

## Estudantes indígenas no ensino superior no Brasil: uma análise a partir da sociologia da educação<sup>1</sup>

**Edilene Alves da Silva**

Universidade Estadual de Campinas

**Chantal Victória Medaets**

Universidade Estadual de Campinas

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 21/08/2025.

### Resumo

O artigo aborda a experiência de estudantes indígenas no Ensino Superior no Brasil a partir de pesquisa conduzida na Universidade Estadual de Campinas. Foram realizadas entrevistas e observações, buscando retratar as trajetórias dos estudantes, desde a educação básica até a universidade. A análise evidencia pontos comuns entre a experiência de estudantes indígenas e estudantes de camadas populares em universidades seletivas, um ponto pouco explorado pela literatura, mostrando o interesse de mobilizar estudos da sociologia da educação para apreender a situação de indígenas universitários.

**Palavras-chave:** Estudantes indígenas; Ensino superior; Estudantes de classe popular.

### *Indigenous Students in Higher Education in Brazil: An Analysis from the Perspective of the Sociology of Education*

### Abstract

The article explores the experience of Indigenous students in higher education in Brazil, based on research conducted at the State University of Campinas. Interviews and observations were

---

<sup>1</sup> A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processos n. 2018/25259-0 e 2022/01419-4.

carried out to retrace the students' trajectories, from primary school to university. The analysis highlights commonalities between the experiences of Indigenous students and those of students from working-class backgrounds in selective universities—a topic rarely addressed in the literature—demonstrating the relevance of drawing on studies in the sociology of education to better understand the situation of Indigenous university students.

**Keywords:** Indigenous Students; Higher Education; Working-class Students.

### *Étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur au Brésil : une analyse à partir de la sociologie de l'éducation*

#### Résumé

L'article examine les trajectoires et l'expérience des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur au Brésil, à partir d'une recherche menée à l'Université d'État de Campinas (Brésil). Des entretiens et observations ont été réalisés afin de retracer les parcours des étudiants depuis le primaire jusqu'à l'université. L'analyse met en évidence des points communs entre l'expérience des étudiants autochtones et celle des étudiants issus des classes populaires dans les universités sélectives — un aspect encore peu exploré par la littérature, soulignant l'intérêt de mobiliser les études en sociologie de l'éducation pour mieux comprendre la situation des universitaires autochtones.

**Mots-clés:** Étudiants autochtones; Enseignement supérieur; Étudiants issus des classes populaires.

### *Estudiantes indígenas en la educación superior en Brasil: un análisis desde la sociología de la educación*

#### Resumen

El artículo aborda la experiencia de estudiantes indígenas en la educación superior en Brasil, a partir de una investigación realizada en la Universidad Estatal de Campinas. Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones con el objetivo de reconstruir las trayectorias de los estudiantes, desde la educación básica hasta la universidad. El análisis pone de relieve puntos en común entre la experiencia de los estudiantes indígenas y la de estudiantes de sectores populares en universidades selectivas, un aspecto poco explorado en la literatura, lo que evidencia la pertinencia de movilizar estudios de la sociología de la educación para comprender la situación de los universitarios indígenas.

**Palabras clave:** Estudiantes indígenas; Educación superior; Estudiantes de sectores populares.

## Introdução

Desde o início do milênio, as universidades públicas brasileiras, as mais seletivas daquele país, vêm implementando programas de ação afirmativa de cunho étnico-racial e social para o ingresso de estudantes em cursos de Graduação. A mais conhecida e ampla dessas iniciativas é a lei federal dita Lei de Cotas<sup>2</sup>, aprovada em 2012. Combinando critérios socioeconômicos e raciais, a lei determinou que 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de ensino técnico sejam destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas. Dentro desse percentual, as instituições devem reservar vagas para pessoas de baixa renda e também para pessoas negras e indígenas, no caso destes dois grupos, em proporções correspondentes à presença desses grupos em cada estado do país, conforme indicado nos censos demográficos<sup>3</sup>.

Durante o intenso debate público que culminou na implementação da Lei de Cotas, um dos pontos sobre o qual insistiram os militantes pró-cotas foi a necessidade de se levar em conta critérios raciais para combater de maneira efetiva as desigualdades educacionais e sociais do país, e a insuficiência da aplicação de critérios sociais somente (Feres Júnior, 2018). Os militantes ancoravam-se nas discussões sobre políticas de reparação racial que ocorreram, notadamente, na Conferência Mundial Contra o Racismo de Durban, em 2001<sup>4</sup>, assim como nos estudos sociológicos sobre a persistência das desigualdades raciais no Brasil (Hasenbalg, 1979, 1988; Hasenbalg & Silva, 1992; Hasenbalg, Silva & Lima, 1999; Lima & Prates, 2015; Guimarães, 2009)<sup>5</sup>.

A inclusão dos critérios raciais na Lei de Cotas foi, sem dúvida, o ponto mais polêmico no debate. Sua adoção no texto legal singulariza o programa de ações afirmativas para o Ensino

---

<sup>2</sup> Lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012.

<sup>3</sup> O censo demográfico brasileiro inclui em seu questionário a pergunta “Sua cor ou raça é:”, para a qual as possibilidades de resposta são: “branca, preta, parda, amarela, indígena” (IBGE, 2022). O termo “negro(s)” tem usado para se referir a pessoas “pretas” e “pardas”, ou seja, englobando os dois grupos (Lima & Prates, 2015).

<sup>4</sup> III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, de 31/08 a 8/09 de 2001.

<sup>5</sup> Para um panorama sobre esse debate no Brasil, ver Lima e Prates (2015) e Lima (2014).

Superior do Brasil, que passou a ser considerado, também por sua dimensão, como o mais abrangente, mundialmente falando (Lloyd, 2016; Campos & Lima, 2025).

Outro aspecto que caracteriza a experiência brasileira são as iniciativas específicas de ações afirmativas para indígenas, o que deterá nossa atenção neste texto. Considerando os princípios de um sistema educacional que não só permite, mas incentiva a inclusão da diversidade linguística e cultural nos currículos das escolas indígenas de Educação Básica, muitas universidades públicas brasileiras têm desenvolvido programas também “diferenciados”, ou seja, específicos para a inclusão de estudantes indígenas em seus cursos de Graduação. Praticamente a metade das universidades públicas brasileiras criaram processos seletivos exclusivamente destinados a candidatos indígenas, muitas vezes com provas concebidas para este público – provas que não exigem conhecimentos em língua inglesa, por exemplo, ou propõem “temáticas indígenas” como tópicos de redação (Medaets *et al*, 2024).

A compreensão sobre insuficiência de assentar políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro em critérios de desigualdade de classe somente determinou, assim, o contorno das políticas de ações afirmativas no Brasil: elas assumem os critérios racial e de pertencimento étnico como fundamentais para estruturar os mecanismos que promovem a mitigação das desigualdades. Critérios sociais não ficam de fora da equação, mas devem ser combinados a critérios étnico-raciais.

A importância que tomou no debate nacional a demonstração dessa insuficiência da explicação em termos de classes sociais talvez seja um dos elementos que explique, no caso dos estudantes indígenas, que a análise de suas experiências no Ensino Superior seja feita, majoritariamente, sem diálogo com os estudos sociológicos sobre desigualdades educacionais. Nestes estudos, como se sabe desde, pelo menos, os trabalhos de Pierre Bourdieu (1974) e Bourdieu e Passeron (1982), a posição de classe social de alunos e estudantes é o fator considerado fundamental para explicar as desigualdades educacionais. De facto, o que nos saltou aos olhos desde que iniciamos uma pesquisa sobre a experiência de estudantes indígenas universitários, foi o quão rara é a mobilização do quadro conceitual

da Sociologia da Educação, digamos, clássica, para entender o que vivem os estudantes indígenas no Ensino Superior.

Como apreender essa experiência de estudantes indígenas no Ensino Superior brasileiro? Buscando responder a essa questão, estruturamos uma equipe de pesquisa que inclui pesquisadores indígenas, como a primeira autora deste artigo, e não indígenas, como a docente coordenadora da equipe e segunda autora do artigo. Temos combinado o estudo etnográfico do cotidiano de estudantes indígenas matriculados em uma universidade pública do estado de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com um estudo documental sobre as políticas de estímulo ao ingresso e apoio à permanência destinadas a indígenas no ensino superior brasileiro.

