



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDICARLA SULINO MATOS**

**A PRESENÇA INDÍGENA NA UFRB: ESTUDO SOBRE INGRESSO E  
PERMANÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES INDÍGENAS NO CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB**

**AMARGOSA-BA  
2018**

**EDICARLA SULINO MATOS**

**A PRESENÇA INDÍGENA NA UFRB: ESTUDO SOBRE INGRESSO E  
PERMANÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES INDÍGENAS NO CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Fátima Aparecida Silva.

**AMARGOSA-BA  
2018**

**EDICARLA SULINO MATOS**

**A PRESENÇA INDÍGENA NA UFRB: ESTUDO SOBRE INGRESSO E  
PERMANÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES INDÍGENAS NO CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em 12/03/2018

**BANCA EXAMINADORA**

  
SIAPE: 1528520

---

**Fátima Aparecida Silva (Orientadora)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

---

**Ana Cristina Nascimento Givigi**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



---

**Priscila Gomes Dornelles**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico esse trabalho a Freud, meu amado cachorro, por ser meu melhor amigo, por estar sempre ao meu lado, pelas alegrias compartilhadas, por fazer meus dias mais felizes, fazendo com que a vida tenha mais sentido, e por me ensinar o que é o amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter permitido que eu chegasse até aqui, pelo seu amor incondicional comigo, seu cuidado, seu acalento quando mais precisei, pela força e certeza de que eu era capaz de conseguir chegar até o final.

Agradeço a minha mãe Edileuza pela força que me deu, pelo amor quando precisei e pelas palavras de incentivo. Mãe, muito obrigada, eu te amo muito!

Agradeço aos meus irmãos Carleane, Rafael e Odair. Agradeço a você, Carleane, por ser minha melhor amiga, que muitas vezes acalentou meu choro durante todo período em que eu pensei que não daria conta da vida acadêmica. A você, Rafael, por me ensinar a viver; e a você, Odair, por ter cuidado sempre de mim, por ter sido meu pai e meu irmão ao mesmo tempo, não deixando nada faltar em minha vida, minha eterna gratidão!

Agradeço ao meu sobrinho Ravi por fazer minha vida mais colorida... Agradeço também a meu primo "irmão" Kauê por ser tão especial, por ter me ajudado a superar todos os obstáculos com seu amor de criança através de suas palavras de amor que sempre teve. Eu te amo Kauê, você é um dos mais belos presentes que Deus me deu.

Agradeço imensamente a minha orientadora, professora Dr. Fátima Aparecida, pela incansável ajuda, pelo seu carinho e respeito, por ter contribuído tanto. Sei que sem ela eu não conseguiria chegar até o final. Muito obrigada, pró!

Mônica Almeida, eu não tenho palavras para te agradecer, pois você foi uma pessoa mandada por Deus! Minha eterna gratidão! Muito obrigada, que papai do céu te dê em dobro tudo que fizeste por mim.

Agradeço também a pessoas que encontrei na Universidade e que quero levar pra toda minha vida, principalmente a Fernanda Almeida, agradeço a vida por ter permitido que eu conhecesse uma pessoa maravilhosa como você. Obrigada por tudo!

Agradeço a esta Universidade e a todo seu corpo docente e administrativo, que sempre contribuiu para a minha formação, trazendo possibilidades para meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço a minha amiga Tina por me compreender sempre, por sua amizade; você sempre esteve do meu lado, é minha confidente e nesse período de

Universidade contribuiu imensamente para a minha estadia em Amargosa com suas palavras de incentivo, carinho e confiança.

Agradeço à banca examinadora às professoras Dr. Ana Cristina Nascimento Givigi, e Priscila Gomes Dornelles por compartilhar comigo este momento tão importante; portanto, minha gratidão!

Agradeço à querida Jucirema Xakriabá que contribui tanto para esta conquista. Jhu, todo meu carinho e respeito a você e seus povos!

Meu carinho a Adelson Kaimbé pelo incentivo durante esse processo de escrita! Agradeço a todos os estudantes indígenas da UFRB que, de forma direta e indireta, contribuíram com este trabalho!

*“Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande. Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito”. (Martin Luther King. Jr)*

## RESUMO

A presente monografia propõe-se a abordar aspectos acerca do acesso e da permanência dos estudantes indígenas no Ensino Superior, tendo em vista especificamente a realidade do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para tanto, serão tratados elementos do histórico da Educação Indígena no decorrer do tempo, fazendo-se uma análise dos principais relatos históricos, principalmente a partir da Constituição de 1988, e serão realizadas análises no Edital nº08/2015 de abril de 2015, através do qual foram obtidos dados e informações sobre a entrada dos estudantes indígenas na Instituição. A temática envolvendo o ingresso e a permanência desses estudantes no Ensino Superior é de grande relevância para a sociedade, visto que as origens do povo brasileiro estão diretamente ligadas à história dos povos indígenas. Através de suas militâncias constantes, os indígenas aos poucos começaram a ser vistos como parte da sociedade, sendo inseridos principalmente no ambiente escolar, através de lutas por direitos a uma qualidade de vida melhor e respeito para seus povos. A partir desse contexto, daremos ênfase aos estudos dos/as seguintes pesquisadores/as: Luis Donizetti Benzi Grupioni (1996), Gersem dos Santos Luciano - Baniwa, LIMA, Antônio Carlos de Souza (2007, 2010, 2014), Luis Roberto de Paula, Renata Gérard Bondim, entre outros. Espera-se que, com os resultados desta pesquisa, seja possível trazer maior visibilidade ao tema, a fim de que seja possível a melhoria e os avanços sociais no que tange à valorização da cultura indígena, inclusive ressaltando o papel do Ensino Superior nesse processo.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Indígenas. Permanência.

## ABSTRACT

This monograph aims to address aspects about the access and permanence of indigenous students in Higher Education, specifically in view of the reality of the Teacher Training Center (CFP) of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). In order to do so, elements of the history of Indigenous Education will be dealt with over time, with an analysis of the main historical accounts, especially as of the Constitution of 1988, and analyzes will be carried out in the Edict nº 08/2015 of april 2015, through which data and information about the entry of indigenous students into the Institution were obtained. The subject of enrollment and the permanence of these students in Higher Education is of great relevance to society, since the origins of the brazilian people are directly related to the history of the indigenous peoples. Through their constant militancy, the indigenous gradually began to be seen as part of society, being inserted mainly in the school environment, through struggles for rights to a better quality of life and respect for their peoples. From this context, we will emphasize the studies of the following researchers: Luis Donizetti Benzi Grupioni (1996), Gersem dos Santos Luciano - Baniwa, LIMA, Antônio Carlos de Souza (2007, 2010, 2014), Luis Roberto de Paula, Renata Gérard Bondim, among others. It is hoped that, with the results of this research, it will be possible to bring greater visibility to the theme, so that improvement and social progress can be made with respect to the valorization of indigenous culture, including highlighting the role of Higher Education in this process.

**Keywords:** Higher Education. Indigenous people. Permanence.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CFP – Centro de Formação de Professores

CGAEEI – Coordenação Geral de Apoio à Educação Escolar Indígena

CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

MEC – Ministério da Educação

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

PIBID- Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. CONTEXUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL</b>	<b>17</b>
2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: PRINCIPAIS MARCOS.....	17
2.2 COTAS/PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	26
2.3 A PRESENÇA DOS INDÍGENAS NA UFRB: REFLEXÕES SOBRE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
<b>3. METODOLOGIA: OS PERCURSOS DA PESQUISA.....</b>	<b>411</b>
3.1 PARADIGMAS CIENTÍFICOS.....	411
3.2 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	433
3.3 TIPO DE PESQUISA .....	444
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	455
3.5 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO – LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA .....	466
<b>4. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS.....</b>	<b>488</b>
4.1 O EDITAL N°025/2016 DE 08 DE AGOSTO 2016.....	488
4.2 O INGRESSO INDÍGENA NA UFRB: UM DEBATE NECESSÁRIO .....	50
4.3 A PERMANÊNCIA ÍNDIGENA NA UFRB: DESAFIOS COTIDIANOS E EFETIVIDADES PRÁTICAS .....	555
4.4 PERSPECTIVAS DA AFIRMAÇÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO .....	577
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>633</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>70</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente monografia se propôs a abordar aspectos acerca da presença indígena na UFRB, refletindo sobre o ingresso e a permanência dos/as estudantes indígenas no Centro de Formação de Professores (CFP). É importante destacar que o período considerado para a análise da presença indígena na UFRB e a entrada e permanência desses estudantes no Centro de Formação de Professores (CFP) foi a partir de 06 de abril de 2015 (edital nº 08/2015) até 11 de agosto 2017 (edital nº 023/2017), pois os respectivos editais garantiram a reserva de vagas (cotas) na UFRB para os povos indígenas de todo o Brasil.

Serão tratados elementos do histórico da Educação Indígena do decorrer do tempo, fazendo-se uma análise dos principais relatos históricos, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Para que a análise fosse possível, realizou-se uma entrevista com uma estudante indígena, ingressa na Universidade no Edital Nº 025/2016 de 08 de agosto de 2016, e análises dos editais: nº 08/2015 de 06 de abril de 2015, nº 005/2016 de 18 de fevereiro de 2016, edital nº 025/2016 de 08 de agosto de 2016, nº 012/2017 de 07 de março 2017 e edital nº 023/2017 de 11 de agosto 2017, através dos quais foram obtidos dados e informações sobre a entrada desses estudantes na Instituição.

A temática envolvendo o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas no Ensino Superior é fundamental para a sociedade, visto que as origens do povo brasileiro estão diretamente ligadas à história dos povos indígenas.

Desde o processo de colonização até os dias atuais, os povos indígenas, através da militância, lutam por direitos a fim de obter melhor qualidade de vida. Neste sentido, são destacados os direitos por terra e por educação. Analisando-se a história desde a colonização, nota-se que os povos indígenas sofreram massacres de todos os tipos, levando ao extermínio boa parte desse povo. Para Grupioni (1996, p. 433), “a questão indígena tem estado envolta num ambiente de preconceito, intolerância e muita desinformação”. Isso demonstra que o histórico de massacres e discriminações repercute até os dias atuais na forma de preconceito e intolerância.

Em relação a isso, Lima (2014) aponta que a população indígena sofreu e sofre constantes repressões e violências sociais. No entanto, ao analisar o censo de 2010, o autor demonstra o crescimento da presença dos povos indígenas em espaços geográficos que vão além de suas comunidades:

Nesse período de tempo um quadro ponderável de transformação atingiu a vida dos povos indígenas no Brasil. O censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística demonstrou o crescimento efetivo da população indígena, assim como a sua expressiva presença em cidades, mudando em largas medidas o que se percebia sobre esses povos. Diante desse cenário e do crescente empoderamento dos povos indígenas, as reações contrárias se fizeram rapidamente sentir, até chegarmos ao cenário atual de grande pressão e violência sobre os povos indígenas e suas terras em função de uma ideologia desenvolvimentista agressivamente descomprometida com a ideia de sustentabilidade e dos direitos humanos e social. (Lima, p.12,2014)

Nos últimos anos, muitos fatores começaram a mudar em relação aos povos indígenas, principalmente devido a inúmeras lutas e desafios em busca de direitos e do respeito às suas especificidades. No entanto existem até os dias atuais repressões e extermínios desses povos. Portanto, tal temática é relevante devido ao fato de que reconhece o protagonismo das vozes indígenas, nesse caso, os estudantes indígenas que estão no CFP, possibilitando o levantamento de informações sobre limites e possibilidades do acesso e da permanência dos indígenas no Ensino Superior.

A partir do que foi apresentado, a justificativa para a escolha dessa temática deu-se diante das discussões acerca dos povos indígenas que pude vivenciar desde os primeiros saberes no Ensino Fundamental até o Nível Superior. Esse tema pode ser considerado algo bastante instigante, pois envolve lutas e sobrevivências de um povo em uma sociedade que lhe negou apoio. Do mesmo modo, é possível perceber a Educação Superior como um espaço educacional que, geralmente, acaba sendo excludente para um grande número de pessoas, devido às mais diversas situações econômicas, sociais, políticas, linguísticas e culturais. Nesse sentido, observar especificamente o ingresso de pessoas indígenas no Ensino Superior é de grande relevância social, e de importância também para a UFRB e, conseqüentemente, para o CFP.

A minhas inquietações pessoais foram intensificadas a partir das discussões realizadas durante as aulas do componente curricular “Educação Indígena”, oferecido no 6º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, ministrado pela professora Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida. Durante essas aulas, foram abordados diversos temas referentes aos povos indígenas, principalmente aos processos educativos dos mesmos, trazendo um leque de informações que

começaram me inquietar. Sendo assim, todas as discussões desenvolvidas durante as aulas do componente e todos os autores com os quais tive contatos para leituras e diálogos, me proporcionou reflexões que trouxeram à tona a vontade de ir além e de buscar compreender todos os processos históricos envolvidos nos desafios e das lutas que os índios sempre enfrentaram. A partir disso, as reflexões me guiaram até o local em que hoje convivo, esta universidade, de modo que me inquietou muito o fato de que embora muitos indígenas ingressem no CFP, eles não são vistos cotidianamente na Instituição tão pouco ouvisse falar em suas estadias nessa Universidade. Outro fato que me inquietava era fazer parte do PIBID, programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência, e durante todo o período que estive nesse programa nunca ouvi um professor falar sobre os povos indígenas, tampouco os eventos que aconteciam na Universidade nunca escutei se falar nada sobre indígenas, isso me angustiava. A partir disso, iniciou-se a presente pesquisa, buscando compreender o processo de acesso e de permanência desses estudantes na Universidade.

Vale ressaltar que a disciplina “Educação Indígena” é um componente optativo e, portanto, nem todos os estudantes tinham a oportunidade de fazê-la, não havendo oferta de vagas suficientes para todos os discentes do curso. Nesse sentido, percebe-se a pertinência dessa disciplina ser adotada como um componente curricular obrigatório para todos os cursos de licenciaturas, tendo em vista que é lei ensinar e valorizar a cultura indígena, como está previsto na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que em seu Art. 26 afirma: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Nesse sentido, ao analisar a realidade aqui tratada, cabe ainda ressaltar que não basta tornar esse componente obrigatório, pois apenas isso não é suficiente para reafirmar a importância que tal temática possui. Esta deve ser uma universidade para/pelos/com os índios e os negros, e é exatamente a visão, as histórias e os desafios históricos desses povos que precisa ser a razão do conhecimento, transversal aos currículos, além de obviamente obrigatório.

