANÁLISE DA AMOSTRA: 2019														
CURSO	TO-TAL DE ALUNOS	% EM RE-LAÇÃO A TODOS OS CURSOS	PRESENCIAL						DISTÂNCIA					
			MATRÍCULAS		EVADIDOS		CON-CLUIN-TES		MATRÍCULAS		EVADIDOS		CON-CLUIN-TES	
			Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
FIC	711	37,7	446	62,7	95	21,3	214	48,0	265	37,3	85	32,1	98	37,0
TÉCNICO	956	46,9	935	97,8	127	13,6	2	0,2	21	2,2	3	14,3	1	4,8
GRADUAÇÃO	314	15,4	296	94,3	27	9,1	-	-	18	5,7	1	5,6	-	-
PÓS-GRADUAÇÃO	59	2,9	26	44,1	2	7,7	-	-	33	55,9	1	3,0	-	-
TOTAL POR MODALIDADE	2040	-	1703	-	251	14,7	216	12,7	337	-	90	26,7	99	29,4
TOTAL	2040	-	1703	83,5	251	12,3	216	10,6	337	16,5	90	4,4	99	4,9

Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2020)

A evasão total foi de 341 alunos, correspondeu a 16,7% (2019) próximo ao indicador de 14,6% (2018).

Observou-se a mudança na dinâmica da proporção entre o ensino presencial e não presencial, e entre os cursos FIC e pós-graduação. Para os cursos FIC, comparando o ano de 2019 com o ano de 2018, houve um aumento das matrículas em cursos EaD. As matrículas aumentaram de 57, ano de 2018, para 265 no ano de 2019, fazendo com que a proporção de matriculados EaD passou de 8,9% para 32,1%.

Na pós-graduação, também se evidenciou esse fato. Na modalidade EaD o total de 7 alunos matriculados em 2018 aumentou para 33 alunos, alterando a proporção de 13% no ano de 2018 para 55,9% para o ano de 2019.

O eixo tecnológico de informação e comunicação juntamente com gestão e negócios somaram 440 alunos, correspondendo a 21,5%, apresentando um quantitativo um pouco inferior ao ano de 2018. No ano de 2019 houve um decréscimo da participação de cursos na área de recursos naturais, 314 alunos escolheram esta opção, passando a representar 15,4% do total. Neste ano, os cursos relacionados a desenvolvimento educacional e social totalizam 564 alunos, representando 27,7% dos matriculados.

Na pós-graduação 3 alunos estavam matriculados em mestrado profissional e os 56 alunos restantes faziam pós-graduação *lato sensu*.

Os dados referentes ao ano de ingressantes de 2020 estão apresentados na Tabela 4. Um total de 2904 alunos foi selecionado, sendo que sua distribuição em relação aos tipos de cursos foi: curso FIC (57,2%); cursos técnicos (32,2%); cursos de graduação (10,6%); curso de pós-graduação (0,6%).

Tabela 4 - Distribuição quantitativa de alunos da RFEPT por tipo de curso, análise nacional para discentes indígenas no ano de 2020

ANÁLISE NACIONAL - COR/ ÉTNICO-RACIAL: INDÍGENA														
1º ANO DE CURSO - ANO DE MATRÍCULA: 2020 - ANO DE ANÁLISE DA AMOSTRA: 2020														
CURSO	TO-TAL DE ALU-NOS	% EM RE-LAÇÃO A TODOS OS CURSOS	PRESENCIAL						DISTÂNCIA					
			Matrículas		Evadidos		Con-cluintes		Matrículas		Evadidos		Conclu-ites	
			Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
FIC	1643	57,2	88	5,4	21	23,9	10	11,4	1555	94,6	309	19,9	1127	72,5
TÉCNICO	934	32,2	925	99,0	77	8,3	1	0,1	9	1,0	-	-	-	-
GRADUAÇÃO	309	10,6	302	97,7	23	7,6	-	-	7	2,3	-	-	-	-
PÓS-GRADUAÇÃO	18	0,6	8	44,4	1	12,5	-	-	10	55,6	-	-	-	-
TOTAL POR MODALIDADE	-	-	1323	-	122	9,2	11	0,8	1581	-	309	19,5	1127	71,3
TOTAL	2904	-	1323	45,6	122	4,2	11	0,4	1581	54,4	309	10,6	1127	38,8

Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2021)

Os dados compilados para o ano de 2020, já apresentam reflexos da pandemia de COVID-19. Nos cursos FIC, caracterizados por apresentarem grande mobilidade e serem de rápida execução e reformulação, as matrículas na modalidade EaD passaram de 265 (2018), para 1555 (2020). Esta mudança impactou na proporção total de alunos, que pela primeira vez na pesquisa, a modalidade presencial deixou de ter maioria. Os cursos EaD apresentaram uma proporção de 54,4% das matrículas no ano de 2020.