Na revisão de literatura realizada no âmbito desta pesquisa, notamos que os trabalhos que se debruçam sobre as vivências de estudantes indígenas no Ensino Superior no Brasil (Amado, 2016; Amaral, 2010; Amaral, Bravo & Soria, 2020; Dal'bo, 2010, 2018; Doebber, 2017; Goulart, 2014; Jodas, 2019; Paulino, 2008; Pereira & Amaral, 2024; Russo & Diniz, 2015; Ventura Dos Santos, 2016), pouco mobilizam o arcabouço clássico da Sociologia da Educação, e tampouco os resultados de estudos sobre estudantes universitários de classes populares. No entanto, nas análises dos materiais que produzimos, identificamos diversos pontos em comum nos percursos acadêmicos dos estudantes indígenas e aqueles oriundos das camadas populares que frequentam universidades públicas, tais como: sentimento de estarem fora do lugar, dificuldades nos cursos devido a uma escolaridade básica percebida como deficitária, dificuldades financeiras, sentimento de exclusão pela turma e, ao mesmo tempo, contato com grupos militantes de diversas naturezas e, na maioria dos casos, o início de um movimento reflexivo sobre seus percursos e sua posição social.

Traremos, neste texto, um recorte dos resultados desta pesquisa. Após a exposição da metodologia e contexto do estudo, iniciaremos a apresentação dos materiais com dois retratos de estudantes indígenas atualmente matriculados na Universidade Estadual de Campinas, ambos oriundos da região do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas. Os retratos, compostos a partir da proposta metodológica da escrita de retratos sociológicos, tal como

sintetizada para a área da Educação por Bernard Lahire (1997, 2005), foram selecionados dentre 22 retratos elaborados no grupo de pesquisa. Eles trazem pontos recorrentes no conjunto do material e algumas particularidades que consideramos significativas para a análise. Na seção seguinte, discutimos os temas que emergem dessas trajetórias, colocando o material em diálogo com pesquisas sobre estudantes universitários de classes populares.

## Metodologia e contexto do estudo

No âmbito de um projeto amplo sobre a presença indígena no ensino superior coordenado pela segunda autora<sup>6</sup>, esse estudo foi conduzido em equipe, incluindo quatro bolsistas de iniciação científica que posteriormente se tornaram mestrandos/as, dois deles indígenas, dois doutorandos indígenas e outros colegas docentes. Cada um desenvolveu um enfoque específico, sendo as duas autoras deste texto responsáveis pelas entrevistas que forneceram os materiais aqui discutidos.

Buscando captar as mudanças que ocorrem no decorrer de sua experiência universitária, cada estudante foi entrevistado duas vezes, uma no início do curso, outra nos últimos anos da Graduação. As primeiras entrevistas ocorreram entre agosto e dezembro de 2019 e as segundas entre agosto de 2022 a agosto de 2023. Ao todo no grupo de pesquisa foram realizadas entrevistas com 32 estudantes, matriculados em cursos de todas as áreas do conhecimento, e oriundos de diferentes povos indígenas; a partir desse material, assim como de observações no *campus* da universidade, foram elaborados 22 retratos, com enfoques diferentes. A primeira autora do artigo conduziu entrevistas com onze estudantes, elaborando seus retratos, dentre os quais selecionamos e reescrevemos dois para a discussão proposta neste texto.

Todos os estudantes indígenas participantes do estudo estavam matriculados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em diferentes cursos, no momento da entrevista. A Unicamp, uma universidade estadual, portanto não regida pela Lei de Cotas, demorou a

---

<sup>6</sup> Cf. nota 1.

implementar ações afirmativas de cunho racial em seus processos seletivos, quando comparamos com outras universidades estaduais do país<sup>7</sup>. Foi em decorrência de uma greve de estudantes, docentes e funcionários ocorrida em 2016, que um novo desenho de processo seletivo com cotas raciais foi aprovado, em 2017. O primeiro vestibular com cotas para negros e com um vestibular indígena ocorreu em 2018, e as primeiras turmas de cotistas ingressaram em 2019 (para uma análise desse processo, ver Medaets, Arruti & Almeida, 2024). Atualmente, a universidade conta com 450 estudantes indígenas<sup>8</sup>, distribuídos entre todos os seus cursos de Graduação, já que todos os cursos devem abrir de 2 a 4 vagas para indígenas por ano. Os estudantes vêm de todas as regiões do Brasil pois, buscando se aproximar de áreas com maior concentração demográfica indígena, a prova do vestibular é descentralizada, sendo realizada em cidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, além de Campinas (estado de São Paulo, região Sudeste), sede da universidade. Os dois estudantes cujos retratos apresentamos vem da região Norte, da cidade de São Gabriel da Cachoeira, conhecida como a cidade mais indígena do Brasil. Ao final desta seção, apresentamos rapidamente essa região, de onde são oriundos mais da metade dos estudantes da Unicamp.

Para leitores não familiarizados com a realidade brasileira, cabe ainda lembrar que todas as universidades públicas do país, federais e estaduais, são totalmente gratuitas, não cobram qualquer tipo de taxa de matrícula ou anuidade. Além disso, na maioria das universidades públicas, estudantes de baixa renda recebem algum tipo de bolsa de estudo do Ministério da Educação, dos Governos Estaduais ou das próprias universidades, que variam de valor (em geral, de meio a um salário mínimo nacional, aproximadamente<sup>9</sup>). Na Unicamp, os estudantes de baixa renda, perfil no qual se enquadra a grande maioria dos estudantes indígenas, são alojados na moradia universitária, utilizam gratuitamente o restaurante da universidade e recebem uma bolsa de estudos, cujo valor, em 2025 era de 1.116,00 Reais mensais<sup>10</sup>. Essas informações são importantes para entender, também de um ponto de vista financeiro, como

---

<sup>7</sup> É sobre instituições federais que a Lei de Cotas incide, mas as universidades estaduais são fortemente influenciadas por todo o debate e têm se mobilizado na mesma direção, criando cotas étnico-raciais.

<sup>8</sup> A Unicamp tem aproximadamente 20 mil estudantes de Graduação.

<sup>9</sup> O salário mínimo no Brasil era de 1.518,00 Reais em 2025.

<sup>10</sup> Mais informações em : <https://deape.unicamp.br/valores-de-bolsas/>

o ingresso em uma universidade pública aparece diante das possibilidades que se apresentam aos jovens indígenas.

As entrevistas foram construídas seguindo um roteiro flexível, como é comum em entrevistas etnográficas, mas guardamos os mesmos blocos temáticos. Nas primeiras entrevistas abordamos: a infância, relação com a família e as línguas faladas nessa fase da vida; o percurso escolar e período entre fim do ensino médio e o ingresso na universidade, com especial atenção à forma como viam a possibilidade de realizar ensino superior; a chegada na universidade e as primeiras experiências, amizades, relação com professores e situação financeira; a relação com familiares e amigos nos seus locais de origem. Nas entrevistas realizadas na fase posterior do curso, abordamos com mais detalhe as estratégias de estudo e de construção de amizades na universidade, as mudanças que perceberam ao longo do tempo e as perspectivas diante da conclusão do curso.

A opção por compor retratos sociológicos como forma de apresentação dos materiais nos pareceu a mais adequada para compreender as particularidades destes estudantes indígenas, evitando generalizações prejudiciais. Os retratos nos permitem, ao contrário, como afirma o sociólogo João Teixeira Lopes (2023), que também recorre à proposta metodológica, dar a ver “contrageneralizações, exemplos da variedade do mundo animado e de como é sempre possível que as coisas aconteçam de outra maneira” (Lopes, 2023: 26). Combinado com a análise por temáticas, essa maneira de expor os resultados nos possibilita, esperamos, mostrar uma representação contextualizada das experiências individuais, permitindo guardar suas especificidades étnicas e sociais. Dado o limite de espaço de um artigo, compusemos aqui uma versão resumida dos retratos, selecionando pontos diretamente tratados na análise. Também consideramos mais adequado escolher dois retratos de estudantes da mesma região para poder apresentar, mesmo que rapidamente, o contexto local, entrelaçando história e contexto regional com as histórias pessoais de cada estudante.

Segue, portanto, antes de adentrar nas histórias dos estudantes, um breve sobrevoo sobre a região amazônica do Rio Negro. Trata-se de um território formado por um mosaico de nove terras indígenas oficialmente demarcadas nos anos 1990, que se estendem por 11,5 milhões

de hectares, em área de fronteira do Brasil com Colômbia e Venezuela (CGEE, 2014). Em razão dessa fronteira, o exército brasileiro é muito presente e representa uma opção de emprego para os homens, como ocorreu com diversos dos estudantes entrevistados, como Nelson, cujo retrato será apresentado. Vivem na região aproximadamente 50 mil pessoas indígenas, de 31 povos indígenas distintos, mas com intensa interação entre si, formando um complexo multiétnico e multilinguístico, cujo centro urbano maior é a cidade de São Gabriel da Cachoeira (Andrello, 2006; Iubel & Leirner, 2019), um dos locais onde a Unicamp passou a realizar a prova do seu vestibular Indígena, em 2018.