Dessa forma, havendo políticas públicas que visam assegurar o ingresso e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior e, segundo informações da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) específica da UFRB, estudantes indígenas foram selecionados para estudar na UFRB através dos editais: nº 08/2015

de 06 de abril de 2015, nº 005/2016 de 18 de fevereiro de 2016, edital nº 025/2016 de 08 de agosto de 2016, nº 012/2017 de 07 de março 2017 e edital nº 023/2017 de 11 de agosto 2017.

Sendo assim, temos como problema de pesquisa as seguintes questões: “Como tem sido o processo de ingresso e de permanência dos estudantes indígenas que estudam no CFP/UFRB?”.

Para alcançar tais resultados, o principal objetivo é abordar o processo de ingresso e de permanência de estudantes indígenas no CFP/UFRB. Para que seja possível atingir essa finalidade, os objetivos específicos são: (a) contextualizar o processo histórico da Educação Indígena no ensino superior no Brasil a partir da constituição de 1988; (b) trazer reflexões acerca daquilo que é assegurado na legislação que visa assegurar a permanência desses indígenas no Ensino Superior; (c) analisar os dados institucionais que estão na página da PROGRAD/UFRB sobre os indígenas que foram selecionados desde o primeiro edital lançado em 2015; (d) trazer reflexões sobre a presença dos indígenas na UFRB; (e) analisar o que foi discutido no I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB: Saberes indígenas, diálogo intercultural, descolonização do saber; (f) investigar de que forma os editais e as políticas públicas garantem a entrada e a permanência desses indígenas no CFP/UFRB.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos nos aprofundar em estudos (GRUPIONI, 1996; LIMA, 2007, 2010, 2014; BANIWA, 2006; FAUSTINO, NOVAK, CIPRIANO, 2013; entre outros) que auxiliaram a nossa compreensão acerca da problemática apontada, como os que traziam elementos sobre as políticas públicas para os povos indígenas no Ensino Superior no Brasil e sobre as condições para o ingresso e a permanência desses estudantes; dentre essas condições, destacamos as políticas de ações afirmativas que apontam para o acesso e a permanência dos indígenas no Ensino Superior.

Esta monografia está organizada em cinco capítulos, sendo que o primeiro deles é a presente introdução. O segundo, intitulado “Contextualização da História da Educação Indígena no Brasil”, aborda aspectos marcantes da história dos povos indígenas no Brasil com relação ao seu ingresso e à sua permanência no Ensino Superior, evidenciando as lutas e os desafios enfrentados por eles e trazendo os principais pontos da legislação referentes à temática. Além disso, trata também sobre a presença dos estudantes indígenas na UFRB, trazendo os dados

institucionais que estão na página da PROGRAD/UFRB e a análise do que foi discutido no I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB: Saberes indígenas, diálogo intercultural, descolonização do saber. O terceiro, “Percurso Metodológico”, apresenta os caminhos trilhados pela pesquisa; vale ressaltar que este é um estudo e caso, por se referir especificamente ao CFP, e ancora-se na pesquisa qualitativa, no qual serão evidenciados os contextos envolvidos na problemática pesquisada; para tanto, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e análises documentais. O quarto, “Análises e Discussões dos Dados”, apresenta os resultados trazidos pela pesquisa, paralelamente às discussões e reflexões sobre a temática. E por fim, o quinto capítulo, “Considerações Finais”, traz as considerações conclusivas referentes ao estudo, retomando os elementos trabalhados durante a pesquisa e tecendo discussões sobre eles.

Espera-se que com os resultados dessa pesquisa seja possível trazer maior visibilidade ao tema e, conseqüentemente, seja possível contribuir para a melhoria e os avanços sociais no que tange à valorização da cultura indígena e à sua importância, principalmente ressaltando o papel do Ensino Superior nesse processo.

## 2. CONTEXUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

### 2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: PRINCIPAIS MARCOS

A educação, em geral, sempre foi excludente por ser feita para as classes dominantes, seguindo um rótulo deixado pelos europeus. Quando nos referimos à educação voltada especificamente para os povos indígenas no Ensino Superior, esse cenário é ainda mais alarmante, tendo como marca principal as lutas e as demarcações dos espaços. As principais conquistas dos povos indígenas aconteceram através de militâncias, que buscavam direitos e melhorias, já que, durante muito tempo, os índios foram excluídos dos espaços que lhe pertenciam, tendo seus direitos negligenciados desde da colonização.

Mesmo sendo os primeiros habitantes do Brasil, os indígenas por muito tempo estiveram excluídos das políticas que garantiam os direitos básicos a todos os brasileiros, como por exemplo: casa, moradia, educação etc. Assim, sempre foram rotulados e estigmatizados pelos colonizadores como preguiçosos, traiçoeiros, que viviam nus e que não tinham cultura nem conhecimentos para comandar suas terras e seus povos; essa forma de pensar até os dias atuais se perpetua por grande parte da população e até mesmo nos livros didáticos, que vêm distorcendo as informações sobre os povos indígenas (LIMA, 2014). Em relação ao que foi mencionado, percebe-se que

Os livros didáticos são deficientes no tratamento da diversidade étnica existente no Brasil, tanto em termos históricos como atuais: um conjunto de informações incorretas, incompletas ou descontextualizadas sobre os índios acaba gerando ou reforçando o preconceito e a discriminação (GRUPIONI, 1994, p. 13).

Todas essas rotulações e preconceitos sobre os indígenas fizeram com que cada vez mais seus integrantes fossem excluídos de seus direitos como cidadãos

brasileiros. No que se refere à Educação Superior, que é nosso objeto de estudo, essa situação ficou ainda mais alarmante, pois por muito tempo não houveram políticas públicas voltadas para a educação indígena. Conseqüentemente, esse fato fez com que os povos indígenas fossem excluídos das leis e dos decretos que regiam o país, mesmo com as militâncias em prol de uma educação que os incluíssem.

Essa exclusão do direito dos povos indígenas à educação durou longos anos. Somente no ano de 1988, quando foi sancionada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, é que foi garantido o direito a todos os cidadãos a ter educação, contemplando também os indígenas:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 foi um marco importante para a educação indígena, pois nela foram estabelecidos pontos importantíssimos, como o direito à preservação da língua materna indígena, direito à educação, respeito à cultura, singularidade dos povos etc. Assim, é possível considerar que houve avanços, pois se começou a pensar em educação para o povo indígena.

Entretanto, vale ressaltar que poucas coisas mudaram na prática, já que foram longos anos de lutas, sendo que, durante esse período, não foi criada nenhuma lei, decreto, ou ação por parte do governo que realmente atendesse a às necessidades e demandas dos indígenas. Havia uma atribuição da responsabilidade do governo para a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) sobre tutela do MEC (Ministério da Educação), que fazia o intermédio entre os educadores e os indígenas. Porém, não havia responsabilidade específica do MEC com a educação dos indígenas. Da mesma forma, durante muito tempo não havia absolutamente nada que assegurasse responsabilidades dos órgãos públicos com relação à população indígena e nem mesmo era mencionado algum tipo de educação específica que viesse a garantir a eles o direito a educação e a valorização de suas culturas e costumes.

O estado do Mato Grosso do Sul, principalmente por ser uma região com uma vasta população de índios, foi um dos primeiros a implementar uma educação indígena diferenciada:

[...] em 1988, o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso regulamentou a Escola Estadual Indígena de 1º Grau Tapirapé, sendo um marco no reconhecimento e na institucionalização da educação escolar indígena diferenciada e intercultural no Brasil. Os anos de 1990 foram marcados por significativas mudanças na educação escolar indígena, gênese das iniciativas afirmativas de ingresso de índios no ensino superior público (Amaral 2010, p. 86).

É nesse momento que a educação indígena superior começa a aparecer em algumas universidades públicas no Brasil, dando pequenos passos, pois em alguns estados começou-se a pensar em inserir esses povos ao meio acadêmico universitário. Com isso, as Instituições de Ensino Superior foram orientadas a criar mecanismos que garantissem a entrada da população indígena em seus cursos. Destacamos o caso do estado Paraná, que teve a primeira universidade a criar uma política voltada pra o ingresso indígena no Ensino Superior.

Por outro lado, ressaltamos que apenas no ano de 1991 que a educação indígena passou a ser responsabilidade do MEC, devido ao decreto de n.26/1991. O decreto diz que:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991).

No governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) não houve nenhuma ação efetiva para a educação superior indígena. Lima (2007) diz que durante muitos anos poucas coisas foram mudadas e a real mudança se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso, pois houve uma melhoria considerável, em que foram inseridos mais de 100 mil estudantes indígenas nos espaços escolares da rede básica de ensino. Desse modo, fez-se necessário pensar em novos mecanismos e leis que melhorassem a qualidade da educação através de diversos fatores, como novas escolas, capacitação e formação dos professores, dentre outros. No entanto,

mesmo com esse número de ingressos na rede básica de ensino, a entrada dos povos indígenas nas universidades públicas ainda estava bem longe de acontecer. De acordo com Lima e Hoffman (2007, p. 98):

Constatou-se que na transição do governo FHC para o de Lula não havia no MEC informações sobre os indígenas que cursam o Ensino Médio e o Ensino Superior. As disponíveis estavam restritas ao Ensino Fundamental inclusive porque a concepção de educação indígena ou o acesso dos indígenas a ela vinculava-se particularmente ao Ensino Fundamental. Além da falta de disponibilidade de informações sobre as questões do acesso e da permanência de indígenas no Ensino Superior, não existem reflexões ou estudos sobre as primeiras experiências na década de 1980/90, bem como sobre as iniciativas individuais desenvolvidas nas mais diferentes regiões do país, ou mesmo sobre as experiências de grupo realizadas nos anos 1990, a exemplo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade de Tocantins (Unitins). No caso da UFRR, nenhum dos alunos concluiu os estudos, enquanto na Unitins menos de 20% dos alunos o fizeram, sendo que quase nada se sabe sobre essas experiências.

A partir de 1995, os indígenas começam a reaparecer para a sociedade, já que por muito tempo eles foram completamente ignorados, excluídos e esquecidos, principalmente do sistema de educação. Só a partir de 1995, o povo indígena passou a ter um pouco de atenção na Educação Básica. Nesse momento surge o movimento dos índios ocupando o cenário educacional brasileiro; os números eram crescentes e os militantes começaram a ocupar outros espaços, uma vez que, por muito tempo, esses direitos não foram garantidos aos seus ancestrais.

A partir desse momento, os indígenas começam a conquistar o direito à Educação Básica. Além disso,

Para se ter uma ideia do escopo dessas ações é preciso que se saiba que a CGAEEI, e o MEC, apoiaram, de 1995 a 2002 65 projetos de escolas indígenas, atingindo em torno de 2.880 professores indigenistas. A CGAEEI/MEC promoveu, também, importantes políticas editoriais (51 títulos de 1995 a 2002), publicando material didático e livros que serviam, dentre outras coisas, para ações de valorização da identidade étnica. Autores de 25 povos viram seus títulos publicados. Foram promovidos também processo de aceitação de por volta de 820 técnico de secretaria estaduais e municipais de educação. Estes, por sua vez, tinha 2002 por clientela um total de estimado de mais de 1.392 escolas em terras indígenas. (LIMA, 2007, p.12).

Com esse crescente avanço na educação básica indígena, outras conquistas eram almeçadas pelo movimento, como ocupar o ensino superior para aqueles que iriam terminar o Ensino Médio; assim foi criado o curso de magistério indígena. Porém, esses cursos possuíam certa defasagem, não contemplando o esperado. Mesmo assim, houve respaldos importantes, já que nas últimas décadas começou a haver a preocupação para a criação de leis e decretos, através do MEC, pensando-se na educação indígena superior.

Na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – compreendido no período de 1995 a 2002 – algumas ações foram implantadas, vindo a inserir a população indígena no cenário educacional. Além disso,

Em 1996, foi a vez da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino estabelecer (Artigo 78) que a educação deve I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação das memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não – índias (AGUIAR, 2005, p. 01).

No entanto, com o término do governo FHC e o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o poder público começou a dar uma melhor atenção para a Educação Superior dos povos indígenas, principalmente quando Tarso Genro atuou como Ministro da Educação. De fato, as demandas por uma Educação Superior Indígena começaram a ter êxito. Diversas consultorias foram realizadas, contando até com a participação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Dessa forma, os programas governamentais começaram a se estruturar para aperfeiçoar e ampliar a Educação Superior Indígena. Além disso, é importante destacar que os índios começaram a empoderar-se, ocupando os mais amplos lugares da sociedade, mídia, e outros espaços; assim, as grandes e pequenas cidades começaram a receber grande quantidade de pessoas indígenas.

Nesse período de tempo um quadro ponderável de transformação atingiu a vida dos povos indígenas no Brasil. O censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística demonstrou o crescimento efetivo da população indígena, assim como a sua expressiva presença em cidades, mudando em largas medidas o que se percebia sobre esses povos. Diante desse cenário e do crescente empoderamento dos povos indígenas, as reações contrárias se

fizeram rapidamente sentir, até chegarmos ao cenário atual de grande pressão e violência sobre os povos indígenas e suas terras em função de uma ideologia desenvolvimentista agressivamente descomprometida com a ideia de sustentabilidade e dos direitos humanos e social. (LIMA, 2014, p. 12).

Com todas as mudanças citadas e, também, com o governo Lula, o MEC começou a dedicar-se mais nas questões sobre o avanço e a ampliação de programas e políticas públicas que garantissem a entrada de indígenas no Ensino Superior de qualidade; assim, foi criada a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>1</sup>. Assim, é importante destacar que

Por outro lado, a reestruturação do MEC, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dirigida por Ricardo Henrique, retirou a educação escolar indígena da esfera da educação fundamental, organizando-a sob a forma de uma Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, tendo por titular Gesteira e Matos. A subsequência reestruturação da Comissão Nacional de Professores Indígenas enquanto Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, ampliando se espoco e esfera de ação, e uma renegociação de componente indígena no programa Diversidade da Universidade( também realocado na SECAD) foram duas ações fundamentais levadas a cabo pela CGEEL. Os cursos de “Diversidade” conjugaram-se a recursos orçamentários da SESU para permitir uma ação conjuntas SESU-SECAD: o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígena no nível superior. O Programa de formação superior e licenciatura indígena-PROLIND, fortemente marcada pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau, mas com uma abertura para pensar na formação de profissionais indígenas em outros cursos (LIMA, 2007, p.14).