Apesar de uma queda proporcional de alunos matriculados no curso graduação, em valores nominais, a entrada de ingressantes foi de aproximadamente de 300 alunos anuais.

Realizando o estudo dos cursos por eixo tecnológico, o eixo recursos naturais acumularam 303 alunos, diminuindo a proporção para 10,4%. Informação e gestão financeira totalizaram 602, representando 20,7% se mantendo em valores parecidos em relação aos outros anos. Desenvolvimento educacional e social computou 588, na proporção de 20,2%, inferior aos outros anos.

Na pós-graduação 3 alunos estavam matriculados no mestrado, nas instituições IFRN- Mossoró, IF Baiano- Campus Serrinha, IFSudeste Minas Gerais- Campus Rio Pomba. Na especialização *lato sensu*, havia 15 alunos, todos vinculados a cursos de desenvolvimento educacional e social. No ano de 2020, houve uma diminuição de 66% de alunos matriculados na pós-graduação em comparação com o ano de 2018.

Estudo da evasão continuada para cursos de graduação no ano de 2018:

As Tabelas, 5, 6 e 7 referem-se ao estudo do perfil de distribuição dos cursos de graduação, bem como uma análise contínua e cumulativa de evasão e conclusão para os ingressantes indígenas do ano de 2018. O Gráfico 1 foi adicionado para facilitar a interpretação dos resultados.

Tabela 5 - Evasão e conclusão para os alunos indígenas de graduação ingressantes do ano de 2018, modalidade de ensino presencial e à distância a nível nacional.

ANÁLISE NACIONAL - COR/ ÉTNICO-RACIAL: INDÍGENA														
1º ANO DE CURSO - ANO DE MATRÍCULA: 2018 - ANO DE ANÁLISE DA AMOSTRA: 2018														
CURSO GRA- DUAÇÃO	TOTAL DE ALU- NOS	% EM RE- LAÇÃO A TODOS OS CURSOS	PRESENCIAL						DISTÂNCIA					
			Matrículas		Evadidos		Con- cluintes		Matrícu- las		Evadi- dos		Con- cluintes	
			Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Bacharelado	49	15,5	49	100,0	8	16,3	-	-	-	-	-	-	-	-
Licenciatura	146	46,2	132	90,4	11	8,3	-	-	14	9,6	-	-	-	-
Tecnologia	121	38,3	121	100,0	21	17,4	1	0,8	0	0,0	-	-	-	-
TOTAL	316	-	302	95,6	40	12,7	1	0,3	14	4,4	-	-	-	-

Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2019)

Tabela 6 - Evasão e conclusão acumulada para o segundo ano de curso dos alunos indígenas de graduação, ingressantes do ano de 2018, a nível nacional.

ANÁLISE NACIONAL - COR/ ÉTNICO-RACIAL: INDÍGENA														
2º ANO DE CURSO- %ACUMULADA - ANO DE MATRÍCULA: 2018 - ANO DE ANÁLISE DA AMOSTRA: 2019														
CURSO GRADUAÇÃO	TOTAL DE ALU- NOS	MODALIDADE: PRESENCIAL						MODALIDADE: DIS- TÂNCIA						
		Matrículas		Evadidos		Con- cluintes		Matrí- culas		Evadi- dos		Con- cluintes		
		Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	
Bacharelado	41	41	100,0	14	28,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Licenciatura	135	121	99,1	22	16,7	-	-	14	0,9	1	7,1	-	-	-
Tecnologia	105	100	100,0	45	37,2	1	0,8	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL PARCIAL	276	262	-	81	-	1	-	14	-	1	-	-	-	-
TOTAL REFERÊNCIA INICIAL	316	-	-	81	25,6	1	0,3	-	-	1	0,3	-	-	-

Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2019, 2020)

Tabela 7- Evasão e conclusão acumulada para o terceiro ano de curso dos alunos indígenas de graduação, ingressantes do ano de 2018, a nível nacional.