Em São Gabriel residem, aproximadamente, 20 mil habitantes de diferentes etnias vindos das calhas de rios da região em busca de acesso a níveis mais altos de escolarização, tratamentos médicos, um emprego assalariado ou outras oportunidades de trabalho; nas ruas se escuta muitas línguas, mas o português se estabeleceu como língua de comunicação (Shulist, 2018). Internatos salesianos funcionaram ali do final do século XIX até 1980. Diversos dos estudantes ouviram de seus avós “histórias dos internatos”, com sua proibição das línguas e costumes indígenas, mas também com oferecimento de uma formação escolar procurada pelos indígenas, que viam nela uma possibilidade de melhor se posicionar na estrutura de relações construída após a colonização (Montero, 2006). Nos anos 2000, sob o paradigma da educação indígena diferenciada estabelecido na Constituição Federal de 1988, projetos de escolas interculturais e bilíngues foram desenvolvidos, com apoio de uma das principais organizações não governamentais atuando junto a povos indígenas no Brasil, o ISA – Instituto Socioambiental. Esses projetos abarcaram sobretudo escolas nas comunidades, e menos as da área urbana de São Gabriel, para onde famílias, como a dos dois estudantes retratados, continuam a afluir.

Quanto à oferta educacional pós Ensino Médio, na cidade existem cursos tecnológicos (2 anos de duração após o ensino médio) de administração, contabilidade, informática, agropecuária e administração escolar oferecidos pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) ou pelo Instituto Estadual de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). A Universidade Estadual do Amazonas (UEA) oferece cursos de Graduação de diferentes licenciaturas (cursos de formação de professores), além de Educação Física, Gestão Pública e Arqueologia, e a

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) abre turmas de licenciatura intercultural indígena, mas não de forma contínua, sendo que cada turma é aberta a cada 3 ou 4 anos (Pellegrini, Ghanem & Neto, 2021). Existem ainda três universidades privadas (portanto, pagas) com pólos de ensino à distância na cidade, com oferta em diversos cursos tecnológicos e de Graduação. Além dessas opções na cidade, muitos jovens mudam-se para Manaus para estudar e, com o início dos vestibulares indígenas, passam a vislumbrar destinos mais distantes. A Unicamp e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ambas localizadas em São Paulo, realizam provas na cidade. A Universidade de Brasília (UNB) realizou também por alguns anos.

### **Gislenny: “ a universidade abre a nossa mente”<sup>11</sup>**

Gislenny pertence ao povo Tariano, pertencimento étnico que herdou do pai, como é costume na região do Rio Negro. Tanto a mãe, que é da etnia Pira-Tapuya, como o pai, são falantes de tukano, o que também é comum, já que a língua tukano é usada por indígenas de diversas etnias na região. Gislenny tem sete irmãos e é a terceira na ordem de nascimentos. Quando ela era bebê, a família mudou-se para a cidade de São Gabriel da Cachoeira, onde nasceram os quatro irmãos mais jovens. “Foi pelas condições, pela educação, pelo ensino, por... tudo. Eles pensaram nisso e aí já levaram a gente pra cidade desde muito cedo”, ela explica. Ela e os irmãos tiveram pouco contato com a comunidade de origem, pois a viagem até lá era custosa, e acabaram, assim, perdendo o domínio da língua indígena. Na cidade, Gislenny frequentou uma escola indígena e uma não indígena, mas sempre com o português como língua de ensino. Na escola indígena teve contato com a língua nheengatu, que é ofertada duas vezes por semana em algumas escolas da cidade de São Gabriel, no Ensino Fundamental. Conviveu ali também com tios, tias e primos que já viviam na cidade, alguns trabalhando como professores, o que lhe serviu de inspiração para os estudos: “A minha prima, ela trabalha na área da Educação, e eu amo o trabalho dela, ela é uma ótima professora. A minha prima também...”

---

<sup>11</sup> Seguindo protocolos éticos, todos os nomes próprios foram modificados e, ao invés de citar os cursos dos estudantes, evocamos apenas a área do conhecimento.

Depois de finalizar o ensino médio, Gislenny foi aprovada em um curso técnico em Administração no Instituto Estadual de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) e, após a conclusão, não quis “ficar parada” e fez curso de informática e alguns bicos. Em 2018, quatro anos após a conclusão do ensino médio, prestou o vestibular com a ajuda de uma amiga que a inscreveu em três diferentes: “Ela falou que eu tinha que sair de São Gabriel, e eu tava super de acordo! Aí ela foi me inscrevendo eu só fui passando os dados pra ela, ela me inscreveu em tudo.” Foi aprovada em primeira chamada para a Unicamp e ficou na lista de espera na Universidade Federal do Amazonas. Ela conta que já tinha pensado em escolher a mais distante de onde morava: “se eu passar, eu vou pro lugar mais longe que tiver, eu não quero ficar aqui. (...) Não é que não gostasse de lá, mas precisava me afastar.” (risos).

Chegando na Unicamp, no entanto, a mais de 4 mil quilômetros de distância e num universo cultural bem distinto, sentiu o estranhamento de se ver “diferente de todos”: “Aqui a gente olha assim, nossa..., é meio estranho a gente chegar numa sala e não conseguir se identificar, sabe? A gente se sente meio que ‘nossa onde que eu tô, aqui não é meu lugar, eu preciso ir embora’...”. Esse estranhamento era exacerbado no momento de formar grupos, ponto ressaltado por praticamente todos os entrevistados.

“Na apresentação você já fica observando, ‘ah eu já conheci na escola tal a minha colega, eu já conhecia não sei de onde, fizemos amizade... Porque depois de um tempo a gente se perdeu e agora passamos juntas, estamos aqui’. Aí na hora a professora já diz pra formar, só os conhecidos da escola, as panelinhas. Aí você vai meio que, assim, mendigando, com aquele receio, “será que vão me aceitar?”. Formar grupo pra mim é um terror! Como é que eu vou me incluir naquele grupo ou aquele grupo que tá na metade? Eles olham assim, como se excluíssem quem não contempla o grupo deles... Formar em grupo pra mim, não rola! (risos).”

Matriculada num curso da área de Ciências Humanas, outra dificuldade que sentiu foi com o conteúdo de algumas disciplinas e o vocabulário usado, os “termos técnicos”: “tinha uns termos lá que eu nunca ouvi falar, os filósofos, nome bem antigo, de gente que não fazia a mínima ideia de quem era! Palavras muito técnicas também, sabe?, que o professor usava. Então eu acho que minha dificuldade foi essa, porque eu não tive nada disso na escola”. Além desse tipo de dificuldade, tão comum entre estudantes de classes populares que

ingressam em universidades seletivas, onde são minoria, Gislenny também sentiu um desconforto especificamente ligados ao fato de ser indígena. Quando a temática indígena aparecia em aula, percebia que seus colegas ficavam sem jeito diante da sua presença: “quando caía a questão indígena, ninguém queria falar, ninguém se ‘botava’ pra falar. A gente tava lá, então eles ficavam meio assim ‘ah, não vou falar porque agora tem eles que estão aqui’. Eles se retêm... eu penso, né?”. Com o passar do tempo, o constrangimento parece ter diminuído, o que mostra um aprendizado tanto dos estudantes indígenas em se colocar diante de um grupo que desconhece sua realidade, mas também do grupo como um todo que, na percepção de Gislenny, “se esforçava” para entendê-los e interagir.

“Assim, foi bem interessante que depois de um certo ponto a gente começou a trocar ideia, a gente falava e eles também falavam. Isso aí foi mudando a forma deles verem, deles entenderem... A gente começou a conseguir interagir mais com a sala, e eles também foram se soltando mais pra falar das questões indígenas, mas eles sempre se segurando bastante procurando não falar o que eles não sabem (risos), eles procuravam sempre informações primeiro para depois falar. (...) mas eu senti que eles estavam se esforçando, que não era só a gente...”

Um outro aspecto de aprendizagem e abertura destacado por Gislenny foi o facto de ter podido, na universidade, conhecer grupos militantes, inclusive da causa indígena, que desconhecia quando morava no Rio Negro.

“Eu passei a conhecer e saber de muita coisa, principalmente de movimento indígena, foi já quando eu cheguei aqui. Vi muita coisa, aí eu ficava me perguntando “onde é que eu tava? porque eu não conseguia ver isso?” Pode ser por falta de informação minha ou pode ser por outra coisa também, mas quando eu cheguei, foi uma coisa muito forte. Movimento de Mulheres, Movimento de Educação Indígena, manifestações...”

Isso se deve, em parte, à simples presença de estudantes indígenas das diferentes regiões do Brasil na Unicamp, assim como à crescente conscientização sobre a importância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e étnica, e aos esforços para incluir vozes indígenas nas discussões acadêmicas. Essas ações têm aumentado depois da implementação das políticas públicas de ações afirmativas para ingresso ao ensino superior. Ainda que

Gislenny tenha afirmado que não quisesse, inicialmente, se envolver em atividades não diretamente ligadas ao estudo, sente satisfação em compartilhar que foi nesse espaço universitário que descobriu esse universo: “foi a primeira manifestação de grande movimento que eu participei, e eu vi lá todo mundo junto, foi uma experiência única”, e passou a considerar que essas experiências são importantes na formação acadêmica: “acho que ajuda a gente também a se atualizar e ficar sabendo, tá por dentro de tudo, faz muita diferença, até pra debater, levar dentro da sala de aula e em outros lugares, faz muita diferença...demais”.