Com essas conquistas na Educação Superior Indígena, que demoraram décadas para de fato acontecer, podemos reconhecer que, durante o governo Lula, houve grande ênfase nas políticas indígenas no Ensino Superior. A fim de alcançar melhorias, houve-se a necessidade de criação conjunta de planos com o MEC/SECAD. Assim, foram criadas ações para que, de fato, a educação chegasse até as “terras indígenas com 9,100 professores, dos quais 88% são indígenas. Dessas escolas, 46,6% são estaduais, 52,5% são municipais e 0,9% são particulares” (LIMA, 2007, p. 15).

---

1 A SECAD (Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade) foi criada em 2004 e é um órgão do âmbito do MEC, visando articular políticas públicas referentes a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos.

Esses números ainda não são suficientes para o atendimento integral de todos os índios, pois a educação ainda precisa avançar muito. Porém, há de considerar que alguns avanços importantes estão sendo alcançados. Sabemos que essas conquistas são uma realidade em cada município, uma vez que esses progressos não dependem apenas do Governo Federal, mas sim dos municípios e dos estados que devem estar criando políticas para melhorar a educação.

Percebe-se que, ao longo do tempo, muitas lutas vêm sendo travadas em prol de uma educação para a população indígena, de modo que cada uma delas foi fundamental para os avanços alcançados.

Ao levar em consideração o governo FHC, fica evidente que nesse período começou-se a questionar sobre a educação indígena, sendo que algumas mudanças começaram a acontecer. Porém, no campo da Educação Superior, os avanços mais significativos aconteceram no governo Lula, em que foram executadas inúmeras ações em parceria com o MEC/SECAD, mesmo que tais ações já fossem pensadas no governo FHC. Vale destacar também que:

Criado pelo Governo Lula para criar vagas gratuitas no ensino superior privado em troca de isenções fiscais ao governo federal o *Programa Universidade para Todos* – PROUNI foi praticamente inútil para isso: a maioria dos estudantes indígenas com ensino médio não passou pelo *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), condição de acesso ao programa nunca flexibilizada para os estudantes indígenas (LIMA, 2007, p,18)

Com a criação do PROUNI, a intenção era que, por meio de desconto nos impostos, as faculdades particulares oferecessem vagas e descontos nas mensalidades, tendo como objetivo oferecer Educação superior aos indígenas nas faculdades próximas de suas aldeias. No entanto, uma questão muito importante foi deixada de lado: as condições para a entrada e a permanência dos povos indígenas, uma vez que não foram analisadas suas especificidades e demandas, considerando que seus costumes são bem diferentes das demais etnias existentes nas faculdades.

Lima (2007) afirma que “o PROUNI não atendeu as necessidades muito menos a entrada nos indígenas nas faculdades, já que não houve nenhuma flexibilidade para entrada destes”. Assim, a criação do PROUNI não alcançou o almejado na educação superior, já que esse programa não garantia a entrada dos indígenas nas universidades. Portanto, percebe-se que, ao ofertar-se uma educação

que abranja a necessidade e a especificidade de uma determinada população, é necessário que se pense em oferecer mecanismos de permanência dentro das próprias universidades. Vale destacar que:

O desafio de conhecer esse mundo específico da educação escolar indígena, adequando-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir uma política voltada para povos, isto é, capaz de beneficiar, mais do que indivíduos embora que por meio deles, coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas. (LIMA, 2007, p.18).

Mesmo com essas melhorias, era preciso avançar também nas políticas públicas, para que fosse assegurada aos indígenas a entrada e a permanência nas universidades. Nesse sentido, outro momento importante a ser destacado é a criação, pelo governo Lula, das políticas de cotas para indígenas para o acesso às universidades públicas. Sobre a entrada e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior, vale destacar também a importância do CINEP (Centro Indígena de Estudos e Pesquisas), criado em novembro de 2005. O CINEP é uma organização que reúne acadêmicos e lideranças dos índios, com o objetivo de oferecer formação e qualificação, apoiando os estudantes indígenas universitários.

Por outro lado, um importante conjunto de pesquisadores indígenas portadores de títulos de mestrado e doutorado, intelectuais destacados do movimento indígena acabam de criar o CINEP – *Centro Indígena de Estudos e Pesquisas*, cujas metas principais estão no campo da pesquisa e da formação de quadros técnico-intelectuais. Os intelectuais indígenas têm bastante clareza de que se o acesso às universidades é importantíssimo e que as cotas podem servir como um instrumento valioso (LIMA, 2007, p.19).

Com as cotas, as universidades tiveram que organizar-se institucionalmente, a fim de adaptar suas metodologias de forma inclusiva para receber os indígenas, respeitando sua cultura. Há de se considerar que mesmo com a política de cotas, houve a necessidade das universidades criarem mecanismos para oferecer aos indígenas subsídios para sua permanência e adaptação aos espaços acadêmicos, buscando respeitar suas especificidades. É importante destacar que:

Na prática das universidades com políticas de acesso diferenciado para indígenas, ou que mantêm cursos de formação de professores indígenas, as soluções adotadas não parecem se livrar do peso da administração tutelar na história da relação entre povos indígenas e o Estado brasileiro: algumas universidades exigem para a inscrição dos indígenas em vestibulares a carteira da FUNAI – um documento emitido pela Fundação para indivíduos indígenas, que “equivocadamente alguns pensam que tem o mesmo valor de uma cédula de registro geral, a *carteira de identidade*” (LIMA, 2007, p.24).

Percebe-se que a Educação Superior Indígena tem muito ainda que avançar, pois, com as invasões das terras indígenas e outros fatores, muitos índios moram atualmente em zonas urbanas e em outros espaços.

Em relação ao processo de matrícula no Ensino Superior, convém destacar que o índio deve ter uma carteira de identificação fornecida pela aldeia, confirmando sua origem. Com essa exigência feita pelas instituições, observa-se que muitos deles não têm essa carteira, o que dificulta o acesso ao Ensino Superior. Assim, é necessário refletir que, mesmo não morando mais em terras indígenas, esses povos devem ter o direito de acesso pelo sistema de cotas.

Outro ponto a considerar é o acréscimo do termo “Inclusão” na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SEDADI)<sup>2</sup>, antes conhecida como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD). O acréscimo da palavra “Inclusão” foi muito importante, pois os índios precisam ser incluídos em todos os espaços, principalmente nas instituições do poder público. O termo “Inclusão” visa um processo educacional de qualidade, no qual todos sejam incluídos com igualdade de oportunidades; dessa forma, a inclusão dos povos indígenas é um aspecto fundamental a ser evidenciado.

Atualmente, com a mudança de governo e com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, o povo indígena está vivendo um retrocesso, pois a SECADI foi extinta na gestão do então presidente Michel Temer. A extinção da SECADI foi uma perda lamentável para a população indígena e para toda a sociedade no geral, trazendo-nos uma reflexão de como será tratada a educação indígena próximos anos, já que nesse breve processo histórico destacado nos parágrafos anteriores, vimos que todos os avanços no processo educacional indígena aconteceram de maneira muito lenta e tardia.

---

<sup>2</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), é um órgão do MEC, que visa contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

## 2.2 COTAS/PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Quando pensamos em educação indígena, não deveremos deixar de pensar em suas especificidades e em suas diferentes etnias, pois os índios têm uma grandeza cultural riquíssima, em que cada povo tem seu jeito único de ser.

Falar de Educação Indígena Superior e sistema de cotas, nos leva a fazer uma reflexão sobre até que ponto os povos indígenas merecem ter suas especificidades atendidas. Consideramos que as cotas são necessárias e uma política de reparação histórica para os povos indígenas no Ensino Superior. Políticas como essa são resultado de conquistas que vieram através das lutas desses povos no Brasil, obrigando o governo a legitimar o direito dos estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas de terem reservadas 50% das vagas ofertadas nas instituições públicas de Ensino Superior.

Porém, é preciso destacar que tratar os grupos indígenas como homogêneos, não levando em conta os processos históricos de cada povo, sem ter a consciência que eles foram excluídos de formas bem diferentes, é negar o reconhecimento da história de vida de cada um desses grupos. Por isso, é importante tecer discussões sobre essas homogeneizações que as cotas trazem ao não diferenciar esses grupos. Os indígenas por muito tempo estiveram afastados dos espaços de conhecimento científico, como também dos processos escolares, o que nos leva a pensar se as cotas dão subsídio suficiente para a entrada e a permanência desses indígenas nas universidades, onde eles se comungam de uma vasta diferenciação linguística, modo de ser, se vestir, comportamental, onde o princípio da coletividade é fortíssimo em suas vidas.

Tratar sobre o sistema de cotas e de permanência é um assunto necessário, e de reparação principalmente quando surge a necessidade de abordar a continuação dos povos indígenas na universidade, uma vez que pensamos justamente na questão das diferenças étnicas e culturais que esses povos possuem. As universidades precisam estar preparadas para receber os indígenas de maneira que eles sejam acolhidos com todas as suas “bagagens” e histórias de vida, respeitando seus princípios; pois vale destacar que as cotas só dão direito à entrada diferenciada

através de um edital, mas não dialogam sobre a estabilidade dos beneficiados nos espaços de Educação Superior.

Quando o assunto é educação, o Brasil tem uma dívida histórica imensa com alguns grupos que ao longo dos anos foram excluídos do processo escolar, uma vez que a educação brasileira foi feita para o branco e burguês em quase todo seu processo histórico. Conseqüentemente, uma vasta população sofre as mazelas dessa desigualdade até os dias atuais, principalmente os indígenas que, durante anos, não tiveram acesso à educação escolar, tendo esse direito reconhecido só no ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal; a partir daí, a Educação Básica começou a ser direito dos indígenas; já na Educação Superior, isso passou somente a acontecer a partir de 1991. Mesmo com o grande número de universidades criadas na década de 1970, os indígenas não faziam parte desse cenário, pois essas instituições eram feitas para as classes dominantes do país. Só em 1991, como já foi mencionado, foi que se começou a dar os primeiros passos, ainda que lentos, ocasião em que o governo passa a considerar a inserção do povo indígena no Ensino Superior através de ações afirmativas e cotas como forma de tentar reparar a negação e negligência que perdurou anos. Entretanto, algumas universidades tiveram iniciativa de adotar o sistema a partir de 2001.

Em 2001 foram dados os primeiros passos para a implementação de reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior pelas universidades estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul (SILVA, 2007 apud LIMA, NEVES e SILVA, 2014, p. 02).

No Brasil, o Paraná foi o primeiro estado a criar mecanismos diferenciados para a educação indígena no Ensino Superior. Porém, a primeira instituição de Ensino Superior a adotar o sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004. No decorrer dos anos, outras universidades começaram a criar algumas medidas para a entrada de índios e negros no Ensino Superior de forma bem lenta e discreta.

Em alguns estados, em que os indígenas faziam faculdades particulares, muitas vezes eram ofertadas bolsas de estudos pela FUNAI para índios que estavam ocupando algum cargo na própria FUNAI; faziam em faculdades particulares e próximas de suas aldeias, onde o ensino nem sempre era de qualidade como afirmam Lima e Hoffmann (2007, p. 19): “Em geral, até então, os

indígenas acessavam (e continuam na sua maioria acessando) faculdades e universidades particulares de qualidade muito duvidosa”.

No final do mandato do FHC, começou-se a falar e programar a política de cotas, mas elas não foram efetivadas, apesar de serem bastante discutidas com maior intensidade. Assim, o governo FHC deixou um grande legado em relação à educação indígena, havendo grandes conquistas e avanços, como diz Lima e Hoffmann (2007, p. 11):

Apesar de algumas ações terem se iniciado no período de 1991-1994, só no período de 1995-2002 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas - CGAEI/ Secretaria de Educação Fundamental/MEC efetivamente desencadeou uma atividade que resultou, em números do fim da gestão de Fernando Henrique Cardoso, no atendimento a mais de 100 mil estudantes indígenas, em uma rede de cerca de 1.392 escolas indígenas, assistidas por mais de 4.000 professores que trabalhavam em elevada percentagem (mais ou menos 75%) junto a seus próprios povos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, particularmente através de seus artigos 26, 32, 78 e 79, fixou as bases que documentos como *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1993).

As cotas no Brasil foram tratadas no governo FHC, porém, não foram implantadas, e assim, a responsabilidade para implantação ficou para a gestão do presidente Lula. Durante a campanha, Lula discursava em prol de um governo mais justo e igualitário, prometendo criar ações que viessem a diminuir as desigualdades sociais e econômicas existentes no país, principalmente aos indígenas, quilombolas.

Sabemos que foram as classes mais desfavorecidas da sociedade que tiveram seus direitos negados durante anos, por isso, vale ressaltar que as cotas representam um direito, uma tentativa de reparar os danos causados pelo poder público que, muitas vezes, negligenciou os direitos de alguns grupos e minorias, como o direito à educação de qualidade, à saúde etc.

Na gestão do governo Lula, o MEC começa a criar ações para incentivar as universidades a pensarem formas de inserir as diferentes etnias (indígenas, quilombolas) no Ensino Superior. Para isso, as universidades deveriam criar políticas de acesso e de permanência, já que nesse período a política de cotas não estava vigorando em forma de lei, ou seja, não existia obrigatoriedade das universidades aderir. É válido destacar que:

Mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas (LIMA; HOFFMANN, 2007, p. 16).

Com os debates intensos e com a pressão popular em favor das cotas, um grande número de universidades passou a aderir ao sistema de oferta de vagas diferenciadas para alunos oriundos de escolas públicas, indígenas, quilombolas e negros, como forma de garantir que esses estudantes fossem incluídos no Ensino Superior público. Vale mencionar que no governo Lula foram criadas muitas universidades federais, principalmente nos interiores dos estados, e também foram criados programas de permanência através de MEC, SECAD, com atenção à Educação Superior indígena, principalmente para a formação de professores indígenas. Além disso:

Os recursos do *Diversidade* conjugaram-se a recursos orçamentários da SESU para permitir uma ação conjunta SESU-SECAD: o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígenas no nível superior, o *Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND*, fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas (LIMA e HOFFMANN, 2007, p. 16).