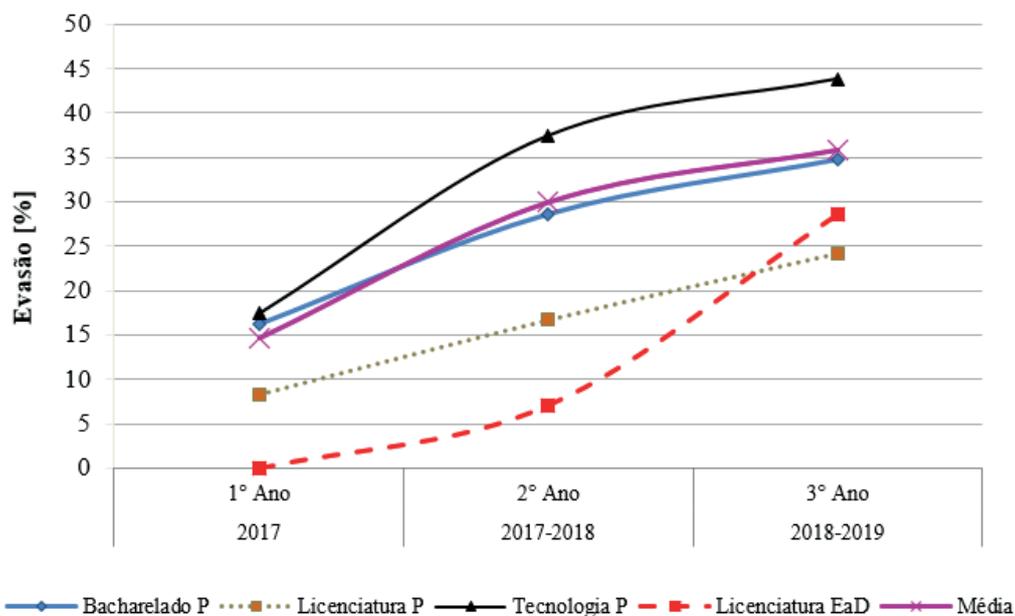
ANÁLISE NACIONAL - COR/ ÉTNICO-RACIAL: INDÍGENA													
3º ANO DE CURSO- %ACUMULADA - ANO DE MATRÍCULA: 2018 ANO DE ANÁLISE DA AMOSTRA: 2020													
CURSO GRADUAÇÃO	TOTAL DE ALUNOS	PRESENCIAL				DISTÂNCIA							
		Matrículas		Evadidos		Concluintes		Matrículas		Evadidos		Concluintes	
		Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Bacharelado	32	32	100,0	17	34,7	-	-	-	-	-	-	-	-
Licenciatura	110	100	87,9	32	24,2	-	-	10	9,1	4	28,6	-	-
Tecnologia	68	68	100,0	53	43,8	1	0,8	-	-	-	-	-	-
TOTAL PARCIAL	210	200	-	104	-	1	-	10	-	4	-	-	-
TOTAL REFERÊNCIA INICIAL	316	-	-	104	32,9	1	0,3	-	-	4	1,3	-	-

Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2019,2020, 2021)

Um dos objetivos foi de identificar quais tipos de cursos de graduação eram mais frequentados pelos indígenas, bem como em qual modalidade teriam preferência. Assim, estes alunos foram acompanhados por perfil de entrada e início do ciclo nos dois anos seguintes.

Observou-se uma menor incidência pelos cursos de bacharelado correspondendo a 15,5% e uma maior representação de licenciaturas, no valor de 46,2% para ingressantes no ano de 2018

Gráfico 1: Evasão acumulada para os cursos de graduação presencial e EaD



Fonte: Tabela elaborado pelo autor com dados extraídos de PNP (2019,2020, 2021)

Não existem indígenas matriculados em cursos EaD em cursos de bacharelado e de tecnologia. Apenas nos cursos de licenciatura ocorreu a frequência de 14 alunos, correspondendo a 9,6%. No caso do ensino de graduação, a grande maioria dos alunos frequentava cursos presenciais, 95,6%.

Cabe ressaltar que os cursos de tecnologia não são necessariamente ligados a informática, mas também recursos naturais e produção alimentícia. Como exemplo de cursos deste último grupo podemos citar: aquicultura, gestão ambiental, tecnologia de alimentos entre outros. No ano de 2018, 40 dos 121 inscritos fizeram cursos de tecnologia ligados a recursos naturais e produção alimentícia.

O estudo da evasão acumulada apresentou para o primeiro ano de curso (2018) 12,7%, no segundo ano (2019) 25,6% e no terceiro ano (2020) 32,9%. Nos dados coletados, observou-se que os dois primeiros anos concentravam uma frequência maior de evasão que o terceiro, fazendo com que a curva de evasão no 3º ano ficasse próxima da horizontal (Gráfico 1).