Se ela tem aspirações bastante práticas para terminar o curso sem demora, “eu tenho pressa de terminar. Quero ajudar a minha família, quero trabalhar, ter um emprego, quero ter a minha vida”, avalia que a sua presença na universidade, incluindo esses momentos para além dos estudos, proporcionou uma grande “abertura” a “vários mundos”. Tanto pelas leituras e “viagens” para assuntos que ela não conhecia, mas também pela convivência com pessoas e culturas diferentes.

“Acredito que o conhecimento que a universidade nos proporciona, ele abre a nossa mente. Pelo menos eu consegui viajar, assim, viajar no sentido de viajar sobre muitas coisas que eu desconhecia, mudar, quebrar uma visão que eu tinha. Eu acho que é essa coisa que a universidade nos proporciona. Não no sentido só do conhecimento, mas da cultura, do contato com o outro. Acho que isso é muito rico assim. Em um único espaço a gente consegue ter esse contato com vários mundos. Eu acho que é uma coisa muito boa dentro da universidade.”

No segundo ano de curso, Gislenny ficou grávida e teve o bebê, o que a aproximou de um grupo de estudantes, mães, não indígenas e algumas indígenas. Também a aproximou de sua irmã, que passou em um vestibular de outra universidade pública do estado de São Paulo no ano seguinte ao ingresso de Gislenny na Unicamp. Está agora elaborando seu trabalho de conclusão de curso sobre o tema da maternidade na universidade e prevê formar-se no final de 2025.

## Nelson Luiz: “as culturas têm que casar”

Os pais de Nelson, ambos do povo Baniwa, são evangélicos praticantes. Seu pai estudou Teologia quando já tinha mais de 40 anos, formou-se pastor e é, para Nelson, um exemplo de dedicação aos estudos. Nos anos 1950, um grupo de missionários americanos pregaram o evangelho para os Baniwa no Rio Negro, provocando uma onda de conversões (Wright, 2005); “é difícil uma comunidade [Baniwa] que não seja evangélica hoje”, lembra Nelson. Ele não vivenciou esse momento, mas sempre ouvia as histórias contadas pelos mais velhos e os via evangelizando a nova geração. Ele mesmo se diz evangélico, mas não praticante. Como Gislenny, Nelson tem sete irmãos, é o mais velho e o único a ter ingressado no ensino superior. Dentre os demais, alguns concluíram o ensino médio, outros não, “constituíram família cedo”, ele explica. Um irmão formou-se técnico de enfermagem. Todos falam cotidianamente a língua Baniwa e, no momento da última entrevista com Nelson, em 2023, todos moravam na comunidade onde nasceram. Aos 14 anos, a convite de uma tia, Nelson mudou-se para a casa dela em São Gabriel da Cachoeira para continuar os estudos porque, naquela época, no final dos anos 1990, a escola da comunidade só oferecia até o ensino Fundamental I. Foi a partir de então que Nelson passou a dominar melhor o português. Outro exemplo que o incentivou a investir nos estudos, foram os primos.

“Eu via meus primos, eles estudavam, e sempre via eles já com a idade um pouco mais avançada que eu, acho que com 19 anos, mas começavam a liderar o povo, um grupo, tentando se organizar de forma bem organizada. Então assim, sempre tive essa visão também de querer estudar.”

Nos últimos anos do ensino médio, Nelson já começou a trabalhar para poder “ter suas coisas”: “eu vi que era necessário, via as pessoas se vestindo bonito, usando tênis, então eu queria sempre ter minhas coisas (...) por causa disso eu procurei um trabalho”. Nessa busca de oportunidades, logo após concluir o ensino médio, ingressou no exército onde atuou tanto em São Gabriel, como na capital do estado, Manaus, permanecendo lá por quatro anos. Voltou para São Gabriel e trabalhou numa loja, enquanto realizava dois cursos técnicos, contabilidade e administração. Segundo ele, foi a experiência no trabalho que o motivou a buscar o ensino superior.

“Ah, eu comecei a pensar no ensino superior a partir do momento do trabalho. Vi que era necessário, por exemplo, trabalhar com a contabilidade, questões burocráticas de uma instituição. Aí eu vi, tinha que entender como transferir, prestar conta, emitir nota fiscal eletrônica. Nesse tempo eu trabalhava era à mão mesmo, então eu vi que era necessário estudar nesse sentido e, foi nesse momento que [me disse] “não, vou procurar estudar mais pra que possa, daqui futuramente, conseguir um emprego novamente e ajudar a empresa.”

Nove anos após ter concluído o ensino médio, Nelson se inscreveu então nos vestibulares da Universidade Federal do Amazonas, da Universidade Estadual do Amazonas e da Unicamp. Relata ter passado nas três e ter escolhido a Unicamp, pois queria conhecer São Paulo. Nelson chegou, portanto, na universidade, em um curso bastante seletivo de Ciências Humanas, após um percurso educacional não linear, com uma longa interrupção entre o final do ensino médio e o ingresso no superior, o que não deixou de ter efeitos sob sua adaptação à nova rotina. “Eu tinha passado uma boa temporada sem estudar, sem fazer uma redação, sem escrever uma carta, fazer o resumo de um livro. Então foi bastante tempo, acho que foram mais de 9,10 anos sem estudar. Então foi essa situação que dificultou”.

Otimista e persistente, ele conta que colegas de curso o ajudaram:

“O que permitiu que eu aprendesse, me adaptasse mais, foi graças aos contatos mesmo que a gente tem diariamente. Quando a gente sente dificuldade, a gente procura uma pessoa que entende com facilidade e aí a gente acaba fazendo amizade com essas pessoas, e aí vai multiplicando essas pessoas.”

No início ele sentia dificuldade com o português, não só nas aulas, mas nas interações sociais: “eu não conseguia conversar muito, assim, por exemplo, eu não tirava brincadeira com os amigos que não são indígenas”. Com o passar do tempo sentiu evoluir essas dificuldades: “pra você ver que as coisas vêm mudando, eu tô conseguindo conversar, tô conseguindo desenvolver uns textos, tô lendo mais um pouco, estudando, e assim com relacionamento social também mudou”.

O espírito positivo e pragmático de Nelson colore também o que pensa sobre as diferenças culturais: “as culturas têm que casar”, ele defende. Nas entrevistas ele menciona diversas vezes a importância de “somar” as referências, se abrir para o que aprende, sem deixar “sua

cultura”. Aliás, ele acredita que parte do que aprendeu na universidade foi justamente valorizar essas tradições indígenas.

“Eu não vou deixar de valorizar minha cultura, meus costumes. Eu acho que esse conhecimento que a gente passa ter a partir da universidade, ele soma com essa valorização, né? Ele acrescenta na formação, pra gente continuar valorizando e resgatando também o que a gente deixou de fazer, por exemplo. (...) Eu acho que tem que continuar assim, desse jeito, não é bem misturando as culturas, mas eu diria que as culturas têm que casar. Por quê eu digo isso? Porque a gente tem que entender essa cultura não indígena e eles têm que entender a nossa cultura também, nesse sentido.”

Referindo-se a disciplinas onde a temática indígena é discutida na Unicamp, ele salienta que a universidade desempenha um papel importante ao oferecer oportunidades de valorizar e de trazer conhecimentos sobre realidades indígenas, pois ele lembra também que, por vezes, os indígenas que cresceram em contextos urbanos podem não conhecer mais suas tradições, em decorrência de apagamentos fruto da história colonial. Nelson pensa que essas disciplinas ou outras ocasiões onde estudantes indígenas possam falar e aprender sobre suas culturas são importantes, inclusive, para sua permanência na universidade.

“A gente sabe muito bem que a colonização chegou pra acabar com essa cultura. Então, a partir disso, principalmente as pessoas que moram na cidade, muitas das vezes elas não conhecem, não conhecem o que os brancos já estudaram pra criar até uma disciplina disso. (...) Então é uma das coisas muito fundamentais pra permanência, de falar um pouco da cultura, de falar um pouco da vivência, seja pra valorização, pra combate de racismo, entre outros problemas que tem hoje.”

Ao contrário de um certo lugar-comum, bastante presente nas universidades, em que se considera que pessoas indígenas chegam ao Ensino Superior com um projeto quase sempre associado à busca de melhoria de vida para seu povo, Nelson deixa claro que seus objetivos iniciais, ao ingressar na universidade, eram muito mais pessoais, ligados a um desejo de ascensão individual, e que foi na universidade que ele começou a pensar mais “no coletivo”. Ele mostra também preocupação com a família, mas o sentimento de participar de um coletivo, e atuar por ele, teria se desenvolvido na universidade.