Com o fim do governo Lula, e o início do governo Dilma Rousseff, primeira mulher presidente do Brasil, em 2011, o debate sobre as cotas continuaram a acontecer, sendo que tais políticas foram logo implementadas no começo de sua gestão. Assim, os anos de espera começaram a ter algum resultado, trazendo esperança para as classes populares que viam nas cotas uma ferramenta importante para o acesso às universidades públicas. Em 2012, Dilma sanciona a política de cotas como lei em 2012 (lei nº 12.711, de 29 e Agosto de 2012). A lei nº 12.711/2012 no seu primeiro artigo afirma que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Neste primeiro artigo, a lei determina sobre qual a porcentagem de vagas que as universidades devem reservar. Já no terceiro artigo, a lei vem justamente a dizer quem tem direito a essas vagas, lembrando que o segundo artigo foi vetado.

O que chama atenção é que a lei das cotas trata todos esses grupos como únicos, porém cada um foi excluído de forma específica dos processos educacionais, durante todo período histórico. O indígena só veio ter direito a educação a partir da Constituição de 1988, já os demais grupos não, deixando bem claro que não queremos dizer que eles não tenham direito, pelo contrário, eles sofrem as mazelas dessas ações excludentes deixadas pela colonização sim; nosso ponto de discussão é justamente a forma como a lei trata esses grupos, como se todos passassem pelo mesmo sistema educacional, já que o Art.3 da lei nº 12.711/2012 afirma que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, (BRASIL, 2012)

O sistema de cotas é muito relevante sim, principalmente entre os pontos que continuam a desafiar o Estado na sua relação com os indígenas. A viabilização de políticas que os considerem enquanto povo, que tem suas necessidades e singularidades, faz com que até os dias atuais existam debates sobre o assunto acerca da homogeneidade com que as cotas tratam os grupos contemplados. Pois mesmo sendo uma ação que levou anos a se tornar lei, muitas vezes, parece que algumas questões não foram pensadas; no caso dos indígenas essa situação é mais preocupante, já que eles possuem uma cultura bem diferenciada das demais populações, como também o processo educacional é radicalmente diferente dos demais grupos contemplados pelo sistema de cotas. Portanto, as políticas públicas que visem atender aos indígenas têm que ser pensadas para o indígena, como afirma Lima e Hoffman (2007, p. 102): “as políticas têm que respeitar as diferenças e superar as características homogeneizadora”.

Durante todo o processo educacional, os indígenas tiveram uma educação inferior aos demais cidadãos, uma educação mediana que não permite concorrer com alunos de classes dominantes, que sempre estudaram nos melhores colégios e

frequentaram cursos pré-vestibulares. Por isso, é pertinente questionarmos se as cotas de fato garantem aos estudantes a ingressar às universidades, onde todos os cursos têm obrigatoriedade de reservar vagas para os indígenas, quilombolas, negros e oriundos de escolas públicas.

Como podemos perceber, as cotas são importantíssimas, porém outra questão que surge diante dessa conquista é como os estudantes beneficiados irão permanecer nas universidades, já que esses grupos contemplados são de classes baixas, oriundos de famílias humildes. Principalmente, quando o assunto é a permanência dos índios nesses espaços acadêmicos, uma conjuntura de ações tem que ser pensada para que seu sucesso aconteça; tudo tem que ser pensado desde a metodologia aplicada na universidade, seu currículo tem que abordar questões importantes na cultura indigenista, como a coletividade e as diversas línguas que eles possuem. A própria universidade tem que ser um ambiente que aconchegue o índio e faça com este que se sinta pertencente a esse espaço.

Para possibilitar o acesso ao Ensino Superior necessário garantir condições que vão além do ingresso, ou seja, é preciso que haja condições de permanência. Isso significa dizer que é necessário assegurar condições materiais (variáveis de acordo como contexto e a situação particular do acadêmico – apoio escolar, transporte, alimentação e moradia), assim como garantir o seu acompanhamento (tutoria, bem como disponibilidade de assistência psicológica). (LIMA; HOFFMANN, 2007, p.103)

O que se percebe é que para se garantir uma Educação Superior para os indígenas, as instâncias federal, estadual e municipal têm que trabalhar de forma colaborativa e criar políticas de permanências dentro das próprias universidades a fim de que assegurem que os índios sejam acolhidos em todos os setores, desde o edital que garanta sua entrada, até as outras situações como moradia, metodologia etc. Ou seja, é importante que haja um currículo que estude minuciosamente e atenda às necessidades dos indígenas, que respeite seus princípios e sua cultura, fazendo com que realmente eles sejam inseridos nesses espaços e permaneçam nele até o término do curso escolhido, adquirindo novos conhecimentos, sem ter que negar os seus adquiridos ao longo dos tempos.

### 2.3 A PRESENÇA DOS INDÍGENAS NA UFRB: REFLEXÕES SOBRE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta parte do trabalho pretende refletir sobre a entrada e permanência dos indígenas na UFRB, especificamente, destacando os dados do CFP, que é o objetivo da pesquisa. Para isso, foram levados em consideração os dados institucionais que estão na página da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFRB, e análise do que foi discutido no “I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB: Saberes indígenas, diálogo intercultural, descolonização do saber”.

O ingresso dos estudantes indígenas na UFRB pela política de cotas aconteceu através do primeiro Edital nº 08/2015 voltado para o processo seletivo especial de candidatos indígenas aldeados ou remanescentes de comunidades quilombolas. Neste edital foram oferecidas 56 vagas para candidatos indígenas aldeados e remanescentes de comunidades quilombolas. No total, oito candidatos indígenas foram aprovados e matriculados neste edital, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. As mulheres ingressaram nos seguintes cursos: Licenciatura em Educação Física (duas ingressantes), Medicina Veterinária, Ciências Sociais, Curso Serviço Social e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde-Medicina (uma ingressante para cada um destes quatro últimos cursos); já os indígenas do sexo masculino: Curso de Artes Visuais e Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira (um ingressante para cada curso). Os estudantes indígenas que ingressaram neste edital nº 08/2015 provêm das seguintes localidades: Carnaubeira da Penha-PE (dois estudantes), Santa Cruz de Cabralia-BA, Rodelas-BA, Tarauacá-AC, Caucaia-CE, Tacaratu-PE e Malhada-BA (para cada uma destas localidades houve um estudante ingressante).

No Edital nº 08/2015, dos oito indígenas que se matricularam na UFRB, três desistiram dos cursos. Dos desistentes, uma era aluna do Curso de Licenciatura de Educação Física, outro era aluno do Curso de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira, e outro do Curso de Artes Visuais. Os estudantes que desistiram dos cursos eram oriundos das seguintes cidades: Rodelas-BA, Malhada-BA e Tacaratu-PE.

No edital nº 005/2016, foram ofertadas 30 vagas para candidatos indígenas aldeados ou remanescentes de comunidades quilombolas. Neste edital, dois

candidatos indígenas foram aprovados e matriculados, sendo uma do sexo feminino e um do sexo masculino. Os candidatos aprovados mencionados ingressaram nos seguintes cursos: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde-Medicina e Medicina Veterinária. É importante destacar que, até o início de 2018, a estudante indígena que ingressou no Curso de Medicina em 2015 é a única a permanecer na Universidade.

O/a estudante indígena que ingressaram neste edital nº 005/2016 provêm dos seguintes povos e localidades: Povo Kaimbé/Euclides da Cunha-Ba e Povo Pankará/Carnaubeira da Penha-PE.

No edital nº 025/2016, foram ofertadas 44 vagas para candidatos indígenas aldeados ou remanescentes de comunidades quilombolas. Neste edital, dezessete indígenas foram aprovados, porém apenas seis matricularam-se. Deste total de matriculados, quatro eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, distribuídos nos cursos de Pedagogia, Artes Visuais, Museologia, Bacharelado em Energia, Comunicação Social/Jornalismo, Serviço Social. Dos indígenas que se matricularam, um estudante indígena do Povo Jenipapo/kanindé/CE, do curso de Artes Visuais, desistiu do curso.

Consideramos importante o registro de dados dos onze indígenas que foram aprovados e não se matricularam. São cinco mulheres e seis homens, dos cursos Licenciatura de Matemática, Licenciatura de Química, Ciências Sociais/Bacharelado, Cinema e Áudio Visual/Bacharelado, Comunicação Social/Jornalismo, Agronomia/Bacharelado, Biologia/Licenciatura, Agronomia, Zootecnia, Interdisciplinar em Saúde e Nutrição.

Os estudantes indígenas que ingressaram pelo edital nº 025/2016 são oriundos das seguintes etnias e localidades: Povo Xacriabá/São João das Missões-MG, Povo Jenipapo/kanindé/Aquiraz-CE.

No edital nº 012/2017, foram ofertadas 23 vagas para candidatos indígenas aldeados ou remanescentes de comunidades quilombolas. Neste edital, onze candidatos indígenas foram aprovados, sendo quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino, distribuídos nos cursos de Bacharelado em Energia, Interdisciplinar em Saúde, Medicina Veterinária, Filosofia, Serviço Social, Agroecologia, Enfermagem, Psicologia, Enfermagem e Publicidade e Propaganda.

É importante destacar que no edital nº 012/2017, onze indígenas foram convocados para a realização da matrícula, porém, apenas dois se matricularam

(ambas do sexo feminino, uma do povo Pataxó Hã hã hae, Pau Brasil-BA; e a outra do povo Kambiwá Filhá, Rodelas-BA). Das duas que se matricularam, uma se matriculou no curso de Interdisciplinar em Saúde e a outra em Medicina Veterinária.

Em relação aos nove indígenas que foram aprovados e não se matricularam, quatro são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Eles haviam optado pelos cursos de Bacharelado em Energia, Licenciatura em Filosofia, Serviço Social, Enfermagem, Psicologia, Enfermagem e Publicidade e Propaganda. Não conseguimos identificar qual etnia e localidade destes indígenas selecionados no edital nº 012/2017.

No edital nº 023/2017, foram ofertadas 47 vagas para candidatos indígenas aldeados ou remanescentes de comunidades quilombolas. Neste edital, doze candidatos indígenas foram aprovados, sendo cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino. Os aprovados escolheram os seguintes cursos: Engenharia Florestal, Biologia Bacharelado, Enfermagem, Agronomia, Engenharia Sanitária, Nutrição, Medicina Veterinária, Artes Visuais, Comunicação/Jornalismo, Licenciatura em Química e Bacharelado em Saúde.

É importante destacar que, no edital nº 023/2017, doze indígenas foram convocados para fazer a matrícula, entretanto, somente dois se matricularam (ambos do sexo masculino). Os dois indígenas mencionados matricularam-se nos cursos de Engenharia Florestal e Biologia Bacharelado; eram oriundos do povo Kaimbé/Euclides da localidade de Cunha-PE, e do povo Jenipapo/Kanindé da localidade de Aquiraz-CE. Não foi possível verificar a origem dos indígenas que não se matricularam.

Podemos considerar que, pelos dados apresentados, até o início de 2018, dezessete indígenas estudam na UFRB, sendo treze do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Os estudantes mencionados estão distribuídos nos seguintes cursos (considerando primeiro as estudantes do sexo feminino): Medicina Veterinária, Museologia e Ciências Sociais (duas estudantes em cada curso), Serviços Sociais (três estudantes), Licenciatura em Educação Física, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde-Medicina, Pedagogia, Comunicação Social e Interdisciplinar em Saúde (uma estudante cada); já em relação aos homens: Medicina Veterinária, Bacharelado em Energia, Engenharia Florestal e Enfermagem (um estudante em cada curso).

A origem étnica das mulheres indígenas mencionadas no parágrafo anterior é a seguinte: povo Pataxó Coroa Vermelha, Santa Cruz de Cabralia/BA (três estudantes), povos Atikum/Carnaubeira da Penha-PE, Anacé/Caucaia-CE, Krenak/Salvador-BA (não aldeada), Jenipapo-Kanindé/Aquiraz-CE, Pataxó Hã,hã hae/Pau Brasil-BA, Kambiwá Filhá/Rodelas-BA, Kanindé/Aratuba-CE e Pankará/Carnaubeira da Penha-PE (uma estudante de cada comunidade), povo Xakriabá, São João das Missões/MG (duas estudantes). Já a origem étnica dos indígenas do sexo masculino, mencionados no parágrafo anterior, é a seguinte: povo Kaimbé/Euclides da Cunha-BA (três estudantes), e povo Pipipã, Floresta-PE (um estudante).

No CFP ingressaram quatro indígenas (três do sexo feminino e um do sexo masculino). Os ingressantes dividiram-se nos seguintes cursos: Licenciatura em Educação Física (duas estudantes), Licenciatura em Pedagogia (uma estudante) e Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira (um estudante).

Dos quatro indígenas que se matricularam no CFP, dois (ingressantes através do edital nº 08/2015) desistiram dos cursos. A informação que temos é que ambos começaram seus estudos no CFP, porém desistiram. Os desistentes foram do curso Licenciatura em Educação Física e do curso Letras/Libras/Língua Estrangeira.

Assim, até o início de 2018, no CFP estudavam duas estudantes indígenas, uma no curso de Licenciatura em Educação Física e a outra no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Com dados que temos sobre o momento inicial de entrada e permanência de estudantes indígenas nos cursos das graduações da UFRB e, principalmente, os dados que se referem aos estudantes indígenas do CFP, é possível considerar que são estudantes com históricos culturais e geográficos diferenciados, vindos de comunidades indígenas de várias regiões do Brasil; assim, podemos notar que possuem particularidades na forma coletiva de organização, bem como especificidades dos seus povos e regiões.

Diante deste cenário, entendemos que é fundamental que a universidade assuma e dialogue na perspectiva intercultural crítica com princípios, práticas, modos de produção do conhecimento, desde que não seja homogeneizador e nem preconceituoso. Sendo assim, consideramos necessário que a UFRB amplie suas ações no sentido que qualificar a política de entrada e permanência dos povos

indígenas nos cursos de graduações e, também, nos cursos de pós-graduação, principalmente desenvolvendo e ampliando políticas de acompanhamento e permanência destes povos na instituição.

É nestas condições de ingresso e permanência que os dezessete estudantes indígenas dos vários cursos da UFRB se organizaram como Coletivo Indígena na UFRB e, em dezembro de 2017, organizaram I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB.