A evasão acumulada de indígenas (Tabela 7) nos cursos de licenciaturas, tanto presencial (24,2%) quanto EaD (28,6%), apresentaram valores inferiores ao bacharelado (34,7%) e tecnologia (43,8%). Estes dados não parecem em conformidade com as estatísticas gerais articuladas no relatório para Universidades Públicas Federais e Estaduais da ANDIFES (1996, p.25) em que a evasão computada para bacharelado (43,99%) foi inferior relativa a áreas de licenciaturas: Ciências Humanas (46,00%); Ciências Biológicas (45,20%); Linguística, Letras e Artes (49,91%) e Ciências Exatas e da Terra (59,00%).

Relativo aos dados de conclusão de cursos, o período de análise (2018-2020) pode ser pequeno para definir um perfil. Um dado que esteve fora da normalidade, foi a formatura de uma aluna no primeiro ano de tecnologia (Tabela 5) no ano de 2018. Pela fonte constava que foi uma aluna do curso de tecnologia de alimentos no município de São Cristovam – Instituto Federal de Sergipe - IFS. Não foi possível identificar a causa ou como ela conseguiu finalizar o curso de 2400 horas, provavelmente ocorreu aproveitamento de muitas disciplinas por reingresso no curso, fazendo um novo processo seletivo.

Considerações finais

Além de toda a dificuldade histórica para conseguir acesso às instituições de ensino técnico, graduação ou pós-graduação, a comunidade indígena enfrenta problemas de infraestrutura, tais como o acesso a internet, estradas, acesso a recursos financeiros, condições de moradia nas instituições de ensino bem como dificuldades relacionadas à língua portuguesa, pois em grande parte das comunidades primeiramente é ensinada a língua mãe e posteriormente o português. Estes apontamentos podem ser verificados no texto de Bruno Ferreira Kaingang (2019).

Retirando o aumento do acesso aos cursos de curta duração à distância, no ano de 2020, não se observa um aumento gradativo e maciço nas matrículas de cursos graduação e pós-graduação, o que pode levar a concluir que o sistema de demanda está constante ou que os cursos não atendem à comunidade indígena.

Em se tratando do impacto da COVID-19, deve-se aguardar análises futuras de dados, porém, em cursos de pequena duração, observou-se no ano de 2020 um aumento expressivo de matrículas em EaD. Como os outros cursos dependem de maior planejamento e estruturação de projetos pedagógicos, bem como regulamentação de ensino híbrido, deve-se esperar o impacto da pandemia nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação em um futuro próximo.

Não foi observado um aumento de evasão no primeiro ano da pandemia. Apesar da diminuição relativa da taxa global de evasão dos cursos presenciais no ano de 2020, 4,2% menor que 11,1% (2018) e

12,3% (2019), quando se analisa o aspecto geral de evasão, somando as taxas das modalidades presencial e EaD, observou-se que as taxas são próximas. Pressupõe-se, portanto, que a evasão não diminuiu, apenas migrou para outra modalidade.

Uma das preocupações desta pesquisa foi analisar como o acesso à verticalização dos cursos pode ser melhorado. Existe uma grande frequência dos alunos no eixo recursos naturais nos cursos FIC e técnico, que não se efetiva nos cursos graduação.

Analisando a frequência de mais de 20% de alunos nos cursos de informação e gestão de negócios, pode-se observar um interesse para áreas de negócios e tecnologias que pode ser considerado instigante. Um dado intrigante é que a contribuição dos principais eixos educacionais (Tabela 2) passa de 77% (2018) para 51,3% (2020). O aumento do EaD e uma maior diversidade de cursos pode explicar esta diluição de demandas.

A pós-graduação apresentou um domínio na área de desenvolvimento educacional e social. Cabe ressaltar que houve uma sensível diminuição de alunos matriculados no ano de 2020 em comparação aos anos anteriores.

No quesito de infraestrutura de telecomunicações, novas tecnologias de internet por satélite, podem auxiliar no fornecimento de conexão para áreas mais remotas do país, atendendo as comunidades indígenas, contribuindo para diminuir a evasão dos cursos à distância.

Quanto a RFEPCT, infelizmente, apesar de toda a capilaridade apresentada, foi constatada apenas um curso de licenciatura intercultural indígena (IFBA-campus Porto Seguro) no período 2018-2020, indicando que um aumento de oferta deste tipo de curso onde apresentar demanda poderia ser conveniente.

O índice de evasão zero, observado entre os alunos que iniciaram o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (IFBA-campus Porto Seguro) no ano de 2020¹⁴, possui relevância significativa. Esse resultado é uma evidência da importância desses programas para a comunidade indígena, destacando-se dos índices gerais de evasão do primeiro ano registrados nesta pesquisa (12,97%), para todos os cursos de graduação.