“Quando eu vim, acho que é bom falar um pouco disso, eu estava mais ligado nas questões de trabalho do que trabalhar em prol da coletividade. Era só mais trabalho, individual, meu, minhas coisas, mais do que trabalhar pelo coletivo ou trabalhar pelo meu próximo. Então, a trajetória em si, particular, ela veio mudando conforme a gente vai aprendendo com outras pessoas, com os professores, até com nossos amigos também. O respeito também acaba envolvendo essa parte, a gente acaba respeitando o lugar onde a gente tá, onde a gente estuda. Então certos fatores começam a fluir, e a gente vai mudando também.”

Nelson tem, de facto, assumido lugar de representante estudantil em alguns espaços importantes da universidade, como a moradia estudantil e a congregação de seu curso. Não são representações onde ocupa um lugar específico como estudante indígena, mas simplesmente como estudante, discutindo questões relativas à vida universitária. Ele também tem participado ativamente de um coletivo aí sim específico, de estudantes indígenas. E, desde 2025, é o único indígena no time de futebol de seu curso, o que relata com orgulho nas redes sociais. Nelson, como diversos estudantes que entrevistamos, valoriza também muito o apoio logístico e financeiro que recebe da universidade. Sabe que não é muito, mas que, ao mesmo tempo, é raro. E a ele associa o apoio moral que recebe da família, entendendo-os como razões, e até mesmo uma responsabilidade, para não desistir do curso.

“Como eu falei, a universidade dá esse incentivo, apesar de ser pouco, mas é muito significativo para quem não tem. Eu fico um pouco triste quando vejo as pessoas desistindo, tendo essa oportunidade, e volta para casa da família e dá trabalho pra família... Em vez de ajudar, terminar o curso, se formar, encontrar um emprego e ajudar a família, eu me sentiria bem assim. (...) Até porque pra estar por aqui tem gente apostando na gente, tem gente acreditando na gente, como a universidade acredita na gente. Eu sei que é um direito, mas quando se dá um espaço pra você ficar, não pagar energia, nem pagar água, então é uma oportunidade que te dão.”

Quando redigíamos esse texto, Nelson cursava seu sétimo ano de curso, prevendo uma formatura em 2026 e pensando em seu trabalho de conclusão de curso<sup>12</sup>. Ele tem consciência que está levando mais tempo que o previsto para concluir a Graduação, mas pondera: “assim,

---

<sup>12</sup> O curso de Nelson tem 4 anos de duração. Em tempos normais, todos os estudantes podem concluí-lo em até 6 anos, e com a pandemia, houve uma ampliação dos prazos.

com esse passo devagar, a gente vai aprendendo e conquistando novos caminhos, e novos espaços também”. Nelson pretende ficar na região de Campinas, “tudo que eu preciso é uma oportunidade” e, como é comum em trajetórias de migrantes, aos poucos, tem incentivando a vinda de familiares. Duas primas e um primo seus já se tornaram estudantes da Unicamp.

## **Sociologia da educação como ferramenta para pensar percursos de indígenas universitários**

Após termos seguido os passos de dois estudantes, propomos agora destacar algumas dinâmicas que são visíveis nestas trajetórias, mas também em outras do conjunto de entrevistas realizadas. Traremos, assim, ocasionalmente, materiais de outros estudantes. Para esta análise mobilizaremos tanto a literatura sobre indígenas no ensino superior (sobretudo no Brasil), como aquela sobre estudantes oriundos das camadas populares frequentando universidades seletivas, pois, como já indicamos, as semelhanças nos pareceram importantes entre a situação de estudantes indígenas e a de estudantes de camadas populares. Estes estudos sobre estudantes de camadas populares, que poderíamos incluir em uma literatura mais ampla sobre trânsfugos de classe, mobilizam, em sua maioria, um arcabouço teórico bourdieusiano que analisa as trajetórias educacionais em termos de capital cultural, das hierarquias sociais na distribuição de bens simbólicos, da construção de um *habitus* ou de disposições que decorrem de um determinado posicionamento no espaço social (Bourdieu, 1974; Bourdieu & Passeron, 1982). Ao dialogar com estas pesquisas, fizemos a aposta de que esses conceitos e, mais que isso, que esse modo de raciocinar, é heurístico também para pensar a situação de estudantes indígenas em uma universidade pública. Trabalhos que prolongam a perspectiva bourdieusiana sobre a educação, complexificando-a e trazendo nuances, mesmo quando não tratam especificamente do ensino superior, como os estudos de Bernard Lahire (1997, 2005), Maria Alice Nogueira (2000) ou João Teixeira Lopes (2016, 2023), são igualmente importantes pois ajudam a apreender pontos comuns de trajetórias educacionais que contradizem as estatísticas.

Os pontos que queremos destacar da experiência dos estudantes indígenas são: i) o *gap* educacional ou sentimento de defasagem diante das exigências da universidade; ii) o

sentimento de ser diferente e os desafios de combinar universos culturais distantes; iii) a universidade como espaço de reafirmação étnica; iv) transferência de capitais para a comunidade de origem.

### **i) *Gap* educacional ou sentimento de defasagem diante das exigências da universidade**

A percepção de uma defasagem escolar diante dos desafios de uma universidade pública, considerada uma das melhores do país, é recorrente entre os estudantes indígenas que ingressaram na Unicamp. Esse ponto também é, como se sabe, indicado na literatura sobre estudantes de camadas populares matriculados em universidades seletivas – no caso do Brasil são as universidades públicas, mas em outros países como a França, são algumas somente dentre as instituições públicas que são as mais seletivas, as “grandes escolas” (Allouch, 2022; Costa, Lopes & Caetano, 2014; Gonçalves Filho, 1998; Lopes, 2023; Martins, 2019; Mesquita, 2020; Pasquali, 2014; Piotto, 2008; Portes, 2000, 2001, 2014; Santos, 2011; Silva, 2020; Truong, 2015; Viana, 2000; Zago, 2006).

Estudos sobre desempenho acadêmico de estudantes cotistas no Brasil mostram, efetivamente, que no início do curso se observa um desempenho ligeiramente inferior ao de estudantes não cotistas, mas isso tendo a se equalizar com o desenvolvimento do curso (Wainer & Melguizo, 2018; Waltenberg & Carvalho, 2012). As pesquisas com enfoque qualitativo acima citadas indicam a percepção de uma desvantagem educacional que às vezes persiste por todo curso. Cabe lembrar que estudos recentes sobre a educação básica no Brasil indicam que as desvantagens raciais persistem ainda nesse nível de ensino, se sobrepondo às desvantagens sociais (Érnica, Rodrigues & Soares, 2025).

Gislenny é explícita quanto à falta que sente de ter tido certos conteúdos na escola, os “termos técnicos” ou “nome antigos”, que na universidade são evocados por professores com naturalidade. Nelson sentiu essa dificuldade na expressão em língua portuguesa, tanto para exigências acadêmicas, como nos códigos e maneiras de falar dos colegas de turma. Sabemos que o humor é profundamente cultural, e o facto de que ele não conseguia “tirar brincadeira” com seus colegas não indígenas, é revelador de como essas diferenças afetam o convívio. As

amizades e as interações informais são um importante fator de “afiliação” ao ensino superior (Coulon, 2017), portanto não se trata somente de aspectos “paralelos” aos estudos, são dimensões que o influenciam diretamente. Nelson mesmo indica como as amizades ou, ao menos, relações de coleguismo em sala de aula são importantes para um apoio à compreensão das matérias (“a gente busca quem entende com facilidade”). Com sua personalidade positiva e persistente, foi construindo caminhos para tecer laços de amizade, apoiando-se por exemplo no esporte.

A sensação de ter “perdido os primeiros capítulos da novela”, como disse um estudante, e de não conseguir acompanhar as explicações dos professores aparece em praticamente todas as entrevistas, por vezes em tons mais dramáticos, como em um estudante de um curso de exatas, que acabou por evadir.

“Quando o professor, no momento em que ele tá explicando eu não consigo entender, é algo traumatizante. No Ensino Médio você não viu aquilo que você vê na universidade... Nada daquilo! Olha, fiquei pensando assim, será que eu vou terminar, será que eu vou ter esse certificado da Unicamp já que eu não tô entendendo nada, já que eu tô tendo muita dificuldade de entender?”

Cabe ainda mencionar, nesse ponto, que se os dois estudantes retratados têm trajetórias pouco comuns para seu meio social, podendo ser pensadas como improváveis, eles não deixaram também de ter acesso a referências que os encorajaram ou apoiaram de alguma forma na aproximação com o universo escolar e de rotina de estudos.