O “I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB: saberes indígenas, diálogo intercultural, descolonização do saber” se constituiu a partir da presença, da reunião e das articulações dos/as estudantes indígenas na UFRB, bem como das reflexões e propostas realizadas na disciplina “Educação Indígena”, oferecida a partir do semestre 2014.1 no curso de Licenciatura de Pedagogia e a partir do semestre 2017.2 ofertada no curso Licenciatura de Educação Física. Além disso, este encontro se articulou com ações do Subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), colocando-se como ação/atividade deste subprojeto, que já realizou intervenções nas escolas da cidade de Amargosa-BA, sobre o trato da lei 11.645 na Educação Física escolar. Junto a este grupo, o Núcleo Capitu de Gênero, Diversidade e Sexualidade da UFRB, considerando as suas discussões sobre enfrentamento das produções sociais de desigualdades e as hierarquias epistemológicas que definem os corpos, se coloca como parceiro para a produção desta atividade.

O “I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB: Saberes indígenas, diálogo intercultural, descolonização do saber” aconteceu no CFP e priorizou momentos de diálogos com estudantes indígenas, comunidades indígenas, estudantes e docentes do CFP e outros centros da UFRB, Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. Esses momentos de diálogo visavam debater os principais temas referentes ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas no Ensino Superior, principalmente na UFRB.

Como resultado das discussões do I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB, os estudantes indígenas, com a comunidade indígena presente, elaboraram um documento intitulado: “Deliberações do I Encontro de Estudantes Indígenas na UFRB” que foi entregue pessoalmente pelo Coletivo Indígena na UFRB ao Reitor Silvio Soglia. Este documento propôs a elaboração de um documento,

apresentando os resultados das discussões realizadas no I Encontro, para ser apresentado à gestão institucional da UFRB.

O objetivo do encontro foi reunir estudantes e pesquisadores, indígenas e não indígenas, comunidades indígenas, grupos e projetos de pesquisas de diferentes áreas acadêmicas, proporcionando a troca de saberes, a discussão e a socialização de experiências sobre a inserção e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior, especificamente na UFRB. Neste sentido, o encontro se manifesta como um espaço de diálogo privilegiado, pois possibilita a interlocução de estudantes indígenas de graduação com a comunidade acadêmica da UFRB, pesquisadores indígenas e não indígenas, grupos e projetos de pesquisas de diferentes áreas acadêmicas. O encontro teve como tema “Saberes indígenas, diálogo intercultural, descolonização do saber”, que foi pensado juntamente com estudantes indígenas dos vários centros e cursos da UFRB, com a intenção de valorizar o protagonismo dos estudantes indígenas no contexto acadêmico, principalmente valorizando a presença desses estudantes na UFRB, refletindo sobre seu ingresso e sua permanência no Ensino Superior, principalmente na própria UFRB. Além disso, refletindo também a descolonização do conhecimento, dos espaços físicos e pedagógicos da UFRB e do Ensino Superior em geral.

O documento que registrou as deliberações do I Encontro de Estudantes Indígenas na UFRB apresenta questões relacionadas ao ingresso e à permanência dos estudantes indígenas na UFRB. Este documento deliberou questões que, segundo o Coletivo de Estudantes Indígenas na UFRB, deverá tornar a UFRB uma instituição mais inclusiva no que se refere à causa indígena.

Abaixo destacamos as deliberações do Coletivo Indígena na UFRB, registradas no documento que foi entregue ao reitor Silvio Soglia:

#### **(A) Processos Seletivos e Matrícula**

Todo o processo que diz respeito à entrada e à matrícula deverá ser diferenciado em respeito à legislação brasileira, que garante aos povos indígenas cidadania plena de acordo com seus usos, costumes e tradições. Queremos salientar que dificuldades burocráticas desnecessárias e deslocamento imediato dos pretensos cursistas têm sido obstáculos constantes para acesso de estudantes indígenas em nossa universidade. Por isso, solicitamos que:

- A divulgação do edital não esteja restrita à *internet*, para tanto solicitamos a elaboração, impressão e distribuição de uma cartilha destinada às comunidades indígenas com a apresentação e informações sobre a UFRB, a oferta de cursos e o processo seletivo especial. Solicitamos também a produção de um Manual do calouro indígena a ser entregue no momento da matrícula.
- O processo seletivo deverá ser realizado com antecedência, de modo que, após o resultado, seja garantido, no mínimo, uma semana de prazo para apresentação e entrega dos documentos. Este tempo deve ser garantido para as diferentes chamadas e convocações, sem prejuízo do calendário de aulas. O que significa que a divulgação e resultado do edital deverão ocorrer com muita antecedência em relação ao princípio do semestre.
- Em relação aos bacharelados interdisciplinares, que seja garantida a entrada dos estudantes indígenas nos segundos ciclos de acordo com suas escolhas de curso.
- Maior especificidade dos documentos (Auto declaração do candidato sobre sua condição de indígena aldeado; Declaração de comunidade sobre condição de pertencimento étnico; e Declaração emitida pela Fundação Nacional do Índio (Funai) de que o/a estudante é indígena aldeado/a e reside em uma comunidade indígena) necessários para a realização da matrícula, com modelos anexos aos editais.
- Garantir que as vagas específicas para estudantes Indígenas e Quilombolas não estejam vinculadas a sobra de vagas do SISU.

#### **(B) Permanência**

- Divulgação de data para realização de matrícula dos estudantes indígenas com antecedência, para que haja tempo suficiente de aquisição da Bolsa MEC de permanência.
- Constituir um Núcleo, bem como uma sede física e fixa, equipada para tratar de assuntos indígenas na UFRB, com representatividade indígena. Este deverá servir de referência e apoio aos estudantes indígenas, bem como

fomentar discussões que contribuam para o aperfeiçoamento das políticas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas.

- Garantia de ampliação das vagas por curso, específica para pretensos cursistas de comunidades indígenas, tendo em vista o princípio da coletividade.
- Garantir moradia universitária específica, por *campi*, para os estudantes indígenas na UFRB.
- Garantir que não sejam exigidos como condição de homologação da Bolsa Permanência (Bolsa MEC) documentos comprobatórios que não sejam aqueles solicitados pelo MEC. Salientamos que os documentos necessários para a referida bolsa são os mesmos entregues no momento da matrícula (Auto declaração do candidato sobre sua condição de indígena aldeado. Declaração de comunidade sobre condição de pertencimento étnico; e Declaração emitida pela Fundação Nacional do Índio (Funai) de que o/a estudante é indígena aldeado/a e reside em uma comunidade indígena).
- Garantir auxílios permanência de urgência (auxílio moradia, alimentação, transporte) específicos para estudantes indígenas que precisarem, considerando prioritariamente o pertencimento étnico, para além dos econômicos, possibilitando acúmulo com a Bolsa MEC.
- Garantir a participação de estudantes indígenas em encontros, seminários e eventos que discutam a questão indígena, sem prejuízos acadêmicos. E que a PROGRAD encaminhe uma orientação neste sentido para a comunidade acadêmica. Salientamos a importância de garantir a nossa presença no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), que ocorre anualmente em distintas universidades brasileiras.
- Garantir condições para realização de encontros anuais de estudantes indígenas na UFRB, para estimular a autonomia a fim de dar visibilidade à causa e aos estudantes indígenas.
- Diálogo com a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) no sentido de garantir atendimento à saúde das (os) estudantes indígenas nas cidades onde estudam.

### **(C) Política e Relação Acadêmica**

- Garantir que a disciplina “Educação Indígena” e demais disciplinas sobre a temática indígena sejam de ensino obrigatório nos cursos de licenciaturas e que o número de vagas seja ampliado de acordo com a demanda dos (as) estudantes interessados (as);
- Criação de um Comitê de ética com a participação do coletivo indígena para tratar assuntos de assédio e pré-conceito contra estudantes indígenas na UFRB;
- Garantir formação e capacitação permanente para servidores docentes e técnicos da UFRB sobre diversidade cultural, pluriethnicidade, antirracismo, com a participação do Coletivo de Estudantes Indígenas e representantes das suas comunidades.

Ao observarmos as reivindicações do Coletivo Indígena na UFRB e refletirmos os dados sobre ingresso e permanência de indígenas na Universidade, e, principalmente, no CFP, consideramos a urgência de reflexões e mudanças práticas que possibilitam a descolonização das práticas educacionais, das lógicas acadêmicas, dos conteúdos, métodos, modelos teóricos existentes nas universidades.

### 3. METODOLOGIA: OS PERCURSOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos que foram trilhados na construção da pesquisa monográfica, além de abordar e justificar a escolha do tema de pesquisa, apresentando os métodos, os sujeitos, o campo de pesquisa e os recursos utilizados.

A metodologia é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa, visto que é através dela que são delineados e organizados os instrumentos de pesquisa a serem utilizados. Dessa forma, ao abordar sobre o processo metodológico, Sampaio (2013, p. 232) afirma que “o objetivo da metodologia é o desenvolvimento de procedimentos, técnicas, utilização de métodos e sistematização de informações para produção de conhecimento”. Isso evidencia a complexidade envolvida no detalhamento metodológico, bem como a importância que ela possui. Nesse sentido, vale ressaltar que foi realizada uma pesquisa de campo, buscando uma aproximação maior com o tema. Para tanto, foram utilizados alguns instrumentos metodológicos, sendo eles a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Para que fosse possível o início do trabalho de campo, foi feito um levantamento para encontrar os estudantes indígenas do CFP e saber algumas informações pertinentes para a pesquisa. Entendemos que é necessário para a construção de um bom trabalho cumprir os aspectos éticos da pesquisa, tais como respeitar os significados das experiências do outro; e ter cuidado na hora de transpor os textos e/ou as entrevistas, preocupando-se sempre com os efeitos que podem causar aos pesquisados. Para tanto, durante o trabalho, foi utilizado um formulário de apresentação institucional da própria UFRB, apresentando também o pesquisador e a pesquisa. Foi disponibilizada uma cópia do projeto de pesquisa desta monografia para que a entrevistada tivesse ciência dos objetivos deste trabalho.

#### 3.1 PARADIGMAS CIENTÍFICOS

O conhecimento científico foi sendo utilizado para legitimar alguns conhecimentos tidos como populares ou do senso comum, de nível individual ou

coletivo, mas também para romper com o conhecimento deste senso comum. No decorrer dos anos, a forma de produção de conhecimentos científicos foi sendo questionada e modificada devido à sua complexidade e sua ambiguidade para dar resposta a perguntas simples, elementares, inteligíveis dos fenômenos naturais, para se tornar um modelo de conhecimento universalmente válido.

De acordo com os modelos de racionalidade, os paradigmas científicos foram nomeados de **paradigma dominante** e **paradigma emergente**. O paradigma dominante (também conhecido como moderno) constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes. Vislumbra uma única forma de se atingir o conhecimento tido como verdadeiro. Sendo um modelo totalitário, esta nova visão de mundo apresentava distinções fundamentais aos modelos de saberes aristotélicos e medievais; por exemplo, opunham-se conhecimento científico e conhecimento do senso comum (desconfiava-se das evidências da experiência imediata e do senso comum e buscava-se respostas na observação científica sistemática, rigorosa e controlável dos fenômenos naturais); opunham-se também natureza e pessoa humana (buscava-se conhecer a natureza para poder controlá-la e dominá-la).

A ciência matemática forneceu à ciência moderna não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação e, ainda, o modelo de representação da própria estrutura da matéria, mostrando que conhecer significa dividir e classificar, para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Algumas condições teóricas que favoreceram para a crise do paradigma dominante: (a) a teoria da relatividade de Einstein; (b) a mecânica quântica; (c) o questionamento do rigor matemático; (d) o avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, química e biologia na segunda metade do século XX (SANTOS, 2010).

Já o paradigma emergente – que surgiu depois de alguns fatores mencionados acima, que ocasionaram na crise do paradigma dominante, por este não ser capaz de contribuir para as pesquisas em ciências sociais – se caracteriza pelo fato de que o “caráter autobiográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido” (SANTOS, 2010, p. 85). Para justificar o modelo emergente, o autor utilizou de alguns princípios sobre o conhecimento: (1) todo conhecimento científico-natural é científico-social; (2) todo conhecimento é local e total; (3) todo

conhecimento é autoconhecimento; (4) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

O paradigma dominante consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade, todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI, e o paradigma emergente durante muito tempo era visto como marginal, mas hoje se consistiu em reivindicar às ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e em relação à natureza.

Baseando-se nos estudos sobre os paradigmas científicos e pelas características da presente pesquisa, o paradigma mais útil para a coleta de dados com os sujeitos desta pesquisa é o paradigma emergente, porque ele é capaz de possibilitar respostas subjetivas dos sujeitos pesquisados.

### 3.2 ABORDAGEM DE PESQUISA

A pesquisa qualitativa abrange um campo envolvendo as ciências humanas e sociais por ter diferenças nos pressupostos teóricos ou metodológicos, além de ter inúmeras possibilidades de investigação, o que é o oposto no tipo de pesquisa chamado de quantitativa, o que é oposto na pesquisa quantitativa que recorre à quantificação como a única forma de assegurar a validade de uma generalização, que é derivado das ciências naturais (CHIZZOTTI, 2003). Como a prática do conhecimento é social e histórica, a base e as características da pesquisa qualitativa vêm de bases filosóficas (ABREU; PESCE, 2013).

A abordagem da pesquisa deste trabalho será qualitativa, por se aproximar dos fenômenos sociais complexos e únicos e preocupando-se com os sujeitos e lugares socioculturais. Utilizou-se esta abordagem para pesquisar a gestão escolar em uma escola localizada na zona rural. Porém, reconhecemos que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos de analisá-la e descrevê-la. De acordo com Chizzotti (2003, p.2), o termo qualitativo:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...].

Esta pesquisa não discrimina os métodos e as discussões quantitativas, pelo contrário, as pesquisas quantitativas fazem-se importantes e necessárias para o auxílio na compreensão também de fatos sociais. Mas, para este trabalho, o objetivo é observar, descrever e relacionar o cotidiano dos sujeitos da pesquisa; assim, percebemos adequar-se melhor para este propósito o método qualitativo.

### 3.3 TIPO DE PESQUISA

O estudo de caso se caracteriza pela adoção de diferentes recursos metodológicos, utilizado não apenas como modalidade de investigação, mas também como ensino e consultoria, sendo dando enfoque a um indivíduo, ou um grupo etc. É uma estratégia para investigar e compreender fenômenos que acontecem em casos individuais, ou que acontecem especificamente em um local, ou em um determinado grupo (MAZZOTTI, 2006)

Partindo de seus objetivos, existem três tipos de estudo de caso: **intrínseco**, **instrumental** e **coletivo**. No caso específico desta pesquisa, o estudo de caso será o coletivo, pois

O pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. (MAZZOTTI, 2006, p.642)

O resultado do estudo de caso como um todo pode ter consequências ou interferências de vários aspectos que vão desde econômicos, culturais, dentre outros. De acordo com Mazzotti (2006), “nessa modalidade de investigação predominam questões ou temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas” (p. 643).