Os impactos da pandemia na oferta de cursos e o impacto do desenvolvimento de novas tecnologias de acesso poderão ser de interesses para pesquisas futuras.

Referências

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2023.

14 Dentro do recorte temporal da pesquisa (2018-2020), somente no ano de 2020 houve ingressantes no curso de licenciatura Intercultural Indígena.

Indígenas: Quais cursos fazem? Qual o comportamento de evasão? - Análise do período 2018-2020 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT)

AMES, V. D. B.; ALMEIDA, M. L. de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano. 23, n. 56, p. 244–275, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-98065>>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 615, de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, v. 51, p. 16611-16612, 25.abr.2003. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD25ABR2003.pdf#page=121>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.313, de 2003a. Institui o Sistema de cota para a população indígena nas Instituições de Ensino Superior. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, v. 107, p. 33594-33596, 16.jul. 2003. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16JUL2003.pdf#page=56>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 29 de março de 2023.

CAMPOS, M. B. de. Diga-me com quem moras que eu te direi quem és: oscilações na captação de indígenas nos censos demográficos brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População** [S. l.], v. 38, e0162, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0162>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

CAMPOS, Marden Barbosa de. ESTANISLAU, Bárbara Roberto. Demografia dos povos indígenas: os Censos Demográficos como ponto de vista. **Revista Brasileira de Estudos de População**. [S.l.], v. 33, n. 2, p. 441-449, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20947/S0102-30982016a0042>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

GRUPIONI, L. D. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i198.939>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010, 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Distribuição Espacial da Comunidade Indígena, 2010b** Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/verso_mapa_web.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2023

KAINGANG, B. F. Os estudantes Indígenas e os desafios Acadêmicos. UNESCO, Caseros (Argentina), n.8, maio, 2019. Disponível em: <<https://pjenlinea3.poder-judicial.go.cr/biblioteca/uploads/Archivos/Articulo/8%20Bruno%20Kaingang%20-%20Os%20estudantes%20Ind%C3%ADgenas%20e%20os%20desafios%20Academicos%20-%2012-05-2019.pdf>>.

LUCIANO, G. J. dos S. Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil. **Ministério da Educação**, Brasília, [s.n.], [s.m.], 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releicebcnerev.pdf>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Instituições da Rede Federal**. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 29 de março de 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e diretrizes. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de março de 2023.

PAULA, L. R. de. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BVp883pKdq3B6nLkCskKR8j/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n.40, p. 122-137, fev., 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/28427/30285>>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

PNP- Plataforma Nilo Peçanha. **PNP 2021 ano base 2020/1.1 Instituições**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-nilo-pecanha>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

PNP- Plataforma Nilo Peçanha. **PNP ano base 2018: Microdados**. [S. L.], [s.n.], [s.m.], 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/edicoes-1/ano-2019>>.

PNP- Plataforma Nilo Peçanha. **PNP ano base 2019: Microdados**. [S. L.], [s.n.], [s.m.], 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/edicoes-1/ano-2020>>.

PNP- Plataforma Nilo Peçanha. **PNP ano base 2020: Microdados**. [S. L.], [s.n.], [s.m.], 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/edicoes-1/ano-2021>>.

PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinícius B. da; OTANI, Marilene. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: **Editora UEPG**, p. 221-242, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/36472069/Impactos_e_Dilemas_da_Ado%C3%A7%C3%A3o_de_um_Sistema_de_Cotas_na_UFPR>. Acesso em: 29 de março de 2023.

RENAULT, C. R. N. dos S. Educação superior indígena na UnB: perfil, trajetória, expectativas e desafios dos estudantes. **Dissertação** (Mestrado). UCB. 2019. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2553>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

SILVA, V. S. R. da.; GUERRA, J. da S. Retenção e evasão dos (as) estudantes indígenas e quilombolas na universidade federal de pelotas: desafios para as políticas de permanência. **Expressa Extensão**, [S.l.], v. 26, n. 3, p. 69-80, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/download/21067/pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

TANCREDI, S. Lei de Cotas. **Brasil Escola**. [S.l.], [s.n.], 2023. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/lei-das-cotas.htm>>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

TESSLER, Leandro R. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp. **PEIXOTO, MCL**, p. 67-91, 2008. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2017/02/artigo1.pdf>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

ZARPELON, S. F.; CORDEIRO, M. J. de J. A. Indígenas cotistas ingressantes na UEMS em 2004: levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição. **Anais do Seminário rede de Saberes**. Disponível em <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/gts.htm>>. Publicado em, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1408/pdf_65>. Acesso em: 29 de março de 2023.

Submetido em: 03/04/2023.

Aceito em: 01/09/2023.