Ambos são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior, portanto, universitários “de primeira geração”. Nelson é também o único entre os irmãos a estar no ensino superior, e Gislenny é a primeira entre os irmãos, já que uma irmã ingressou um ano depois em uma outra universidade. Mas contaram com o que Paul Pasquali (2014) qualifica de “pequenos capitais”, ou seja, “capitais” que não se configuram como aqueles que se captura nas estatísticas, como nível de escolaridade e ocupação dos pais, mas que aparecem em todas as histórias de estudantes com trajetórias de sucesso improváveis, portanto indicam ser condição para a exceção: algum familiar ou às vezes amigo que tem uma carreira educacional bem sucedida, pais que, apesar da escolaridade baixa, estabelecem rotinas de

estudo para os filhos, ou ainda uma configuração familiar em que a “ordem moral doméstica” (Lahire, 1997: 25) favorece comportamentos compatíveis com a disciplina escolar. Tias e algumas primas de Gislenny lhe serviam de inspiração; uma amiga conhecia os caminhos dos vestibulares. O pai de Nelson dá o exemplo de determinação e disciplina num percurso de formação como pastor, que envolve leitura e estudos; alguns primos também o inspiram, já que Nelson vê que aqueles com maior escolaridade, passam a assumir papéis de liderança<sup>13</sup>.

Teixeira Lopes (2023), em sua pesquisa sobre mulheres estudantes de classes populares na Universidade do Porto, fala da importância de “outros significativos”, no mesmo sentido. As análises destes estudos sobre estudantes populares se mostram, portanto, úteis, também neste ponto, para entender o percurso de estudantes indígenas.

## ii) O sentimento de ser diferente e os desafios de combinar universos culturais distantes

Parte do sentimento de ser diferente está justamente relacionado com as disparidades educacionais, ao facto de sentir-se sempre “atrás de todos os outros”, como explica um estudante da área de exatas.

“Porque a gente se compara o tempo todo. E você não vai ter o mesmo conhecimento que eles, porque muitos deles vieram de escola particular, fizeram cursinho, enquanto que você é indígena, e você não teve acesso a uma educação que eles tiveram, você veio de escola pública lá do interiorzinho do Amazonas... Mesmo os que vem de escola pública, mas as escolas aqui em São Paulo não é a mesma coisa que lá.”

Também aparece nos relatos fatores como a origem regional, o sotaque, o fenótipo, as redes de interconhecimento existentes entre os demais estudantes (as “panelinhas” evocadas por Gislenny), e ainda comentários que revelam o pertencimento de classe. O constrangimento a partir de conversas sobre viagens internacionais, por exemplo, foi registrado em muitas entrevistas. Ele também aparece nos estudos sobre estudantes de camadas populares

---

<sup>13</sup> A relação entre níveis de escolaridade mais elevados e a função de liderança entre indígenas foi notada por Stéphanie Guyon (2016), na Guiana Francesa.

(Portes, 2014; Piotto, 2014). Gonçalves Filho (1998) fala de “humilhação social”, quando o indivíduo teria a sensação de desconforto ou dor emocional causada pela percepção de desigualdade de classes. Em estudos sobre as experiências de estudantes de baixa renda, bolsistas em universidades privadas, Santos (2011) e Ribeiro e Guzzo (2019) chamam a atenção para uma dualidade entre inclusão e exclusão social dentro dos ambientes universitários. Demonstram que embora os estudantes bolsistas atribuam à universidade uma oportunidade de inclusão social, por outro lado, ainda se sentem excluídos e enfrentam sentimentos de humilhação, constrangimento e vergonha devido às suas origens sociais.

O momento de formar grupos para trabalhos em sala de aula parece tornar mais agudas as dificuldades relativas ao convívio com as diferenças, que não são, vale lembrar, isentas de hierarquias sociais. Não são simples diferenças, mas diferenças carregadas de julgamentos, construídos em função das posições desiguais no espaço social de uma sociedade com passado colonial. Nesse cenário, é interessante a postura conciliadora de Nelson, que menos do que reclamar dessas diferenças, acredita na importância de “casar” os universos culturais, considerando pertinente tanto aprender sobre o que não conhece, quanto ensinar aos colegas aspectos da “sua cultura”. Para que isso aconteça, ele mesmo reconhece a importância da mediação da universidade, com um programa curricular que permita que essas trocas ocorram de forma construtiva, ao menos dentro de sala de aula.

### **iii) A universidade como espaço de reafirmação étnica**

A literatura internacional mostra que o ingresso nas universidades tem fomentado, no caso de estudantes indígenas, uma releitura do passado colonial e o fortalecimento de expressões de pertencimento étnico (Gagné, 2009; Gaudry & Lorenz, 2018; Pechenkina, 2015). Isso ocorre num cenário internacional em que o respeito à diversidade cultural e aos direitos de povos indígenas têm sido afirmados por organismos multilaterais, acadêmicos e inseridos em legislações nacionais (Bellier, Cloud & Lacroix, 2017), apesar do – e justamente fazendo face ao – racismo e preconceitos persistentes. As universidades também vêm sendo incentivadas a desenvolver ações em favor da diversidade e equidade em fóruns internacionais, como as

Conferências Mundiais e Regionais de Educação Superior promovidas pela Unesco<sup>14</sup>, ou pelo menos isso vinha ocorrendo até as mais recentes mudanças políticas em direção contrária nos Estados Unidos.

As políticas de inclusão étnico-racial e vestibular indígena na Unicamp se inserem nesse cenário e são acompanhadas por ações da universidade que, além de incluir as/os estudantes, valorizam a temática indígena em palestras, atividades culturais e disciplinas. Também houve a criação de disciplinas específicas para os estudantes indígenas, visando ao mesmo tempo facilitar sua integração na universidade e promover a interação entre os estudantes de diferentes povos e regiões (Santos, no prelo). Nesse contexto, muitos estudantes de facto relatam que chegando na universidade “descobriram os movimentos”, ligados à defesa de direitos indígenas e também outros movimentos sociais, como conta Gislenny. Ou, como Nelson, relatam que na universidade começaram a participar desses movimentos e passar a ter uma atuação mais em prol “do coletivo”.

Com relação a estudantes negros, um dos efeitos das ações afirmativas de cunho racial no Brasil tem sido a multiplicação de coletivos estudantis onde a identidade enquanto estudantes negros é o fator de agrupamento (Guimarães, Rios & Sotero, 2020). Muitos passam a se reconhecer como pessoas negras neste contexto universitário (Dantas & Isidoro, 2024), além de buscar por “experiências de formação para as relações étnico-raciais e formação política e demanda por acolhimento” (Mesquita, 2020: 203). Também nas experiências de jovens de classes populares que ingressaram no ensino superior, Makeliny Nogueira (2013: 18) menciona que esses estudantes com “trajetórias singulares e pouco comuns dentre seus pares (...) vão se constituindo como um grupo social que se amplia, dadas as políticas de enfrentamento da desigualdade”.

Para além das entrevistas, tem sido comum na Unicamp observar estudantes indígenas usando cocares, pinturas corporais e outros signos associados a suas culturas em eventos e manifestações, de modo a fortalecer suas identidades políticas, reafirmar seu pertencimento

---

<sup>14</sup> Ver o documento final da última Conferência Mundial de Educação Superior em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912?posInSet=8&queryId=N-EXPLORE-4fabf212-59d4-4110-804a-90ed4ae68493>.

étnico ou se engajar em causas a ele relacionadas. Evidentemente nem todos os/as estudantes escolhem esse caminho, e em outros trabalhos do grupo de pesquisa procuramos mostrar que há também estudantes que escolhem “ficar na sua”, e não trazer a público a faceta indígena de sua identidade (Moretti, 2024). Mas é preciso registrar que a maioria dos relatos vai na direção de uma valorização, e, até mesmo, uma descoberta de seu pertencimento étnico estando na universidade.

#### **iv) A transferência de capitais para a comunidade de origem ou família**

Por fim, destacamos a preocupação presente em praticamente todos os estudantes de “ajudar a família”, como mencionou Gisleny. Muitos mencionam também o desejo de levar melhorias para suas comunidades de origem. Uma outra forma de mostrar esse apoio é incentivando que familiares prestem o processo seletivo para ingressar na Unicamp ou em outras universidades públicas. Temos observado isso acontecer, como no caso de Nelson, quando os primeiros estudantes instalados em Campinas abrem rotas de migração para outros seguirem o mesmo caminho.