O estudo de caso nesta pesquisa justifica-se por estarmos tratando de uma realidade específica na UFRB, que é o caso de estudantes indígenas que ingressaram e permanecem na Universidade por meio de um edital próprio para os indígenas e quilombolas.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa documental é um passo muito importante neste trabalho para extrair elementos importantes para a compreensão da pesquisa. E será feita através da coleta de textos selecionados, fontes que serviram de base para esta pesquisa, “documentos escritos”, como o edital nº08/2015 de abril de 2015, leis, artigos, textos relacionados com a temática. A pesquisa será feita para se ter conhecimento sobre os dados ou fontes de documentos, conhecidos como fontes primárias. As fontes primárias, que podem ser atuais ou não – desde que contenham informações corretas –, podem ser utilizadas quando for necessário.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.157).

A pesquisa documental tem o propósito de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com as fontes. Além disso, “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (KRIPKA *et al*, 2015, p. 244).

É necessário que o pesquisador não mantenha o seu foco apenas no conteúdo, pois é importante que se leve em consideração também o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que estes são meios para compreender um caso específico de uma realidade de pessoas (KRIPKA *et al*, 2015).

A análise do conteúdo é também uma parte muito importante que favorece a interpretação e as hipóteses, para que as perguntas formuladas na pesquisa visem desvendar os conteúdos que os documentos possuem, colaborando para produção de conhecimento teórico que é tão escassa sobre a temática indígena.

Levaremos em consideração os dados institucionais que estão na página da PROGRAD/UFRB como análise, e as reivindicações do “I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB: Saberes indígenas, diálogo intercultural”.

### 3.5 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO – LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Para Marconi e Lakatos (2010), “a entrevista é o encontro de duas pessoas, afim de que sejam obtidas informações a respeito de um assunto para coletas de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

A entrevista tem grande importância para se obter as informações, e também um meio pode-se esclarecer dúvidas sobre o assunto, fazendo com que o entrevistador tenha excelência no resultado da investigação. A entrevista é uma ferramenta que possibilita ao pesquisador ter contato direto com o elemento ou sujeito de pesquisa, podendo melhor compreender os problemas implicados, uma vez que a metodologia nos permite usar mecanismos para compreender as ações impostas para alcançar os objetivos propostos e resultados da pesquisa. Além disso, possibilita uma captação imediata da informação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). “Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento os assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (*Ibid*, 1987, p. 34).

No caso da entrevista feita com um estudante indígena que ingressou na UFRB-CFP pelo edital nº 025/2 de 18 de fevereiro de 2016, ela se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas pré-estabelecidas pelo pesquisador e orientador da pesquisa<sup>3</sup>. Vale destacar que, no decorrer da entrevista, caso o entrevistador tenha interesse em fazer mais perguntas aos sujeitos da pesquisa, ele tem a possibilidade de realizar, desde que as perguntas estejam de acordo com as questões fixas da entrevista.

De acordo com Gil (1999), a entrevista oferece flexibilidade, pois dá a possibilidade para que o entrevistador possa esclarecer o significado das perguntas, e permite captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas.

As gravações em áudio são um grande aliado no registro de entrevistas, pois permite ao entrevistador registrar todas as expressões orais, deixando-o livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1987). Além disso, a transcrição posterior à entrevista, permite ao pesquisador poder utilizar todos os detalhes que foram mencionados e que estiveram presentes durante o diálogo,

---

<sup>3</sup> O roteiro de perguntas utilizado na entrevista encontra-se disponível nos apêndices desta monografia.

facilitando assim, o processo de análise dos dados de forma completa e bem aprofundada.

## 4. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

### 4.1 O EDITAL Nº025/2016 DE 08 DE AGOSTO 2016

Para que possamos melhor compreender a conjuntura da temática acerca do processo de acesso e permanência dos estudantes indígenas na UFRB, temos como bases principais a análise do edital nº, 025/2016 de 08 de agosto 2016 e as informações trazidas pela estudante entrevistada. No entanto, é preciso analisar os elementos centrais do edital mencionado, visando um aprofundamento maior sobre o contexto do qual estamos tratando e de todos os elementos relacionados a ele. É interessante observarmos os aspectos que constituem o processo seletivo desse edital, como suas normas, critérios de ingresso, matrículas, e demais pontos.

O edital nº 025/2016 de 08 de agosto 2016 é um processo seletivo especial que ofereceu 44 vagas no semestre 2016.1 da UFRB, para candidatos indígenas aldeados ou remanescentes de comunidades quilombolas. Essas 44 vagas foram distribuídas entre todos os cursos ofertados pela UFRB naquele semestre letivo, num total de 28 cursos, sendo duas vagas para cada um deles. No que se refere às regras para a inscrição, o edital aponta nas suas disposições iniciais que:

Poderão concorrer as vagas descritas no Anexo I do presente edital, o candidato que tiver concluído o Ensino Médio ou equivalente em escola da rede pública de ensino, sendo indígena aldeado ou remanescentes de comunidades quilombolas e que tenha realizado as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), edição 2015 (BRASIL, 2016).

Para a classificação dos inscritos, o processo de seleção deu-se através das notas dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano anterior. Vale destacar também que o documento assegura, no ato da inscrição, a possibilidade de que o inscrito escolha duas opções de curso. Isso torna o processo seletivo semelhante ao Sistema de Seleção Unificada<sup>4</sup> (SISU), porém, apenas para os candidatos indígenas e quilombolas.

---

<sup>4</sup> O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Mais informações disponíveis em [http://sisu.mec.gov.br/sisu#o\\_que\\_e](http://sisu.mec.gov.br/sisu#o_que_e).

Sabemos que a educação indígena no decorrer dos anos sempre enfrentou diversos desafios, portanto, faz-se necessário enfatizar a importância de que existam também editais específicos como esse. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o edital busca assegurar que a identidade indígena fosse garantida. Por esse motivo, deixa-se explícito ainda nas disposições preliminares do referido edital que:

Para efeito de comprovação os candidatos indígenas aldeados deverão apresentar no ato da matrícula, autodeclaração, declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas e declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Já os oriundos de comunidades quilombolas deverão apresentar a autodeclaração, declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas, declaração da Fundação Cultural Palmares que o estudante reside em comunidade remanescente quilombola ou comprovante de residência de comunidade quilombo (BRASIL, 2015).

Algo que jamais podemos perder de vista é a importância de que as especificidades dos povos indígenas sejam levadas em consideração em todos os sentidos, visando valorizar sua cultura e vencer o histórico de desafios que ainda se faz presente em seu cotidiano. Conforme Paiva (2015, p. 2), “as pessoas, fazendo parte de determinados grupos sociais onde se origina um sentimento de pertencimento com o tempo e o lugar, adquirem significados coletivos”. Assim, é dessa forma que a identidade e o pertencimento de determinada cultura é construída e delineada.

Diante disso, o edital previa para os estudantes classificados no processo seletivo, a entrega de alguns documentos para a ratificação de suas matrículas. Vale destacar a existência de especificidades para os estudantes indígenas e para os estudantes quilombolas, como podemos analisar abaixo os elementos que o edital traz sobre a realização das matrículas:

#### 4.5.2 Candidatos selecionados indígenas aldeados:

I. Autodeclaração devidamente assinada em que se declara indígena; II. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas; III: Declaração emitida pela Fundação Nacional do Índio (Funai) de que o estudante reside em uma comunidade indígena.

4.5.3 Candidatos selecionados remanescentes de comunidades quilombolas:

I. Autodeclaração devidamente assinada em que se declara remanescente de comunidade quilombola; II. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas; III. Declaração emitida pela Fundação Cultural Palmares que o estudante reside em comunidade remanescente quilombola ou comprovante de residência de comunidade quilombola. (BRASIL, 2016).

Na mesma perspectiva do que já temos discutido ao longo desses escritos, a entrega desses documentos enfatiza a identidade dos povos e as suas origens. Entretanto, algo que fica implícito no edital são as condições posteriores da continuidade do curso. Sabemos que o ingresso no espaço acadêmico é apenas o início da trajetória dos estudantes, porém, o cotidiano na instituição requer atenção em muitos aspectos.

De acordo com Faustino, Novak e Cipriano (2013, p. 70) “Esta reflexão destaca o acesso e a permanência dos indígenas, a formação e o papel dos colegiados de curso e dos professores universitários e a atuação dos profissionais indígenas graduados no Ensino Superior”. Por esse ponto de vista, é inegável que os processos de acesso e de permanência estão sempre interligados e devem ser assegurados nos mais diversos sentidos, pois apenas dessa forma é possível estabelecer um processo educacional realmente de qualidade.

## 4.2 O INGRESSO INDÍGENA NA UFRB: UM DEBATE NECESSÁRIO

Diante de todos os elementos já discutidos e, visando aprofundar-nos ainda mais nas suas nuances, as reflexões trazidas pela estudante Jucirema Xakriabá sobre o seu ingresso na UFRB, desde seu conhecimento sobre o edital para indígenas através do qual ela ingressou na instituição, o edital nº 025/2016 de 08 de agosto 2016, até relatos sobre a convivência diária nesse espaço acadêmico, são essenciais para compreendermos a conjuntura do ingresso indígena na UFRB. Desse modo, ao analisarmos suas falas, diante de toda conjuntura educacional da qual temos tratado neste estudo, é possível tecer reflexões mais profundas sobre como de fato acontece o processo de acesso e permanência indígena nos espaços mencionados.

Jucirema Xakriabá é uma das estudantes indígenas da UFRB, cujo ingresso se deu via o edital que temos discutido neste estudo. Residente de uma aldeia dos povos Xacriabá, localizada ao norte de Minas Gerais, no município de São João das Missões, Jucirema Xakriabá tem hoje 20 anos de idade. Ela nos relata em entrevista os elementos referentes ao seu ingresso na UFRB e ao seu cotidiano nesse espaço acadêmico. Vale ressaltar que ela estuda no CFP, *campus* de Amargosa-BA, e o curso ao qual faz parte é o de Pedagogia.

No início da entrevista, questionamos sobre a forma com que ela foi informada sobre o edital para indígenas na UFRB; ela nos relatou sobre como se deu esse processo:

Assim que comecei a usar o Whatsapp, não tem muito tempo, aí uma pessoa me colocou no grupo de indígenas do Brasil todo (risos), o nome do grupo é esse “Indígenas de Todo o Brasil” aí alguém colocou lá que a UFRB tinha lançado edital para indígenas, aí eu já tinha feito o Enem, coloquei nota para a universidade de Minas, mas não passei, aí o edital da UFRB saiu, acho que saiu em agosto, nesse período já tinha fechado todas as vagas nas outras Universidades, aí vi o edital da UFRB, comecei a pesquisar sobre a UFRB aí joguei minha nota fui selecionada. (JUCIREMA XAKRIABÁ, entrevista, 2018).

No que se refere ao nome do grupo do qual Jucirema faz parte, “Indígenas de Todo o Brasil”, remetemo-nos às colocações de Grupioni (2006). Para abordar sobre essa temática e levar em consideração as identidades desses índios brasileiros, é preciso evidenciar que trata-se de uma grande riqueza cultural. Em nosso país, são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo. Assim, faz-se necessário que essa pluralidade seja levada em consideração em todos os aspectos da sociedade, inclusive no âmbito educacional do Ensino Superior, que é a temática principal deste trabalho.

Dessa forma, enfatizando o fato de que a educação é um direito de todos, é preciso que as instituições de Ensino Superior se organizem em todos os aspectos metodológicos, organizacionais e estruturais para receber essa pluralidade, respeitando e valorizando as especificidades. Neste ponto, ao tratar especificamente sobre o acesso dos indígenas ao Ensino Superior, é importante que lhes sejam asseguradas as condições para seu ingresso, desde os critérios do seu perfil, até as condições da sua matrícula. Diante disso, é interessante analisarmos as colocações de Jucirema, quando nos relata como se deu o processo da sua matrícula:

Pra fazer a matrícula, quando eu vim pra cá, eu recebi o resultado em uma quinta-feira, aí eu moro em Minas Gerais, que é quase a mil quilômetros de distância de Cruz das Almas, onde tinha que vim fazer a matrícula e na terça eu já tinha que vim fazer a matrícula presencial. Eu ainda tive que conversar e pensar com minha mãe, com o cacique, com o pessoal todo da aldeia pra ver se realmente valia a pena vir, aí na quinta-feira eu tava fora de casa, eu tava na cidade, na aldeia não pega internet, aí na sexta eu tive que resolver tudo, a minha mãe de início não queria eu viesse devido à distância, aí ela falou: “Então vá lá conversar com o cacique e ver o que ele acha”. Aí fui conversar com o cacique, aí ele falou que seria bom eu vir porque a minha formação seria boa pro nosso povo, nesse momento comecei a correr, fui procurar o chefe da FUNAI pra assinar a carta comprovando que eu morava na aldeia, e depois procurar um carro pra me trazer, eu não sabia que carro eu poderia pegar, que ônibus, eu não sabia de nada. (JUCIREMA XAKRIABÁ, entrevista, 2018).

Podemos observar com bastante nitidez as dificuldades para que Jucirema conseguisse realizar sua matrícula, principalmente devido à distância a qual se encontrava, e a falta de conexão com a *internet*, fatores esses, que dificultaram grandemente o alcance das informações sobre o processo seletivo em tempo hábil e, principalmente, dificultaram as suas possibilidades de se locomover até a instituição. É preciso refletir sobre esses aspectos buscando solucioná-los. Para tanto, faz-se necessário ouvir as vozes indígenas e os seus anseios, visando construir junto a eles as melhorias necessárias para um processo educacional de cada vez mais qualidade.

Nessa perspectiva, visando estabelecer elementos a serem assegurados pelas instituições de Ensino Superior, o Decreto do MEC, em 2005, trata sobre algumas medidas a serem tomadas pelas universidades:

Art. 52. As instituições federais de ensino superior deverão formular e implementar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social (BRASIL, 2005, p. 20).

Com nesse artigo do MEC, podemos perceber que é importante para a UFRB democratizar o seu edital, determinando prazos mais longos de inscrição e matrícula. Os indígenas têm um estilo de vida diferenciado, que se constitui a partir de outras referências sócio culturais, e essas diferenças precisam ser levadas em

conta quando se elabora o edital. Ainda sobre esse ponto, Jucirema ainda nos relata que:

A minha sorte que o prefeito do município ele é indígena e é indígena do nosso povo e aí conversamos com ele aí ele foi ver a possibilidade de um carro me trazer, mas aí ele ficou de dá resposta essas coisas demoram ele só veio dar a resposta no domingo, tinha que sair de lá na segunda, e pra tá em Cruz das Almas na terça foi uma correria a gente conseguiu chegar na terça o motorista não conhecia a estrada essas coisas chegamos em cruz era umas 8:00 horas aí teve toda essa correria eles conseguem considerar o tempo lá nem internet tem temos que sair da aldeia pra ir na cidade acessar a internet. Tem a questão do dinheiro nos indígenas não temos dinheiro eu só conseguir porque minha mãe é professora da aldeia, mas meu pai não tem trabalho, nos vivemos das coisas da aldeia, nossa alimentação vem do plantio aí é complicado. (JUCIREMA XAKRIABÁ, entrevista, 2018).

Diante da resposta de Jucirema Xakriabá, fica nosso questionamento tanto sobre o edital da UFRB, quanto sobre a lei de cotas Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012 que, quando analisamos, parece que tal lei não traz a preocupação com algumas demandas particulares que os indígenas carregam. No entanto, essas demandas têm que ser revistas, pois de acordo com as análises que estão sendo abordadas nesse texto como a fala da estudante indígena, é preciso haver muitos esforços para garantir o acesso destes povos no Ensino Superior; a Universidade tem que pensar como sanar algumas lacunas que dificultam o acesso dos indígenas.

É necessário também frisar a importância da legislação que opera sobre essa temática, pois:

A conquista dos direitos legais é em si mesma relevante, pois, é a partir destas leis que os povos indígenas ganham força e legalidade para cobrar dos governos sua aplicação. Além disso, os povos indígenas ganham amparo político-jurídico em suas iniciativas (BANIWE, 2013, p. 3).

Portanto, é extremamente importante a existência dessas leis enquanto mecanismos de garantia de direitos e de reparação histórica. Entretanto, é preciso que as leis possam ser efetivadas realmente na prática, pois sabemos que muitas vezes isso não acontece. Sabemos que as leis no que se refere ao Ensino Superior Indígena são importantíssimas e têm muito ainda que avançar. É fundamental que as instituições de Ensino Superior estejam dispostas a contribuir com essa luta.

Outra fala bem pertinente de Jucirema Xakriabá, diz respeito ao que foi bastante discutido no “I Encontro dos/as Estudantes Indígenas na UFRB: Saberes indígenas, diálogo intercultural, descolonização do saber”, referente à quantidade de vagas oferecidas para Indígenas:

A quantidade de vaga que o edital disponibiliza pouquíssima, por exemplo, tem 40 alunos e uma vaga é pra indígena eu disputo com indígena do Brasil todo, e tem indígena que é do meu próprio povo e concorre comigo então se eu passo meu parente não passa, aí eles tiram a questão da coletividade que a gente tem, porque eles colocam indígenas para disputar com indígenas aí significa se eu passar tenho que deixar os outros pra traz, em questão da coletividade eu tive que sair da aldeia sozinha não tem alguém do nosso povo pra ta nos ajudando pra da apoio.

De acordo com fala da entrevistada, a questão de pensar-se em políticas públicas para indígenas vai além de cumprir ou fazer porque está previsto em lei, a universidade deve pensar nas formas de atrair esses estudantes, já que cabe principalmente a instituição fazer o edital, cabe também a ela quebrar os paradigmas que estão impostos por essa sociedade capitalista, elitista, colonizadora e branca.

A universidade tem que criar políticas que venham a valorizar os princípios indígenas, como a coletividade, que é um dos maiores princípios dos índios, como podemos perceber na fala de Jucirema. Sobre esse ponto, é interessante destacar que:

O reconhecimento da presença dos estudantes indígenas no ensino superior e a compreensão de suas trajetórias neste espaço institucional potencializam o debate acerca do papel social e formativo da universidade pública e sua relação junto aos segmentos ditos minoritários da sociedade brasileira. A presença desses sujeitos provoca a compreensão acerca das estratégias de sua interação, permanência e sobrevivência no universo acadêmico-universitário (AMARAL, 2010, p. 63).

Esse pertencimento pela coletividade é, sem dúvida, um elemento de grande importância para a comunidade indígena. Tratar sobre as trajetórias desses povos, analisando suas histórias e os seus processos de ingresso na universidade, nos faz refletir sobre todo o processo de negligências e interiorizações que foi conferido aos povos indígenas no decorrer de toda a história brasileira. É nesse ponto que precisamos enfatizar a necessidade de que a educação indígena no Ensino Superior

não seja tratada observando-se apenas os mecanismos que asseguram o seu ingresso, pois é preciso pensar também na sua permanência.

#### 4.3 A PERMANÊNCIA ÍNDIGENA NA UFRB: DESAFIOS COTIDIANOS E EFETIVIDADES PRÁTICAS

Pensar a permanência dos povos indígenas nos âmbitos educacionais do Ensino Superior, requer ir muito além do que apenas a sua entrada nas instituições. Faz-se necessário questionar e refletir profundamente sobre quais são as suas condições de permanência nesse espaço, sendo que essa permanência deve ser analisada nos seus mais variados sentidos metodológicos, organizacionais, estruturais, políticos, sociais e culturais; observando todas essas esferas que é possível pensar num processo educacional de real qualidade, promovendo o respeito e a valorização da identidade indígena e, conseqüentemente, da própria identidade do povo brasileiro.

Ao analisarmos a atual situação da presença indígena na UFRB, dos 25 índios que ingressam na instituição por meio do Edital aqui analisado, apenas 17 deles ainda permanecem a instituição. Jucirema Xakriabá é uma das poucas do povo indígena que ainda permanece. Destacamos também que no CFP há apenas duas estudantes indígenas. Esse é um dado de grande importância, pois nos permite refletir e questionar se realmente estão sendo oferecidas condições básicas e adequadas para a permanência efetiva dos indígenas no *campus*. Sendo assim, vale destacar que:

Para possibilitar o acesso ao Ensino Superior é necessário garantir condições que vão além do ingresso, ou seja, é preciso que haja condições de permanência. Isso significa dizer que é necessário assegurar condições materiais (variáveis de acordo como contexto e a situação particular do acadêmico – apoio escolar, transporte, alimentação, moradia), assim como garantir o seu acompanhamento (tutoria, bem como disponibilidade de assistência psicológica) (LIMA; HOFFMANN, 2007, p. 103).

A lei de cotas foi implantada no Brasil em 2012 pela Lei nº 12.711/2012, pela ex-presidente Dilma Vana Rousseff. Essa lei atribui a reserva de vagas para estudantes indígenas, negros e quilombolas.

Com base nessa lei, algumas universidades começaram a criar vestibulares diferenciados para ingresso de estudantes indígenas. Vale ressaltar que a pressão popular e as lutas, principalmente dos afrodescendentes, foram determinantes para o alcance do direito à política de cotas.

Algumas universidades já adotam o vestibular diferenciado para estudantes indígenas há alguns anos. A primeira a adotar o sistema de cotas foi a UnB em 2004, e a primeira a criar vestibular diferenciado foi a Universidade do Paraná.

Para Amaral (2010), as cotas e os vestibulares diferenciados para indígenas são fundamentais; para ele, com essa diferenciação no acesso é possível se combater o preconceito. Além disso,

Ao possibilitar o acesso aos indígenas na universidade, as políticas diferencialistas de cotas ou vagas suplementares passam a se apresentar como uma estratégia fundamental de denúncia das condições de vulnerabilidade social e econômica que vive a população indígena e afro-brasileira. Possibilitam também desvelar os preconceitos e as discriminações presentes, simbólicos e ainda cotidianos na vida social brasileira, contribuindo para a explicitação das fronteiras étnicas que passam a se constituir nessa dinâmica, fundamentalmente para a visibilidade e o empoderamento destes sujeitos ditos minoritários (*Ibidem*, p. 146).

Diante do que o autor nos evidencia, podemos analisar a fala de Jucirema em alguns aspectos que tangem essa discussão, relacionando-a ao seu cotidiano na universidade. A seguir, a entrevistada narra como foi recepcionada pela universidade:

Assim, a primeira vez que vim, antes das aulas, aí eu conheci o Daniel da proppae e a psicóloga da época, não lembro o nome, eles me indicaram alguns lugares de casas para alugar, essas coisas, e quando eu vim mesmo pra ficar aqui não teve nenhuma recepção da UFRB, tanto pra fazer matrículas, essas coisas, para indígenas, fiz a matrícula e tal, mais não teve um ritual de celebração para receber os alunos indígenas, pelo menos quando eu fiz não teve, e nem com os meus colegas que estão em outros *campus*, então não teve acolhimento da UFRB quanto aos indígenas. (JUCIREMA XAKRIABÁ, entrevista, 2018).

O edital diferenciado para a entrada dos estudantes indígenas é algo muito importante sim, porém, se a universidade criar o edital e não investir em condições da permanência, infelizmente é provável que ocorra evasão, pois é preciso que

acesso e permanência caminhem lado a lado. Para garantir que esses estudantes permaneçam na instituição, é preciso a viabilização de políticas criadas dentro do próprio estabelecimento de ensino, que os considerem enquanto povos que têm suas especificidades e necessidades singulares, seus rituais que são sagrados, que perpassam de geração a geração.

A universidade precisa levar em consideração essas demandas, ela não pode fingir que está garantindo o ingresso, se ela não pensa na permanência, que é de extrema importância para amenizar o descaso e prejuízo sofrido pelos indígenas há anos.

De acordo com Faustino, Novak e Cipriano (2013, p. 70):

Nos debates, evidenciam-se as questões de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos indígenas, que são hoje cerca de 8 (oito) mil acadêmicos matriculados em todo o território nacional.

Esse é o aspecto central que deve ser refletido conjuntamente, o acesso por si só não garante a educação, é preciso cuidar cotidianamente da permanência desses alunos. Portanto, diante do que foi discutido sobre essa realidade no contexto da UFRB, podemos observar a fragilidade existente na permanência desses estudantes, sendo necessário que haja mais investimentos no cotidiano desses alunos, visando construir junto a eles as condições necessárias para a sua permanência no Ensino Superior.

#### 4.4 PERSPECTIVAS DA AFIRMAÇÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

É inegável que a educação indígena já alcançou muitos avanços no decorrer do tempo e que isso é um direito que deve ser assegurado, no entanto, esse se trata de um tema que ainda enfrenta muitas dificuldades. É fundamental ressaltar que cada um dos avanços já existentes foi construído com base nas lutas e nos desafios que os militantes indígenas enfrentaram e ainda enfrentam dia pós dia. São as lutas dos movimentos sociais que fazem com que os direitos sejam alcançados, pois nenhuma dessas conquistas foi dada, mas sim conquistadas devido a muitas insistências.

Quando falamos na existência de uma educação de qualidade para os povos indígenas, estamos nos referindo a um aspecto extremamente abrangente, pois estamos tratando do respeito às suas culturas, o que exige necessariamente diálogos entre universidade e as comunidades indígenas e quilombolas, condições tanto psicológicas, quanto assistencialistas, multiculturalismo, valorização dos povos indígenas de suas culturas, valorização e respeito aos saberes que eles trazem consigo e muito mais. Em uma das falas da estudante entrevistada, ela nos afirma que:

Quando eu vejo os números de estudante que vem pra cá e não fica é por causa dessa permanência, quando eu vim fazer a matrícula, eu passei na PROPPAE e perguntei sobre bolsa pra indígena e falaram que não tinha bolsa pra indígena eles não sabiam de nada, eu até falei com minha mãe que não iria ficar e que não iria fazer a matrícula, aí ela me incentivou, ela e o meu povo, pela PROPPAE mesmo, eu não teria vindo, eles me falaram que só tinha a PPQ, mas que poucas pessoas conseguiam e até me mostrou que nos últimos dois anos só abriram duas vagas e que possivelmente eu não conseguiria vaga nenhuma, ou seja eu fui praticamente desenganada. (JUCIREMA XAKRIABÁ, entrevista, 2018).

Diante da fala de Jucirema Xakriabá, podemos perceber que, para receber esses indígenas, a UFRB tem que trabalhar em grupo, pois todos os seus funcionários devem estar cientes das leis que garantem os direitos dos povos indígenas, como também buscar dialogar entre si para receber os mesmos da melhor forma possível.

O desafio de conhecer esse mundo específico da educação escolar indígena, adequando-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir uma política voltada para povos, isto é, capaz de beneficiar, mais do que indivíduos embora que por meio deles, *coletividades* que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas. (LIMA, 2007, p.18)

Para que haja de fato o acesso e a permanência, a UFRB têm que se organizar enquanto instituição, buscando alternativas concretas, viabilizando políticas que realmente venham favorecer a estadia dos indígenas que escolha estudar nessa Universidade. Para isso incidir é preciso sair do lugar de uma

Universidade engessada que não busca dialogar e conhecer os estudantes que estão matriculados.

Observemos o que a estudante fala sobre a permanência e as políticas desta Universidade:

As políticas públicas não garantem a nossa estadia aqui, é como eu te disse, é uma questão de leis, é através dos movimentos indígenas que se fez essas leis, só que na prática essas leis não funcionam, se acontecesse de fato como está escrito, talvez teria até nossa permanência nesse espaço, mas não acontece. Nós, indígenas, discutimos muito entre a gente que a permanência também é o acolhimento, pertencimento, reconhecimento. Aí o pessoal te dá 900 reais e acha que esses 900 reais vai garantir a nossa permanência aqui dentro dessa Universidade, mas não é isso que garante nossa permanência, não é só questão de capital, de dinheiro, as políticas não garantem nossa permanência. (JUCIREMA XAKRIABÁ, entrevista, 2018).