O tema do “retorno à comunidade” é muito presente na literatura sobre universitários indígenas no Brasil, seja evocando o desejo expresso por estudantes de retornar fisicamente às suas comunidades, ou a expectativa das comunidades sobre esse retorno, e as tensões que isso pode gerar nos casos em que isso não coincide com planos individuais do/a estudante. Também há autores que evocam o “retorno” pensado como não necessariamente físico, mas num cenário onde estudantes construam projetos de melhoria para suas comunidades. Wagner do Amaral (2010) analisando experiências de indígenas em universidades paranaenses, sugere pensar esse aspecto como um necessário “duplo pertencimento” dos estudantes indígenas: “pertencimento étnico-comunitário e o outro com a sua identidade universitária” (2010: 278). Tendo em vista que as políticas brasileiras para povos indígenas são construídas tendo o território como base, sendo o direito “às terras tradicionalmente ocupadas” (Constituição Federal do Brasil, 1988, art. 231) o mais fundamental dos direitos indígenas no país, essa expectativa sobre algum tipo de “retorno ao território” não é surpreendente. Antes que as universidades tivessem desenvolvido seus programas de

inclusão dirigidos a indígenas, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) concedia apoio financeiro aos estudantes, e exigia, mediante declaração assinada, um “compromisso em contribuir com atividades de melhoria de vida para o seu povo” (Paulino, 2008: 142). Em nossos materiais, esse ponto aparece efetivamente na grande maioria das entrevistas, porém muitas vezes a preocupação que os estudantes evocam é com o grupo familiar, e não necessariamente com a comunidade ou povo mais amplamente. Analisar esse aspecto, portanto, como uma dinâmica de “transferências de capital”, nos parece mais pertinente, já que tira o foco da “comunidade” e deixa aberto para pensar uma preocupação mais restrita ao grupo familiar ou, de facto, uma intenção dirigida ao grupo mais amplo.

A expressão “transferência de capitais” é proposta por Paul Pasquali (2014) e também utilizada por Fabien Truong (2015), em suas pesquisas com estudantes de classes populares na França. Eles observam uma “transferência” de diferentes capitais, em favor sobretudo de membros de sua família, e por vezes, mais amplamente, de sua rede de interconhecimento, que os estudantes adquirem na universidade: capital de conhecimento ligado a seus cursos, capital relacional, ou capital ligado à compreensão dos mecanismos dos sistemas educativos<sup>15</sup>. Percebemos uma dinâmica similar entre estudantes indígenas participantes da pesquisa, e também consideramos pertinente essa abertura aos diferentes tipos de contribuição que os estudantes podem levar às pessoas das quais são próximos, para além de um compromisso estrito com o desenvolvimento, em termos de melhoria das condições de vida, do território de onde vieram. A contribuição, por exemplo, de abrir caminhos para a vinda de parentes, como fizeram Nelson e Gislenny, cabe melhor nesta definição, no nosso entender, mais ampla.

## Considerações finais

Este texto foi elaborado a partir do trabalho conjunto de duas pesquisadoras em posições diferentes. A primeira autora foi estudante indígena de Graduação na Unicamp (2017-2021), tendo ingressado antes da implementação do Vestibular Indígena e acompanhado a chegada

---

<sup>15</sup> Para uma discussão em português destes trabalhos ver Mezié, Guilherme e Medaets (2021).

dos “parentes” indígenas em 2019, como veterana e, a partir de 2020, como pesquisadora de iniciação científica. Desenvolveu em seguida seu mestrado e está iniciando um doutorado sobre o tema, sob orientação da segunda autora. Esta é docente na mesma universidade, onde atua também como coordenadora de um centro de Antropologia da Educação.

O interesse pelo diálogo entre as pesquisas sobre estudantes universitários de camadas populares, e mais amplamente, sobre trajetórias educacionais “improváveis”, acompanha a segunda autora desde a revisão bibliográfica para a elaboração do projeto que ancorou a pesquisa. Ele foi reforçado na interação entre as duas autoras, tendo a primeira passado ela mesma por movimento de releitura de sua história pessoal e “reconexão” com sua identidade étnica no momento do preparo para o ingresso na universidade, em um cursinho popular na cidade de Limeira, e nos primeiros semestres da Graduação (Silva, 2024). Como também acontece com outros estudantes indígenas, suas amizades e alianças durante o curso foram sobretudo com outras estudantes de baixa renda, no caso com “mães-solo”, que compartilhavam a rotina de levar e buscar seus filhos na creche e de negociar horários de entrada e saída de aula com professores. Com a chegada dos ingressantes via Vestibular Indígena quando ela estava em seu terceiro ano de faculdade e, posteriormente, com o início de sua atuação como pesquisadora, a reflexão sobre o percurso dos estudantes foi acompanhada da reflexão sobre o seu próprio, num exercício de reflexividade que envolveu a nós duas, em inúmeras conversas, leituras e escritas conjuntas. Buscamos, assim, juntas compreender as dinâmicas sociais e culturais que influenciam as trajetórias de estudantes indígenas no ensino superior e identificar semelhanças com as experiências de estudantes de camadas populares a partir da literatura disponível. Buscamos também evidenciar não só as transformações que foram ocorrendo ao longo de seus percursos universitários, os desafios enfrentados, mas também as oportunidades que foram emergindo durante sua permanência na universidade.

Isso não significou, de forma alguma, desconsiderar os aportes de outros estudos sobre indígenas universitários. A posição dos estudantes indígenas não pode ser compreendida sem que seja considerado o processo de construção e reconstrução das identidades étnicas e da relação com os territórios indígenas. A existência de semelhanças entre estudantes de classes

populares e estudantes indígenas não significa de forma alguma que não existam especificidades. Notamos, por exemplo, que muitos estudantes indígenas perceberam, na universidade, as histórias comuns que partilham enquanto indígenas, já que oriundos de regiões e povos diferentes, favorecendo a emergência de movimentos pan-indígenas. Ou ainda que boa parte deles gostaria de ver valorizados “saberes indígenas” dentro da universidade. Não se trata, portanto, de reduzir ou fazer igualar a experiência dos estudantes indígenas àquela de estudantes de classes populares, e sim de um esforço analítico para não contribuir para a exotização dos estudantes indígenas, como se nada do que já foi possível compreender sobre estudantes de classes populares pudesse servir para pensar suas experiências universitárias. Esperamos ter mostrado ao longo do texto que essa lente de análise permitiu avançarmos na compreensão das trajetórias educacionais improváveis de estudantes indígenas, e que os resultados possam contribuir para aprimorar políticas de permanência.

### Referências bibliográficas

- ALLOUCH, Annabelle (2022), *Les nouvelles portes des grandes écoles*, Paris, PUF.
- AMADO, Simone Eloy (2016), “O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul”, *Zona de impacto*, 2 (18), pp. 6-20.
- AMARAL, Wagner Roberto do (2010), *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*, Tese de Doutorado em Educação, Paraná, Universidade Federal do Paraná.
- AMARAL, Wagner Roberto do.; BRAVO, Felipe Curivil; & SORIA, Maria Gabriela (2020), “Ingreso Universitario y Pueblos Indígenas”, *Revista del CISEN*, 2(8), pp. 169-174. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/19307>.
- ANDRELLO, Geraldo (2006), *Cidade do Índio: Transformações e Cotidiano em Iauaretê*, São Paulo e Rio de Janeiro, Editora UNESP/ISA e NuTI.
- BELLIER, Irène; CLOUD, Leslie; & LACROIX, Laurent (2017), *Les droits des peuples autochtones. Des Nations unies aux sociétés locales*, Paris, L’Harmattan.

BOURDIEU, Pierre (1974), *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva.  
BOURDIEU, Pierre; & PASSERON, Jean-Claude (1982), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2. Ed), Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CAMPOS, Luiz Augusto; & LIMA, Márcia (2025), *O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*, São Paulo, Autêntica.

CGEE (2014), *Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena*, Brasília, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE).

COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira; & CAETANO, Ana (2014), *Percursos de estudantes do ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*, Lisboa, Mundos Sociais.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL (1988), Artigo 231.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). COULON, Alain (2017), “O ofício de estudante: a entrada na vida universitária”, *Educação e Pesquisa*, 43(4), pp. 1-12.

DAL’BO, Talita (2018), *A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer*, Tese de Doutorado em Antropologia Social, São Paulo, Universidade de São Paulo.

DANTAS, Adriana Santiago R.; & ISIDORO, Guilherme Augusto V. (2024), “Comissão de heteroidentificação e classificação racial de estudantes pardos”, *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, 54, e10689.

DOEBBER, Michele Barcelos (2017), *Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência*, Tese de doutoramento em Educação, Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ÉRNICA, Maurício; RODRIGUES, Érica Castilho; & SOARES, José Francisco (2025), “Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados”, *Dados Revista de Ciências Sociais*, 68(1), pp. 1 - 44. <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.1.345>.

FERES JÚNIOR, João *et al.* (2018), “Ação afirmativa: conceito, história e debates”, Rio de Janeiro, EDUERJ. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

GAGNÉ, Natacha (2009), “L’université: un site d’affirmation et de négociation de la coexistence pour les jeunes Maaori de Nouvelle-Zélande”, in Natacha Gagné & Laurent Jérôme (orgs.),

*Jeunesses autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.97-122.