Com a fala da estudante, legitima-se o que já foi dito: para a permanência é preciso dialogar diretamente com os estudantes indígenas, conhecer suas demandas, criar com eles estratégias que vão além de uma bolsa, pois os índios têm seus princípios, suas necessidades; é preciso adaptar suas metodologias e desenvolvê-las sempre de forma inclusiva, respeitando suas culturas, suas histórias e suas formas de viver. É preciso querer esses estudantes indígenas em seus *campus*, enxergá-los como povo que vem contribuir para a melhoria dessa Universidade e criar políticas internas, já que a lei permite, pois em 2007 foi baixada uma portaria que dá direito às universidades criar leis internas. Em 2007 foi instituída pelo Governo Federal a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro nas IFES, que prevê o seguinte:

Art. 3º - As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

§ 1º As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

§ 2º - Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma do caput.

Art. 4º - As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio. (BRASIL, 2007, p.2).

Nessa Portaria, fica estabelecido que as universidades possam criar bolsas e assistência estudantil, como bolsa emergência para alunos em situação emergencial, principalmente para alunos que vêm de cotas ou edital especial. Entretanto, até o início de 2018 não há nada nesse sentido, nenhuma lei, nem auxílio diferenciado para alunos indígenas. De acordo com Jucirema Xakriabá: *“A UFRB não disponibiliza nenhuma lei que assegure nossa permanência aqui, assim que cheguei aqui fui pesquisar se a UFRB tinha alguma lei para indígena e não tem nada, como se não tivesse indígena, como se não existisse esse grupo dentro da universidade”*.

Como afirma a entrevistada, a UFRB não tem nenhuma política interna, nem grupo específico com profissionais que venham a dar suporte aos estudantes indígenas, mas se propôs a criar um edital para indígena, mesmo sabendo que para acolher esses povos, era preciso bem mais do que um edital, pois é preciso que a Universidade seja intercultural e que convoque os docentes e dialogue sobre suas metodologias, que fale sobre a especificidade dos alunos que ela recebe. Para Candau (2012, p.8), a educação intercultural é fundamental para a construção da democracia, pois:

[...] é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades quase comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram.

A UFRB precisa buscar dialogar com os indígenas, criar espaços de diálogos juntamente com eles, criar leis que garantam o acesso e a permanência; mas não só isso, é preciso que os estudantes indígenas se sintam representados nessa instituição, que haja troca de saberes, que a valorização de seu povo seja constante, que seus costumes venham a ser respeitados. Além disso, é preciso que os estudantes não indígenas possam dialogar com os indígenas, que se criem laços de respeito um com o outro. Para que isso possa ser concretizado, a Universidade

precisa criar meios de interação em que haja respeito às diferenças. De acordo com nossa entrevistada:

Ninguém nem sabe que tem indígena aqui, é uma forma deles deixar a gente mais fraco, é um negócio de máscara, eles colocam a gente aqui porque tem uma lei, mas continua a mesma coisa da invisibilidade da gente dentro desse espaço, porque eles tão colocando por obrigatoriedade de uma lei, eles não se preocupam com as questões indígenas em si, entendeu? eu acho que isso complica demais. (JUCIREMA XAKRIABÁ, entrevista, 2018).

Quando a estudante falou isso no final da entrevista, existia em seu olhar um sinal de dor, pois a Universidade não se preocupa com esses estudantes, eles não são visíveis, não há representatividade; assim, eles, infelizmente, não se reconhecem dentro desses espaços. Além disso, para enfatizar essa falta de visibilidade, cabe mencionar que muitos dos docentes e discentes da UFRB/CFP não sabem que existem alunos indígenas no *campus*.

Para que exista realmente o acesso e a permanência numa universidade,

[...] é necessário garantir condições que vão além do ingresso, ou seja, é preciso que haja condições de permanência. Isso significa dizer que é necessário assegurar condições materiais (variáveis de acordo como contexto e a situação particular do acadêmico – apoio escolar, transporte, alimentação e moradia), assim como garantir o seu acompanhamento (tutoria, bem como disponibilidade de assistência psicológica) (LIMA; HOFFMANN, 2007, p 103).

Percebe-se que para assegurar a Educação Superior para os indígenas, as instâncias federal, estadual e municipal têm que caminhar juntas, de forma colaborativa, criando políticas de permanências dentro das próprias universidades, entendendo que a permanência não é só a oferta de uma bolsa de estudos, mas sim, algo que deve levar em conta os aspectos já citados, principalmente relativos à moradia, à metodologia de ensino, ao currículo na universidade, ao respeito e à valorização das culturas.

É necessário empenho para alcançar a inserção dos indígenas nessa Universidade, para que exista respeito e entendimento de que estes indivíduos possuem uma história que precisa ser respeitada, compreendida e propagada no meio acadêmico. Portanto, essa é uma luta que se segue cotidianamente por todos os militantes que acreditam numa educação melhor e sabemos que, embora muitas

conquistas já tenham sido alcançadas, sabemos também que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o problema de pesquisa, “como tem sido o processo de ingresso e de permanência dos estudantes indígenas que estudam no CFP/UFRB?”, vale destacar que, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscamos aprofundar-nos em estudos que nos auxiliaram na compreensão da problemática apontada, tratando das políticas públicas para os povos indígenas no Ensino Superior no Brasil e das condições para o ingresso e a permanência desses estudantes. Em relação a essas condições, destacamos a importância das políticas de ações afirmativas que apontam para o acesso e a permanência dos indígenas no ensino superior.

A pesquisa e o estudo sobre o acesso e a permanência dos povos indígenas na UFRB/CFP, aponta para a necessidade de que seja desenvolvida uma política planejada de acesso e de permanência dos povos indígenas na Instituição. Para que isto aconteça, é necessário que a Universidade constitua modos de diálogo intercultural; assim, nesta perspectiva, afirmamos que a interculturalidade crítica precisa ser assumida como um princípio institucional.

A interculturalidade crítica ecoa como uma temática de extrema importância ao levarmos em consideração o contexto heterogêneo no qual a educação historicamente se constrói. Sabemos que nos processos educacionais algo que jamais pode deixar de ser levado em consideração é a riqueza cultural das pessoas que ali estão, portanto, reafirmar o caráter da diversidade cultural em todos os seus espaços é algo que se faz necessário.

De acordo com Fleuri (2012, p. 08) “a conceituação de interculturalidade ou de multiculturalismo tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores”. Isso demonstra o valor de tais discussões sobretudo no âmbito da formação dos professores, haja vista que o processo formativo docente é um elemento chave para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No entanto, embora muito haja nos discursos a defesa em prol dessa interculturalidade, o que podemos perceber é que em grande parte dos casos ela acontece desprovida das reflexões voltadas ao sentido crítico que deveriam norteá-

la. Nessa perspectiva, é preciso um olhar atento, visando evitar que ocorram discursos vazios e sem uma real preocupação com o que o contexto intercultural defende. Portanto, é nessa direção que Fleuri (2012, p. 07) nos atenta para o fato de que:

A interculturalidade se configura hoje como tema paradoxal. O amplo reconhecimento social e político da diversidade cultural, em muitos contextos, é desprovido de sentido crítico, político, construtivo ou transformador, correndo o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (FLEURI, 2012, p. 07).

Quando apontamos que a interculturalidade crítica precisa ser assumida como um princípio institucional da UFRB, consideramos uma universidade que se sensibilize com a exclusão, negação, desumanização, hierarquização que passam os grupos sociais tradicionais.

Ainda sobre a questão do ingresso e da permanência dos povos indígenas na UFRB e no CFP, percebemos que o grande desafio é a pouca ou nenhuma familiaridade de alguns setores da Universidade – e do CFP – com as questões indígenas e com a presença de estudantes indígenas na instituição.

A maioria da comunidade acadêmica desconhece a presença de estudantes indígenas nos centros da instituição. Esta situação demonstra o desafio que a UFRB e o CFP têm pela frente ao assumir a política de inclusão dos povos indígenas nos cursos de graduação. Primeiramente, a Universidade há de considerar que, quando os povos indígenas adentram os espaços da instituição, provocam a instituição, tencionam suas práticas políticas e pedagógicas, colocam-na a fazer uma problematização sobre o fazer do cotidiano acadêmico, refletindo principalmente o papel social da Universidade, suas epistemologias, políticas e aquilo que pactua (ou não) com os povos indígenas.

Nos três anos do ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFRB e no CFP, percebemos que a ênfase dada pela instituição se colocou apenas para o acesso. Assim, parece-nos que o acompanhamento é secundarizado, o que coloca em questão a permanência destes estudantes na instituição. Neste sentido, por exemplo, não tivemos informação se os primeiros estudantes indígenas que entraram na UFRB permaneceram. E se permanecem na instituição, quais são as suas condições?

No CFP, por exemplo, não encontramos informações institucionais dos estudantes indígenas que desistiram dos cursos. As informações que obtivemos são relatos de alguns estudantes que conheceram esses indígenas que abandonaram os cursos do CFP. São relatos que demonstraram que os estudantes desistentes passaram por momentos difíceis e até mesmo de abandono, tanto no campo pessoal, quanto no acadêmico. Como não foi possível apurar os relatos através de metodologia de pesquisa, não podemos afirmar ou utilizar na pesquisa os relatos.

Entretanto, pelos dados que tivemos acesso no portal da PROGRAD/UFRB, é possível fazer algumas reflexões. Por exemplo, a entrada dos estudantes indígenas na UFRB se deu de forma diferenciada? Assim, consideramos que as condições de permanência precisam ser ajustadas em toda a UFRB, principalmente no CFP, onde foram coletados os dados da presente pesquisa. Deste modo, o encaminhamento da permanência qualificada não será possível se a comunidade acadêmica e a gestão da Universidade invisibilizarem os estudantes indígenas que permanecem nesta instituição.

Ainda sobre o desenvolvimento de ações de acompanhamento e permanência de estudantes indígenas na UFRB, destacamos a importância de debatermos a implementação de um núcleo de apoio aos estudantes indígenas na estrutura organizativa da Universidade. Uma das funções deste núcleo constituiria em acompanhar os estudantes indígenas em termos políticos, culturais e pedagógicos, este núcleo proporcionaria políticas para a garantia da permanência dos/as estudantes na UFRB.

Deste modo, ressaltamos a importância da Universidade proporcionar atividades que respeitem e incentivem o princípio da coletividade indígena, desenvolvendo ações que apontam para o respeito e a prática da coletividade na UFRB. Faz-se necessário também refletirmos sobre a descolonização dos espaços acadêmicos e dos saberes, a criação de políticas que beneficiem os indígenas que estão, e que virão para esta Universidade; é preciso também juntar forças com o poder público, em suas esferas federal, estadual e municipal; é preciso acabar com o individualismo, o elitismo, a legitimação e a hierarquização dos saberes, a arrogância do saber científico que não dialoga com outros saberes culturais.

É preciso “pintar” a UFRB de gente, de povos. Para isso, tem-se que pensar em permanência, e romper com todo tipo de preconceito e de discriminação, respeitar as individualidades de cada ser que está presente nesta Universidade.

Finalizamos essa pesquisa informando que a estudante indígena Jucirema Xakriabá, que foi entrevistada nesta monografia, não é mais estudante da URFB, pois se transferiu para a Universidade Federal de Goiás (UFG).

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. **A Educação Indígena E A Nova História**: O primeiro passo para o reconhecimento e valorização da cultura dos índios brasileiros foi dado pela Constituição Federal, em 1988. ensino/aprendizagem, condizentes com seus costumes. 2005. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/a-educacao-indigena-e-a-nova-historia/509/>>. Acesso: 04 de fev. 2018.
- AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Vuniversidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. – Curitiba, 2010.
- BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena No Brasil**: Avanços, Limites E Novas Perspectivas. Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia-GO.
- \_\_\_\_\_. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.
- BRASIL, Presidência da República. **LEI nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Casa Civil. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 26, de 4 de Fevereiro de 1991**. Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_, **Portaria Normativa Nº 39, De 12 De Dezembro De 2007**. Ministério Da Educação, Gabinete Do Ministro. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- CANDAU, V. M. **Diferenças Culturais, Interculturalidade E Educação Em Direitos Humanos**. Campinas, 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa**: Reflexões sobre o trabalho de Campo. Cadernos de Pesquisa, 2002.
- FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; CIPRIANO, S. C. V. **A presença Indígena na Universidade**: Acesso e Permanência de Estudantes Kaingang e Guarani no Ensino superior do Paraná. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: Decolonizar o Poder e o Saber, o Ser e o Viver**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3408/1507>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários as práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Livro Escola S.A. Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili – (org.). 2004

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p.

GRUPIONI, L. D.B. **Imagens Contraditórias e Fragmentadas**: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. Universidade de São Paulo(USP). 1996.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de Professores Indígenas**: Repensando Trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. 2006.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologia Qualitativa na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a08.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

KRIPKA, R. M. L. *et al.* **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*. V. 2. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo.editora Atlas S.A. 2010.

LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação superior de indígenas no Brasil**: notas para balanços e possíveis perspectivas, á guias de uma introdução. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2014.

\_\_\_\_\_. **Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior**. Belém do Pará- Brasil Educação Superior para Indígenas no Brasil- Sobre cotas e algo mais: 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. SP: Atlas,1992.

MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa**: Características, Usos e Possibilidades. São Paulo: Cadernos de Pesquisa em Administração, 1996.

OLIVEIRA, A. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 1-278, jul./dez. 2013.

PAIVA, E. B. **A Construção da Identidade Indígena em Fontes de Informação.** XVI ENANCIB: Informação, Memória e Patrimônio: Do Documento às Redes. João Pessoa – PB, 2015. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3082/1236>>. Acesso em: 18 out. 2017.

PESCE, L.; MOURA, C. B. A. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 22, n. 40, p. 1-278, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia Científica.** Paracambi: FAETC/IST, 2007.

SAMPAIO, T. C. A. S. **A Importância da Metodologia na Pesquisa para a produção de Conhecimento Científico nos Cursos de Pós-Graduação.** Revista de programa de pós-graduação em direito da Universidade Federal da Bahia-25. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/12368/8773>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WELLE, W.; PFAFF, N. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

## APÊNDICE

1. Qual seu nome? De que cidade e qual povo?
2. Quantos anos você tem?
3. Como conheceu o edital para indígena da UFRB?
4. Qual é sua opinião sobre a relação institucional (estudante, professor, funcionários direção) no CFP/UFRB.
5. Na sua opinião o edital garante o acesso e leva em considerações as especificidades dos povos indígenas? Se sim por que? Se não por que?
6. Na sua opinião a quantidade de vagas oferecidas no edital da UFRB permite que adente um número significativo de estudantes indígenas?
7. Você acha que as políticas públicas e as políticas criadas pela própria Universidade garantem a permanência dos estudantes indígenas nessa Universidade?