GAUDRY, Adam; & LORENZ, Danielle (2018), "Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy", *AlterNative*, 14 (3), pp. 218-227.

GONÇALVES FILHO, José Moura (1998), "Humilhação social - um problema político em psicologia", *Psicologia USP*, 9(2), pp. 11-67.  
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/s63y4NmBfsHYpwm3gtw4wFD/>.

GOULART, Ana Caroline (2014), *Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos kaingang e guarani na Universidade Estadual de Londrina-PR*, Tese de Mestrado em Antropologia Social, Paraná, Universidade Federal do Paraná.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio (2009), *Racismo e antirracismo no Brasil* (3ª ed.), São Paulo, Editora 34.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio; RIOS, Flávia; & SOTERO, Edilza (2020), "Coletivos negros e novas identidades raciais", *Novos Estudos Cebrap*, 39(2), pp. 309-27.

GUYON, Stéphanie (2016), "L'engagement des « transfuges coloniaux » en Guyane française : genre, relations coloniales et mobilité sociale", *Politix*, 16(114), pp.177-201.

HASENBALG, Carlos (1979), *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Graal.

HASENBALG, Carlos (1988), *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*, Rio de Janeiro, Vértice.

HASENBALG, Carlos; & SILVA, Nelson do Valle (1992), *Relações raciais no Brasil contemporâneo*, Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; & LIMA, Márcia (1999), *Cor e estratificação social*, Rio de Janeiro, Contracapa Livraria.

IBGE (2022), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 2022, Questionário Básico. Disponível em:  
[https://anda.ibge.gov.br/np\\_download/censo2022/questionario\\_basico\\_completo\\_CD2022\\_atualizado\\_20220906.pdf](https://anda.ibge.gov.br/np_download/censo2022/questionario_basico_completo_CD2022_atualizado_20220906.pdf)

IUBEL, Aline; & LEIRNER, Pedro (2019), “Políticas da hierarquia e movimentos da política no alto Rio Negro: algumas transformações indígenas”, *Etnográfica*, 23 (2), pp. 391-413.

JODAS, Juliana (2019), *A luta também é com a caneta: usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas*, Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

LAHIRE, Bernard (1997), *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo, Ática.

LAHIRE, Bernard (2005), “Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual”, *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.

Lei 12.711/2012, 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, Poder Executivo, Brasília.

LIMA, Márcia (2014), “A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil”, *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 57(4), pp. 919 a 933. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201428>.

LIMA, Márcia; & PRATES, Ian (2015), “Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente, in Marta Arretche (org.), *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*, São Paulo, UNESP, CEM.

LOPES, João Teixeira (2016), “A universidade e seus estudantes: um olhar de dentro”, *Revista lusófona de estudos Culturais*, 3(2), pp. 81-96.

LOPES, João Teixeira (2023), *Elas - Percursos inesperados de jovens mulheres das classes populares*, Porto, Tinta da China.

LLOYD, Marion (2016), “Uma década de políticas de acción afirmativa em la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro”, *Revista de la Educación Superior*, 45(178), pp. 17-29.

MARTINS, Luciana B. (2019), *Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP*, Tese de Mestrado em Educação, Ribeirão Preto, Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício; & ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (2024), “Cotas para negros, encontro de saberes para indígenas: gramáticas da inclusão étnico-racial no

Ensino Superior”, *Novos Estudos Cebrap*, v. 43, n. 2, pp. 261-289. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25091/S01013300202400020005>.

MEDAETS, Chantal Victória; ROMERO, Marina Ribeiro; HÂNCIO, Luiz Felipe Medina; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion; & FERREIRA, Lucas (2024), "Observatório indígenas e quilombolas no ensino superior (obiques)", <https://doi.org/10.25824/redu/55WHP2>, Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp, V2 (também disponível em: <https://www.ceape.fe.unicamp.br/pt-br/obiques>).

MESQUITA, Tayná Victória de Lima (2020), *É preciso mudar os lugares da mesa: um estudo das carreiras militantes de acadêmicos negros na Universidade Estadual de Campinas*, Tese de Mestrado em Educação, Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MEZIÉ, Nadège; GUILHERME, Alexandre A.; & MEDAETS, Chantal (2011), “Democratização escolar e a mobilidade social na França: a Sociologia empírica de Beaud, Truong e Pasquali”, *Práxis Educativa*, [S. l.], 16, pp. 1-27. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16202>.

MONTERO, Paula (2006), *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*, São Paulo, Globo.

MORETTI, Iandra (2024), *A identidade étnica no ensino superior: trajetórias de estudantes indígena*, Tese de Mestrado em Antropologia Social, Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas.

NOGUEIRA, Maria Alice, (2000), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes (2013), *Educação, desigualdade e políticas públicas: a subjetividade no processo de escolarização da camada pobre*, Tese de Doutorado em Psicologia, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PASQUALI, Paul (2014), “Passer les frontières sociales”, *Comment les “filières d’élite” entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.

PAULINO, Marcos M. (2008), *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*, Tese de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PECHENKINA, Ekaterina (2015), "Who needs support?: Perceptions of institutional support by Indigenous Australian students at an Australian university", *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts*, 4(1), pp. 1-21.

PELLEGRINI, Diana de P.; GHANEM, Elie; & NETO, Antônio Fernandes G. (2021), "O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM.", *Educação & Realidade*, 46(4), e118188. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236118188>.

PEREIRA, Gilza F. Souza Felipe; & AMARAL, Wagner Roberto do (2024), "Perspectivas de acadêmicas indígenas no enfrentamento do racismo na universidade", *EM PAUTA*, 22, pp. 133-147.

PIOTTO, Débora (2008), "Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares", *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135), pp. 701-727.

PIOTTO, Débora (2014), *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*, São Carlos, Pedro e João Editores.

PORTES, Écio Antônio (2000), "O trabalho escolar das famílias populares", in Maria Alice Nogueira e Geraldo Romanelli (Orgs.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes, pp. 61-80.

PORTES, Écio Antônio (2001), *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*, Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PORTES, Écio Antônio (2014), "A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites, in Débora Piotto (org.), *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*, São Carlos, Pedro e João editores.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça; & GUZZO, Raquel Souza Lobo (2019), "Psicologia e Ensino Superior: Aspirações pequeno-burguesas e contradições cotidianas em cotistas", *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1).

RUSSO, Kelly; & DINIZ, Edson (2015), "Ação afirmativa e direito à educação: desafios de acesso e permanência de estudantes indígenas no estado do Rio de Janeiro", *Educação, Cultura & Comunicação*, 7(1), pp. 46-65.

SANTOS, Nadja Maria Codá dos (2011), *Educação e PROUNI: Política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar*, Tese de Doutorado em Serviço Social, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Lilian Abram (no prelo), "Letramentos acadêmicos e ensino de língua portuguesa para universitários indígenas", *Pratiques de Formations et Analyses*.

SHULIST, Sarah (2018), *Transforming indigeneity: urbanization and language revitalization in the Brazilian Amazon*, Toronto, Toronto University Press.

SILVA, Edilene Alves da (2024), *Outros como eu chegando: uma etnografia sobre as vivências dos estudantes indígenas na Unicamp*, Tese de Mestrado, Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, Suellen Francine da S. (2020), *Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a adoção das cotas raciais*, Tese de Mestrado em Educação, Ribeirão Preto, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

TRUONG, Fabien (2015), *Jeunesses françaises. Bac +5 made in banlieue*, Paris, La Découverte. <http://journals.openedition.org/lectures/19144>.

VENTURA DOS SANTOS, Augusto (2016), *Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)*, Tese de Mestrado em Antropologia Social, São Paulo, Universidade de São Paulo.

VIANA, Maria José B. (2000), "Longevidade escolar em família de camadas populares: algumas condições de possibilidades", in Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli & Nadir Zago. (org.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes, pp. 25-55.

WAINER, Jacques; & MELGUIZO, Tatiana (2018), "Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014", *Educação e Pesquisa*, [online]. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612162807>.

WALTENBERG, Fábio; & CARVALHO, Márcia (2012), Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho, *Sinais Sociais*, 7(20), pp. 36-77.

WRIGHT, Robin M. (2005), *História Indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro*, São Paulo, Mercado de Letras, Instituto Socioambiental - ISA.

ZAGO, Nadir (2006), "Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares", *Revista brasileira de educação*, 11(32), pp. 226-237.

### **Edilene Alves da Silva.**

*Role:* Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Validação, Visualização, Redação – revisão e edição.

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária, Campinas, SP, Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp, prédio anexo 3, sala 2. ORCID ID: 0000-0002-9688-8555.

E-mail: lenealva@gmail.com

### **Chantal Victória Medaets (autora para correspondência).**

*Role:* Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária, Campinas, SP, Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp, prédio anexo 3, sala 2. ORCID ID: 0000-0002-7834-3834.

E-mail: cmedaets@unicamp.br